

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (57)

30 апреля 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. Иванецкая (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ и ИЗДАТЕЛЯ

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

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

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.04.2016
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 51,75.
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 АлтГПА (г. Барнаул)
- В.И. Загвязинский* – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д.Ф. Чевалир* – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д.Е. Майкельсон* – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан* – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- У. Грисволд* – доктор педагогических наук, 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)

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. Беджурова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 2 (57)

30 April 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. Ivantskaya (Gorno-Altai)

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

V.A. Petrov (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

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

**ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE &
PUBLISHER**

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

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.04.2016

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 51,75.

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)

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.

**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

Agaragimova V.K., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogics and Psychology, DSPU (Makhachakala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

Abutalimova A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Social Pedagogics and Psychology, DSPU (Makhachakala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

Kabardieva F.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), assisting teacher, Department of Social Pedagogics and Psychology, DSPU (Makhachakala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

Gadzhiyeva D.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special (Defectological) Education, DSPU (Makhachakala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru*

HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS FOR SELF-EDUCATION. In the article the authors formulate a point of view based on the point of view that self-education should continuously be formed at all stages of a university education. Self-education is considered as one of the indicators of the level of professional culture, competence. The work reveals channels, tools, sources of obtaining information and relationship between the level of self-education and professionalism. The researchers pay special attention to formative competencies required to the formation of competitive specialist teacher. The authors come to the conclusion that the proactive participation of students in all forms of organization of an educational process increases not only the needs in self-education, but the level for academic subjects, organizational skills. In light of the implementation of the competence approach in education is particularly important and valuable.

Key words: self-education, managerial communication, levels of readiness, extracurricular activities.

В.К. Агарагимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

А.А. Абуталимова, канд. пед. наук, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Ф.А. Кабардиева, канд. пед. наук, ассистент факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Д.П. Гаджиева, канд. пед. наук, доц. факультета специального (дефектологического) образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

В статье авторы формулируют точку зрения, основанную на убеждении о том, что самообразование должно непрерывно формироваться на всех этапах обучения в вузе. Рассматривается самообразование как один из показателей уровня профессиональной культуры, компетентности. Раскрываются каналы, средства источники получения студентами информации, взаимосвязь между уровнем самообразования и профессионализмом. Особое внимание уделяется формирующим компетенциям, необходимым для становления конкурентноспособного специалиста-педагога. Авторы приходят к выводу, что инициативное участие студентов во всех формах организации целостного педагогического процесса повышает не только потребности в самообразовании, но и уровень по учебным предметам, организационным умениям. В свете реализации компетентного подхода в образовании это особенно ценно.

Ключевые слова: самообразование, управленческое взаимодействие, уровни готовности, внеучебная деятельность.

Отличительной особенностью современного этапа развития является совершенствование управления общественными и производственными процессами, которое обуславливает резкое повышение роли человеческого фактора практически во всех сферах. Поэтому необходимо, чтобы каждый специалист систематически повышал уровень своего профессионального развития. Для решения этой задачи наряду с совершенствованием системы образования необходимо обратить пристальное внимание на возможности самообразования личности. Многочисленными

исследованиями установлено, что эффективность и результативность процесса самообразования личности существенно зависят от уровня развития специальных личностных свойств, от усвоения знаний, умений осуществлять свою профессиональную деятельность. Поэтому в педагогике поставлены и решаются вопросы целенаправленного формирования готовности студентов к самообразованию.

Рассматривая готовность личности к самообразованию как синтез внутренних условий, обуславливающих принципиальную

осуществимость процесса самообразования, можно вычленилть его основные компоненты:

- целостный эмоционально-личностный аппарат (внутренняя потребность к самосовершенствованию, личностные ценности, эмоционально-волевой механизм пр.);
- систему компетентностей, усвоенных личностью (глубина и полнота сформированных научных понятий, взаимосвязь между ними, умение соотносить научные понятия с объективной реальностью, понимание относительности знаний и необходимости уточнения их путём систематического познания);
- систему организационно-управленческих умений (наметать и выполнять задачи самообразования, планировать свой труд, осуществлять самоконтроль, самоанализ результатов и т. д.).

Вычлененные элементы готовности личности к самообразованию в совокупности достаточно разносторонне и полно характеризуют возможности студентов по организации и реализации процесса самообразования. Умение различать уровни готовности личности к самообразованию позволяет устанавливать соответствие между сформированными возможностями студентов осуществлять процесс самообразования и педагогическими средствами его реализации. На основе оценки уровня готовности студентов можно осознанно выбирать рациональные средства [1; 2]

В педагогическом процессе вуза можно выделить три уровня готовности личности к самообразованию: начальный, средний и высокий. На начальном уровне мотивы самообразования студентов в основном стихийны. Они не связывают личные потребности в самообразовании с общественными интересами. Знания по учебным предметам носят изолированный характер. Часто студенты не видят даже внутрпредметных связей между различными научными понятиями. Умения работать с источниками информации не систематизированы, некоторые не используются совсем. На этом уровне студенты не умеют самостоятельно организовывать самообразование, а могут лишь с определённой мерой добросовестности и исполнимости выполнять указания и рекомендации преподавателей.

Для среднего уровня готовности личности к самообразованию характерно стремление научиться самостоятельно ставить перед собой цели самообразования и качественно исполнять их. Студенты понимают необходимость в самообразовании, но не всегда умеют чётко сформулировать соответствующую цель. Знания по учебным предметам систематизированы, но межпредметные связи не всегда чётко осознаются. Студенты умеют работать с основными источниками информации, но не всегда могут рационально применять их в самообразовательной деятельности, умеют самостоятельно организовывать процесс самообразования, но не могут рационально планировать целостное средство самообразования.

Для высшего уровня готовности личности характерно глубокое понимание необходимости руководствоваться в самообразовании значимыми целями, стремление в их достижении оптимальным способом, знания носят целостный характер, в их основе лежит глубокое понимание наличия внутрпредметных связей. Студент умеет на научной основе оптимально управлять процессом самообразования от планирования до осуществления замыслов и самоконтроля результатов.

Формирование у студентов готовности к самообразованию происходит в педагогическом процессе. Поэтому его специальная организация и последующая реализация являются главным условием, побуждающим студентов к самообразованию. Эффективность педагогического процесса зависит от способности преподавателей педагогически грамотно руководить самообразованием студентов, о готовности воспитуемых к самообразованию и от соответствующих средств. Структура и функции всех компонентов целостного педагогического средства определяются преподавателями, являющимися непосредственными исполнителями социального заказа. Тем самым каждый преподаватель целенаправленно воздействует на личность студентов, т. е. осуществляет внешнее (педагогическое) управление их воспитанием, развитием, профессиональной подготовкой и т. д. [3]. Чтобы реализовать педагогическое управление каждый преподаватель должен обладать следующими компетенциями:

- быть инициативной, творческой личностью, убежденным сторонником самообразования, способным вести студентов к высокому уровню готовности к самообразованию;

- знать психологопедагогические основы руководства учебной и самообразовательной деятельностью воспитуемых, а также предмет самообразования личности;

- уметь грамотно спроектировать целостный педагогический процесс, максимально способствующий самообразовательной деятельности студентов и активно его реализовать;

- иметь навыки руководства реализацией в педагогической практике целостной системы мер, обеспечивающей переход от учения к самообразованию и рост у студентов уровня готовности к самообразованию.

Главным условием, побуждающим студентов к самообразованию, является характер взаимодействия преподавателей и воспитуемых в педагогической практике.

Первый вид характеризуется алгоритмическим инструктированием преподавателем студентов. Преподаватель полностью объясняет межличностный комплекс процедур, который должен выполнить каждый студент для решения поставленных задач. Деятельность студентов при этом носит репродуктивный характер. Однако как субъекты самообразования они не пассивны. Их эмоционально-волевых усилий зависит добросовестность и исполнимость при выполнении инструкций.

Второй вид характеризуется тем, что преподаватель проводит альтернативное инструктирование, а выбор более рациональной в конкретных условиях альтернативы осуществляется студентами самостоятельно. Это означает, что преподаватель ставит перед ними задачи, инструктирует о возможных путях решения, а студенты по собственной инициативе выбирают один из путей решения поставленных задач.

Третий вид характеризуется тем, что преподаватель осуществляет постановку различных задач, проводит обзорное инструктирование возможных путей их решения, учитывая уровень готовности студентов к самообразованию. При этом не исключается возможность конструирования студентами на основе известных им инструкций новой, пригодной для решения поставленных задач.

Четвертый вид отличается тем, что преподаватель осуществляет лишь постановку задач и консультирует студентов. На первый план преднамеренно выдвинута субъективная функция студентов, которым предстоит самостоятельно определить способы выполнения полученных заданий, в вопросах организации процесса выполнения и пр. Осуществляется этот вид взаимодействия путём применения продуктивных, эвристически-поисковых и других методов.

Пятый вид характеризуется преимущественно самостоятельной деятельностью студентов, они сами ставят перед собой частные задачи, решение которых связано с выполнением общего задания преподавателя, ищут способы, средства и формы их рациональных решений. Преподаватель методами самостоятельной работы побуждает студентов к самообразованию, оказывая им максимальное содействие. Самоуправление личности осуществляется на основе сформированного уровня её готовности к самообразованию [4; 5].

В педагогическом процессе важную роль для самообразования студентов играет научно обоснованное планирование целостной системы средств педагогического воздействия на личность студентов, включающей в себя содержательно-целевой, процессуально-деятельностный и контрольно-оценочный компоненты. Системность комплексного педагогического воздействия на личность является вторым условием, способствующим самообразованию студентов. Наряду с основной педагогической целью каждого планируемого мероприятия необходимо ставить задачи формирования эмоционально-мотивационного самообразования личности, умений осуществлять самообразовательную деятельность. Кроме того, важно учитывать уровень фактической готовности к самообразованию. Гипотетические характеристики готовности личности к самообразованию являются основой совокупности целей и задач воспитания и образования как система, являющаяся подсистемой целостного средства педагогического воздействия. На основе гипотетических характеристик готовности к самообразованию определяются зоны ближайшего развития. Рассматривая педагогический процесс как условие самообразования студентов, необходимо учитывать важность формирования умений личности осуществлять самоконтроль результатов своей деятельности. В таком случае в задачи целостного педагогического средства воспитания и образования молодёжи входят задачи формирования умений личности осуществлять самоконтроль результатов учения и самообразования. Тогда наря-

ду с содержательно-целевым компонентом подсистемы контроля и оценивания результатов и её процессуально-деятельностный компонент зависит от целей и задач целостного педагогического средства воспитания и образования студентов. В этом проявляется специфика соответствующего педагогического средства. Каждый переход к решению задач из зоны ближайшего развития обосновывается решением текущих задач воспитания и обучения, т. е. фактическим уровнем сформированности свойств личности. Повышение уровня готовности студентов к самообразованию приводит к необходимости изменения педагогических средств решения задач из зоны ближайшего развития. Каждому уровню готовности студентов к самообразованию соответствуют этапы, на которых применяются свои педагогические средства воспитания и образования студентов. При таком подходе осуществляется постепенный перевод управления функционированием учебного процесса с инструктивно-исполнительского пути, на котором явно выражено педагогическое управление, на рекомендательно-эвристический путь, где на первый план выступает самоуправление студентов. Чтобы обеспечить такой перевод, нужно гибкое целостное педагогическое средство, соответствующее характеру взаимодействия преподавателей и студентов. Это средство должно обладать переменной структурой и динамикой. Это означает, что педагогическое средство следует планировать так, чтобы на основе преемственности осуществлялось постепенное сближение целостного педагогического процесса с самообразованием студентов [5].

Важным условием сближения и реализации в педагогической практике целостного учебно-воспитательного комплекса самообразования студентов являются взаимопонимание между преподавателями и студентами, а также единство действий всех преподавателей, умеющих точно сориентироваться на определённую студенческую аудиторию. Важно, чтобы все преподаватели в своей работе ориентировались не только на специфику учебного предмета или воспитательного мероприятия, но и на особенности целостного педагогического процесса как условия формирования готовности студентов к самообразованию. Управленческая деятельность каждого преподавателя должна быть направлена на взаимодействие не только с учением и самообразованием, но и с педагогическим управлением других субъектов процесса самообразования студентов. При условии благоприятного воздействия на студентов они активно занимаются самообразованием. Участвуя в реализации специальным образом организованного педагогического процесса, студенты усваивают цели его функционирования, постепенно осознают актуальность, понимают необходимость, а позднее чувствуют потребность содействовать их достижению. Воспринимая цели, поставленные преподавателем, как личные, они начинают сознательно стремиться к их достижению, с которого начинается внутреннее управление личностью процесса самообразования. Если в педагогическом процессе осуществляется целенаправленно развитие готовности студентов к самообразованию, то у них возрастает потребность в новых знаниях, в улучшении личностных качеств, повышается уровень сформированности знаний по учебным предметам, умений работать с источниками информации, совершенствуются организационно-управленческие умения.

Тем самым, создавая в педагогической практике условия, благоприятные для самообразования личности, преподаватели

побуждают студентов включиться не только в решение задач воспитания, но и сознательно осуществляют субъективную деятельность по самообразованию непосредственно в педагогическом процессе. Добиться этого можно в том случае, когда студенты воспримут спланированное преподавателем целостное педагогическое средство как своё собственное, почувствуют себя полноправными участниками педагогического процесса, несущими ответственность за его результаты. Следовательно, необходимо так организовать взаимоотношения между преподавателями и студентами, чтобы последние могли сознательно и систематически управлять своей деятельностью, в том числе и самообразовательной. Целостное управление самообразованием студентов в педагогической практике должно представлять собой синтез педагогического управления и самоуправления личности. В зависимости от готовности личности к самообразованию субъективные функции между преподавателями и студентами распределяются по-разному. Если на начальном этапе функционирования педагогического процесса должно доминировать педагогическое управление, в рамках которого студенты преднамеренно привлекаются к принятию субъективных решений по различным вопросам учения и самообразования, то уже на среднем этапе педагогическое управление отступает на второй план, как бы выдвигая на первый самоуправление личности. На последнем этапе самоуправления должно реально доминировать в самообразовании студентов. Тогда динамика реализации педагогического процесса приведет его к сближению с самообразованием личности, а каждый студент получит хорошую практику осуществления процесса самообразования, которая необходима личности для систематического самосовершенствования после окончания учебного заведения.

Другим важным средством самообразовательной деятельности студентов являются мероприятия, создаваемые и реализуемые по их собственной инициативе. Если по отношению к педагогическому процессу студенты лишь выполняют предначертания преподавателей, в том числе и в организационно-управленческом аспекте, то организация мероприятий вне педагогического процесса требует от них мобилизации усилий по самоуправлению поиском и усвоению социального опыта.

В состав средств самообразования, организуемых студентами, входят мотивы, цели и содержание самообразования, методы и формы самостоятельного поиска и усвоения социального опыта, обусловленные готовностью личности к самообразованию, результаты самостоятельности, методы и формы самоконтроля, самоанализа и самооценки. Мотивы и цели построения и функционирования собственных средств самообразования на основе их самоорганизации тесно связаны с личностными ценностями студентов, с уровнем сформированности их мировоззрения, с осознанием своего места в социально значимыми факторами. Часто личные мотивы, эмоционально-волевые механизмы играют решающую роль в самообразовании людей. Однако социальный образ жизни, влияние, оказываемое на молодёжь обществом, обуславливают их стремление в самопроявлению.

Таким образом, инициативное участие студентов во всех формах организации целостного педагогического процесса повышает не только потребности в самообразовании, но и уровень знаний по учебным предметам, организационным умениям. В свете реализации компетентностного подхода в образовании это особенно важно и ценно.

Библиографический список

1. Агаргимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; 3: 101 – 106.
2. Агаргимова В.К. Социально-педагогические проблемы воспитания дагестанской молодежи. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2015; 2 (31): 18 – 22.
3. Гасанова С.С., Кабардиева Ф.А., Агаргимова В.К. Самообразование как средство повышения профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе профессионального обучения. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 41: 164 – 167.
4. Ефремова О.Н. О методах организации самостоятельной работы студентов. *Высшее образование в России*. 2011; 2: 149 – 153.
5. Шукшина Т.И., Татьяна Т.В. Развитие профессиональной педагогической компетентности педагога высшей школы с использованием гуманитарных технологий. *Российский научный журнал*. 2010; 17: 79 – 84.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; 3: 101 – 106.
2. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskie problemy vospitaniya dagestanskoj molodezhi. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; 2 (31): 18 – 22.
3. Gasanova S.S., Kabardieva F.A., Agaragimova V.K. Samoobrazovanie kak sredstvo povysheniya professional'noj kompetentnosti buduschih pedagogov v processe professional'nogo obucheniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 41: 164 – 167.

4. Efremova O.N. O metodah organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; 2: 149 – 153.
5. Shukshina T.I., Tat'yanina T.V. Razvitie professional'noj pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga vysshej shkoly s ispol'zovaniem gumanitarnykh tehnologij. *Rossijskij nauchnyj zhurnal*. 2010; 17: 79 – 84.

Статья поступила в редакцию 15.02.16

УДК 378

Asadulaeva F.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru

Abasalieva D.Z., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru

THE MAIN TASKS OF UP-BRINGING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF A NATIONAL-REGIONAL EDUCATION SYSTEM. The article presents research on problems of mental and spiritual development of elementary school students. The researchers reveal features of forming of mental and spiritual moral education of young schoolpupils in a polyethnic region. The article substantiates the need to develop mother tongue of pupils, enrolled in national schools, as an important component of their mental education. The authors conclude that the most important task of the national-regional education system is individualization of instruction through consideration of traditions, regional characteristics and national cultural environment, directly influencing the formation of a child's personality. Making schoolchildren think of their national culture is a necessary ground to enhance their national mentality, to revive the respect for their ethnicity and thus to preserve the ethnic group itself, its language and culture.

Key words: intelligence, reasoning, native language, education, native language, culture of speech, ability, mental development, national school, multi-ethnic environment.

Ф.Р. Асадулаева, канд. пед. наук, зав. каф., доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

Д.З. Абасалиева, ст. преп. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

ВЕДУЩИЕ ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье раскрываются особенности формирования умственного и духовно-нравственного воспитания младших школьников в полиэтничном регионе, решаются проблемы умственного и духовного развития учащихся начальной школы. Обоснована необходимость развивать у обучающихся в национальных школах родную речь как важный компонент умственного воспитания. Авторы делают выводы о том, что важнейшей задачей национально-региональной образовательной системы является индивидуализация обучения путём учёта традиций, региональных особенностей культурной и национальной среды, влияющих непосредственно на формирование личности ребенка. Только вернув учащихся к истокам, можно будет повысить их национальный менталитет, возродить уважение к своему этносу, тем самым сохранить сам этнос, его язык и культуру.

Ключевые слова: интеллект, мышление, родная речь, обучение, родной язык, культура речи, способности, умственное развитие, национальная школа, полиэтничная среда.

Показателем умственного развития является мышление, связанное с языком и речью. Интеллект появляется на ранней стадии развития и интенсивно совершенствуется на разных возрастных этапах. Однако он может развиваться и совершенствоваться при условии овладения речью. Без речевого общения общество не может существовать. В национальной школе главной задачей на языке обучения является подготовка учащихся к тому, чтобы они могли чётко, ясно выражать мысли и суждения на нём. Восприятие письменной речи предполагает «оживление» ученика в этикет. Овладевая письменной речью, младший школьник должен научиться излагать мысли так, чтобы они были понятны. Рост запаса слов у детей зависит от условий, в которых они растут и развиваются, от культуры речи родителей и других факторов. Разумеется, усвоение словаря языка обучения – процесс сложный и охватывающий длительный период его жизни. В соответствии с задачами развивающего обучения дети должны не просто приобрести знания, умения, навыки, но и овладеть творческим подходом к учебной деятельности, приобрести устойчивые интересы и мотивы учения, потребность в постоянном самообразовании.

В связи с этим на первый план выдвигаются задачи умственного развития, формирование творческого мышления учащихся. Поэтому одна из важнейших задач в обучении учащихся языку – это развитие речи и её культуры, ясности и точности в выражении мыслей и чувств. Умение говорить красноречиво считается богатством, поэтому прекрасные чувства, мысли передаются с помощью языка. Фундамент овладения правильной речью должен быть заложен в начальных классах. Огромное значение имеет речь и самого учителя, ибо его слово является способом организации процесса обучения, создание условий обратной связи, то есть взаимного понимания учителя и ученика. Сама жизнь настоятельно требует, чтобы обучение в национальной началь-

ной школе было на родном языке, который ученик усвоит с уст матери, а потом уже на литературном языке села, района, где продолжается обучение.

В становлении личности учащихся ведущее место занимает начальный этап развития и воспитания, поэтому приобщение детей к национальной культуре с детского сада имеет также неосценимое значение. Основная задача национальной школы дать представление о равенстве, справедливости, добре и дружбе. Учебно-воспитательный процесс надо строить с учетом этнопсихологических особенностей ребят представителей разных народностей. Одно из условий достижения этого – создание предпосылок развития чувства равенства языков, и культур. Поэтому, целесообразно создание условий для изучения родной культуры на своем языке, ознакомление с различными национальными играми, праздниками, обычаями и другими духовными ценностями. Уже в начальной школе им следует прививать уважение к законам и обычаям предков, передаваемых из поколения в поколение. По возможности надо помочь ребёнку изучить свою родословную, происхождение фамилии, значение его имени. Необходимо обращать внимание на нравственно-этническую культуру учащихся; знакомить детей с декоративно-прикладными видами искусства, с творчеством национальных художников на занятиях по рисованию, лепке, аппликации, учить исполнению народных песен и танцев. В период обучения у учащихся начальных классов следует развивать способности к образному восприятию мира, учить их проследить связь своих действий с окружающим миром, соразмерять их с образами.

Главной целью образовательно-воспитательной системы должно стать создание гуманистической атмосферы, ориентированной на личностный подход в формировании каждого ученика. Формирование национальной культуры учащихся – это процесс, который направляет и корректирует всю деятельность

коллектива школы по развитию индивидуальных качеств личности. В центре внимания становится ученик с его интересами, особенностями психики, уровнем самосознания и национальной культурой. Здесь формируется ученик с его индивидуально личностным отношением к языку, миру, к себе, к народу. Особенно ценным является мысль о том, что прекрасное следует искать в реальной жизни. Перед начальной школой стоит задача – научить школьника правильно и точно формулировать свои мысли, помочь ему постичь искусство слова и художественной речи, ибо эмоциональная сила подлинно художественного произведения несравнима ни с чем [1; 2].

Большими возможностями для реализации эстетического воспитания обладают фольклор (колыбельные песни, прибаутки; загадки, скороговорки, пословицы и поговорки, календарно-обрядовая поэзия, притчи, сказки). Он способствует приобщению детей к эстетике быта, формированию положительного эмоционально ценностного отношения к окружающему миру, языку предков.

Фундаментом и основой школы было и остается её начальное звено – начальные классы. Развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение языком обучения необходимо начинать именно в начальной школе, где обучаются дети разных национальностей. В одних источниках такие школы называют школами совместного обучения, в других – школами с многонациональным составом учащихся, а наиболее часто используется название «школы со смешанным национальным составом».

История развития каждого народа представляет собой взаимодействие общечеловеческого и национального в духовном, материальном и морально-этническом плане. Национальная школа как социальный институт строит свою деятельность на основе этого взаимодействия. Нравственные, этические и эстетические категории, обращение к духовным, культурным, экологическим ценностям позволяют осознать мир на новом уровне, рассматривать естественно научное, гуманитарное и экологическое знание как часть общечеловеческой и национальной культуры.

Но национальная школа, на наш взгляд, имеет и особенности, присущие только ей. Это обусловлено такими факторами, как окружающая среда, история, культура, язык этноса, его традиции. Обращение к прогрессивному прошлому своего народа позитивно влияет на развитие национального самосознания учащихся. Это правомерно, ибо без учета и анализа деятельности предшествующих поколений нет смысла говорить о достижениях культуры, образования и воспитания в настоящем. Поэтому школа в современных условиях должна развиваться с учетом традиций этноса, языка матери в обучении и воспитании учащихся. Дети должны понимать других, научиться уважать собственную культуру, любить и знать родной язык предков – это первое, что должна донести школа до сознания ребёнка в рамках системы национально-регионального образования. Тем самым создание региональной системы образования решает комплекс задач. Речь идёт о сохранении нации, её культуры и языка, а главное – о физическом выживании народа. Школа, если не прямо, то косвенно может способствовать повышению устойчивости национальных образований; важно не допустить противопоставления родной национальной культуры русской.

В своей статье «Родное слово» К.Д. Ушинский писал, что язык связан с генетикой, что «землю можно купить, богатство обрести, а язык – культурное богатство, сокровище, которое создал человек». Умение правильно и красиво говорить, читать и писать, справедливо считается важным аспектом общей культу-

ры учащихся. Языковые права составляют единое целое с правами этносов на признание их культуры как равной другим, подтверждение права народа на сохранение своей самобытности [3, с. 127]. Поэтому сегодня важнейшей задачей национально-региональной образовательной системы является индивидуализация обучения путем учета традиций, региональных особенностей культурной и национальной среды, влияющих непосредственно на формирование личности ребенка. Только вернув учащихся к истокам, можно будет повысить их национальный менталитет, возродить уважение к своему этносу, тем самым сохранить сам этнос, его язык и культуру.

Перемены в современном обществе не могли не сказаться на решении такой важной проблемы. Вновь вспоминая К.Д. Ушинского [3], отметим его слова о том, что, принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, понимаем, почему в языке каждого народа выражается особый характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Поэтому верное средство проникнуть в характер народа – учить этот язык, эту речь; и чем глубже вошли мы в язык народа, чем глубже вошли в его характер и нравственный родник. Действительно, язык народа приобщает младшего школьника к культуре своего народа, создает условия духовного и умственного развития. Ученик, хорошо владеющий своим родным языком, знающий его историю, традиции, обычаи, устное народное творчество и природу родного края, сможет лучше усвоить общекультурные компетенции в области межнационального общения и национального самосознания.

Интеллект у человеческого индивида появляется ещё в раннем возрасте и интенсивно развивается и совершенствуется в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. Важнейшим условием такого развития и совершенствования является своевременное и достаточное для данного возраста овладение языком (речью). Следовательно, если учителям, педагогическим коллективам школ со смешанным национальным составом учащихся, вместе с родителями удастся повернуть процесс социализации детей в направлении формирования у них национальных чувств, национального сознания, национальной гордости и других качеств, характеризующих национальную характеристику личности, то они тем самым будут способствовать достижению гармонии национального и интернационального в их личности [4, с. 67]. Одним из путей достижения этой гармонии является обучение языку того народа, той этнической общности, представителем которого они являются. Разумеется, эту проблему нельзя решать путём использования административных мер. Тут нужны хорошо продуманные меры убеждения и убеждения.

Успех в решении задач умственного развития учащихся в начальных классах в полиэтнической среде зависит и от дошкольной подготовки детей, от того уровня умственного развития, который они получили до школы. А этот уровень очень часто определяется той ролью, которую в дошкольном возрасте играет язык. Наибольшие трудности в решении задач умственного развития возникают у тех детей, которые до школы в должной мере не овладели ни своим, национальным языком, ни тем, на котором ведется обучение в школе. Возникшее на такой основе отставание умственного развития очень трудно преодолевается. Осознание всего этого позволит решить целый комплекс сложных, пока ещё не решённых, но имеющих большое теоретическое и практическое значение вопросов.

Библиографический список

1. Асадулаева Ф.Р., Абасалиева Д.З. *Родной язык как средство овладения знаниями в школьном образовании*. Москва, 2014.
2. Асадулаева Ф.Р., Абдулатипова Э.А. *Особенности и трудности учебного процесса в начальных школах Дагестана*. Москва, 2014.
3. Ушинский К.Д. *Родное слово. Избранные педагогические произведения*. Москва, 1954.
4. Асадулаева Ф.Р., Сулаева И.М. Сущность и особенности организации учебно-воспитательного процесса в школах полиэтнической среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).

References

1. Asadulaeva F.R., Abasaliyeva D.Z. *Rodnoy yazyk kak sredstvo ovladeniya znaniyami v shkol'nom obrazovanii*. Moskva, 2014.
2. Asadulaeva F.R., Abdulatipova E.A. *Osobennosti i trudnosti uchebnogo processa v nachal'nyh shkolah Dagestana*. Moskva, 2014.
3. Ushinskij K.D. *Rodnoe slovo. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya*. Moskva, 1954.
4. Asadulaeva F.R., Sulayeva I.M. *Suschnost' i osobennosti organizatsii uchebno-vospitatel'nogo processa v shkolah poli'etnicheskoy sredy. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).

Статья поступила в редакцию 15.02.16

УДК 373.2

Belotserkovets N.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: natalya_stv@list.ru

Chupaha I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

FEDERAL EDUCATIONAL STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION AS AN ANTHROPOLOGICAL BASIS OF POSITIVE SOCIALIZATION AND INDIVIDUALIZATION AMONG PRESCHOOL PUPILS. In the era of educational reforms and standardization it is necessary to pay attention to each level of education. The stage of pre-school education for the first time receives its own standard, replacing the concept of guidelines and requirements. The authors have tried to look at the Federal State Educational Standards of Preschool Education through a lens of positive socialization and individualization of a personality of a child. The authors conclude that considering the Federal Standard of Preschool Education as an anthropological basis of positive socialization and individualization of children of preschool age, it can create real conditions for teachers and parents, under which it becomes possible to realize approaches to a personality of a child as the main value, to build relationships on the principle of "subject-subject" interaction and develop the individuality of each student.

Key words: Federal State Educational Standard of Preschool Education, preschool education and socialization of an individual, positive socialization and individualization, culture.

Н.И. Белоцерковец, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: natalya_stv@list.ru

И.В. Чупаха, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: irina-chupakha@rambler.ru

ФГОС ДО КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В эпоху реформирования системы образования и её стандартизации необходимо уделять должное внимание каждой ступени образования. Уникальной в этом смысле становится ступень дошкольного образования, впервые получившая свой собственный стандарт, пришедший на смену концепции, ориентиров и требований. В статье авторы постарались посмотреть на Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования через призму позитивной социализации и индивидуализации личности дошкольника. Авторы делают вывод о том, что, рассматривая ФГОС ДО как антропологическое основание позитивной социализации и индивидуализации личности ребёнка дошкольного возраста, можно создавать реальные условия для педагогов и родителей, при которых становится возможным реализовывать подходы к личности ребёнка, как самой главной ценности, выстроить отношения по принципу «субъект-субъектного» взаимодействия и развить индивидуальность каждого.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, дошкольное образование, социализация личности, позитивная социализация и индивидуализация, культура.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) [1] новый, революционный документ как для системы дошкольного образования в частности, так и для образования Российской Федерации в целом. Его разработка продиктована рядом объективных условий: социально-политические, экономические условия, уровень развития науки и образования; и субъективными условиями, связанными с особенностями педагогической профессии как вида человеческой деятельности, существование которой не возможно без учёта нравственно-личностного портрета конкретного педагога дошкольного образования. Дошкольное образование сегодня – первая, полноправная ступень общего образования в стране. И не случайно, приоритетной задачей стандарта, по мнению его главного разработчика А.Г. Асмолова, является «...позитивная социализация и индивидуализация личности... Стандарт – поддержки разнообразия детства» [2].

Под социализацией мы понимаем процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности. Социализация личности – непрерывный процесс, который длится на протяжении всей жизни. Он включает в себя этапы, каждый из которых специализируется на решении определенных задач, без их проработки последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен [3]. Поэтому социализация ребёнка дошкольного возраста – не просто сложное явление, явление многомерное, в основе которого лежит ряд факторов: наследственность, среда, деятельность, саморазвитие, самопознание, мотивы, но процесс, от которого зависит эффективность социализации последующих жизненных этапов.

Работая со стандартом, большинство педагогов сталкиваются с уже знакомыми терминами, такими как «деятельность», «сотрудничество с семьёй» и совершенно новыми, требующими личностного понимания и самоопределения, а именно: «амплификация детского развития», «самоценность детства», «социальная ситуация развития», «позитивная социализация и индивидуализация» [4].

Под индивидуализацией образования мы понимаем процесс взаимодействия взрослого и ребёнка, направленный на удовлетворение потребностей и интересов каждого дошкольника, с опорой на индивидуальный опыт личности.

В этом случае позитивная социализация представляет собой комплекс условий, способствующих социальной ситуации развития ребёнка дошкольного возраста (П. 3.2.5. ФГОС ДО), а именно:

- обеспечение эмоционального благополучия, через непосредственное общение в системе: «ребёнок – взрослый», «взрослый – ребёнок», «ребёнок – сверстник», «ребёнок – социум»;
 - поддержка индивидуальности и инициативы детей, которая возможна в условиях свободного выбора деятельности, удовлетворения потребностей и интересов в общении, игре, познании и др. деятельности; умении принимать решения, выражать свои эмоции и чувства; в поддержке детской инициативы через оказание недирективной помощи;
 - установление правил взаимодействия в разных ситуациях на принципах сотрудничества, партнерства, позитивного толерантного отношения к каждому участнику образовательного процесса (в том числе и детей с ОВЗ), через развитие коммуникативных способностей, способствующих разрешению конфликтных ситуаций;
 - организация вариативного развивающегося образования, построенного с учётом «зоны ближайшего развития» каждого ребёнка и учитывающего его индивидуальность; включение в образовательный процесс культуросообразных практик, направленных на овладение ценностями культуры; поддержка спонтанной детской игры и её обогащение;
 - взаимодействие с родителями воспитанников (лиц их заменяющих или законными представителями)
- В процессе социализации осуществляется развитие ребёнка дошкольного возраста, смысл которого заключён в формировании «Я-концепции» и определяется в понятиях: саморазвитие, самовоспитание, самоопределение, самооценка, самоанализ, самосознание, самоутверждение и др.

Нам близок антропологический подход, раскрытый в трудах А.В. Мудрика, который решается через три взаимосвязанных и взаимопроникающих группы задач, а именно:

1. Естественно-культурные задачи, определяющие гендерное и анатомо-физиологическое и физическое развитие личности.

2. Социально-культурные задачи, направленные на развитие познавательных, ценностно-смысловых аспектов понимания социума и роли каждого в нём.

3. Социально-психологические задачи, определяющие фундаментальные позиции формирования личности (самоуважение, умение строить взаимоотношения с другими людьми, формирование произвольного поведения и норм поведения в обществе).

Процесс социализации представлен тремя едиными подпространствами: адаптация к социальному миру; принятие социального мира как данности; потребность и способность изменять социальную действительность.

В этом случае, как считает О.А. Скоролупова, позитивная социализация направлена на формирование общей культуры ребёнка в поликультурном образовательном пространстве с опорой на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского [5]. Под «культурой», в этом случае, понимается «возделывание человеком различных сфер деятельности». Содержательный аспект может быть представлен различными направлениями:

1. Средства существования
2. Среда обитания
3. «Возделывание» способностей человека

4. «Возделывание» организма человека

5. «Возделывание» взаимоотношений

Такой подход помогает рассматривать любое явление целостно, антропологично, формирует у ребёнка дошкольника ценностное отношение к миру, знание истории развития человеческого общества, навыков существования в нём, тем самым определяя платформу для позитивной социализации и индивидуализации.

Механизм позитивной социализации и индивидуализации в дошкольном возрасте мы видим через систему триединых компонентов: усвоение знаний (содержание ООП ДО); формирование отношений (деятельность, взаимодействие участников педагогического процесса); рефлексия (собственное поведение).

В этом случае, основными направлениями воспитательной деятельности в дошкольной организации выступают: во-первых, формирование интереса к другому человеку; во-вторых, развитие самооценки, самосознания; и, в-третьих, понимание и осознание себя в контексте «Я – житель Земли».

Таким образом, рассматривая ФГОС ДО как антропологическое основание позитивной социализации и индивидуализации личности ребёнка дошкольного возраста мы создаём реальные условия для педагогов и родителей, при которых становится возможным реализовывать подходы к личности ребёнка, как самой главной ценности, выстроить отношения по принципу «субъект-субъектного» взаимодействия и развить индивидуальность каждого.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. Available at: <http://минобрнауки.рф>.
2. Асмолов А.Г. Культурный ген связи времён. *Учительская газета*. 2013; 14 июля: 7.
3. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3-7 лет в условиях открытого доступа образовательного учреждения. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 1999; 4: 56.
4. Чупаха И.В. Генезис доминантных научных понятий здоровьесберегающего образования в дошкольной образовательной организации при внедрении Федерального государственного образовательного стандарта. *Актуальные проблемы современной науки: IV Международная научно-практическая конференция: в 3 томах*. Москва, 2015: 332 – 336.
5. Скоролупова О.А. *Введение ФГОС дошкольного образования: Разработка Образовательной программы ДОУ*. Москва, 2014.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155. Available at: <http://minobrnauki.rf>.
2. Asmolov A.G. Kul'turnyj gen svyazi vremen. *Uchitel'skaya gazeta*. 2013; 14 iyulya: 7.
3. Belocerkovec N.I. Formirovanie social'noj kompetentnosti detej 3-7 let v usloviyah otkrytogo dostupa obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 1999; 4: 56.
4. Chupaha I.V. Genезis dominantnyh nauchny ponyatij zdorov'esberegayushchego obrazovaniya v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii pri vnedrenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki: IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: v 3 tomah*. Moskva, 2015: 332 – 336.
5. Skorolupova O.A. *Vvedenie FGOS doshkol'nogo obrazovaniya: Razrabotka Obrazovatel'noj programmy DOU*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 12.02.16

УДК 378

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

THE AXIOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY OF STUDENTS. The article analyzes the specifics of teaching at a higher education school a competent professional specialist, who has a wide range of common cultural and professional competences and thus is a person with high moral qualities. The authors study the main problems that scientist meet in research of moral values as a pedagogical phenomenon. They stress the importance of axiological approach in the context of the development of spirituality among students in higher education. The work presents the main groups of values that make up a “core” of spirituality of a student. It is stated that the most appropriate levels of moral development of the personality are to be carried out on the basis of an axiological approach. The authors names some aspects of the educational process in higher education aimed at spiritual development of students.

Key words: moral values, spiritual development, axiological approach, values.

И.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц. каф. социальных технологий, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: gorojanka@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДУХОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье анализируются особенности подготовки в высшей школе компетентного профессионала-специалиста, обладающего широким кругом общекультурных и профессиональных компетенций, и являющегося при этом высокодуховной личностью. Раскрыты основные проблемы в изучении духовности как педагогического феномена. Подчёркнуто значение аксиологического подхода в контексте развития духовности у студенчества в высшей школе. Выделены основные группы ценностей,

составляющих «ядро» духовности. Приведены наиболее целесообразные уровни духовного развития личности на основе аксиологического подхода. Рассмотрены некоторые аспекты организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, направленные на духовное развитие студенческой молодежи.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие, аксиологический подход, ценности.

Модернизация социально-экономического, научно-технического, культурного развития общества ставит перед высшей школой проблему формирования не только компетентного профессионала, обладающего широким спектром знаний и компетенций, но и являющегося при этом высокодуховной личностью. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что специфика учебно-воспитательного процесса российского высшего образования не в полном объеме способствует решению этой проблемы. Недостаточность разработанности ценностных доминант в содержании высшего профессионального образования приводит к тому, что вузы имеют преимущественную направленность на «знаниевую» парадигму общепрофессиональной подготовки [1], но при этом во много теряется духовная составляющая личности будущего специалиста в той или иной области. Сегодня существует широкий диапазон теоретических и методологических подходов к изучению духовности. В современной философской, психолого-педагогической, литературе духовность рассматривается с различных позиций:

- как психическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования личности;
- как ориентация на решение проблем смысла жизни;
- как целенаправленность, полагание замысла и стремление к нему;
- как определённый способ жизнедеятельности человека, ориентированный на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей;
- как способность активно развивать собственный личностный потенциал на благо всему человечеству;
- как ценностное содержание сознания;
- как специфический вид деятельности;
- как система личностной активности и отношений к различным сферам жизнедеятельности человека;
- как индивидуальная выраженность потребности познания;
- как поиск, усвоение, создание и распространение духовных ценностей в процессе самореализации личности [2].

Таким образом, можно констатировать, что содержание понятия «духовность» не имеет однозначного определения в педагогической науке в силу широкого спектра проявлений духовности в жизни человека.

Полагая, что проблему формирования высокодуховной личности специалиста в вузе необходимо решать в рамках аксиологического подхода, поскольку ядром понятия «духовность» является присвоенный личностью мир ценностей. По мнению большинства учёных, ценности – это обобщённые базисные представления людей о целях и нормах своего поведения, существующие в сознании каждого человека ориентиры. В педагогических источниках под «духовностью» понимается высшее состояние человеческого самосознания, которое ориентировано на высшие ценности бытия как на источник и творческую силу созидания ценностей совместной жизни людей и их самосозидания.

Мы разделяем точку зрения А.В. Андреевой, которая полагает, что «духовность – это сложноконструированное индивидуально-личностное образование, определяющее ценностно-смысловую сферу человека, содержание и направленность его жизни в пространственно-временной плоскости» [3, с. 12].

По утверждению В.А. Сластёнина и Г.И. Чижиковой [4] аксиологический подход, являясь методологической основой современного образования, институализирован как социально-педагогический феномен, который проявляется в единстве потребностей, мотивов, цели и средств, взаимосвязи свободы и ответственности личности за свои поступки и поведение, в универсальности и фундаментальности гуманистических ценностей. Аксиологический подход позволяет рассматривать духовность студента вуза как систему ценностей, является необходимым при анализе исследуемого явления. Суть его состоит в том, что наиболее полное описание данной категории – духовности студента вуза – возможно только при рассмотрении его как ценностного явления, которое проявляется, прежде всего, в отношении, положительной значимости для собственного личностного саморазвития и самосовершенствования специалиста.

Со своей стороны, понимая духовность будущего специалиста, как интегративное профессионально значимое качество личности, характеризующееся ориентацией на следующие группы духовных ценностей:

- абсолютные: Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Познание;
- эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Родина, Профессия, Общество, Природа).

Пространство духовности личности, на наш взгляд, развивается при рассмотрении следующих ценностных ориентиров:

1) наиболее общие вопросы мировоззрения, человеческого существования: каков мир, что есть Добро и зло, как их распознать, во что и в кого верить, каков идеал человека и человеческой жизни;

2) жизненные проблемы: как строить собственную жизнь, какие ценности определить для себя, какой предпочесть образ жизни, к чему стремиться в профессиональной деятельности, кого считать своим образцом;

3) моральные проблемы: как относиться к людям, к близким, к окружающим, к друзьям и врагам, как строить отношения в семье, как разрешать конфликты, как воспитывать детей, как относиться к людям другой национальности, культуры, веры.

В качестве важнейших проявлений духовности выделяются (Н.А. Коваль, И.М. Ильичёва.): интерес к основам человеческого бытия и к сущности жизни, позитивное отношение к окружающему миру, соответствие общечеловеческим ценностям, интерес к другим людям, эмпатия, готовность оказать помощь, наличие ценностной позиции по отношению к себе, уверенность в своих силах, открытость опыту, терпимость к различным точкам зрения, умение использовать условия и возможности для самосовершенствования, ответственность, стремление выйти из ограниченной сферы житейских проблем и интересов, поиск смысла жизни, стремление познавать и реализовывать свой потенциал, создание новых духовных ценностей и их распространение в обществе, активное целенаправленное поведение, ориентированное на самопознание и саморазвитие и благо общества [5].

Студенчество представляет собой будущую элиту страны, те кадры, которые обеспечат дальнейшее развитие страны и общества. Студенческий период в контексте развития духовности обладает огромным потенциалом, поскольку во многом определяет содержание и направленность дальнейшей жизни человека.

Ведущая деятельность студенчества – учебно-профессиональное обучение. Следовательно, особенности развития духовности во многом обуславливаются, прежде всего, действием такого фактора, как образовательный процесс в вузе. Обучение выступает главной сферой социальной активности студенческой молодежи. Уровень развития духовности, которого достиг конкретный студент, во многом определяется его отношением к учебе, оценкой значения полученных знаний, мотивацией к достижениям в профессиональном росте, культуре чтения специальной литературы. Мы полагаем, что каждый учебный предмет в вузе обладает таким ценностным компонентом, извлекая который, преподаватель сможет в процессе обучения вести студенчество к вершинам духовности. Для этого необходимо положить в основу преподавания своего предмета совокупность принципов: аксиологического (понимание человека как высшей ценности, ориентация на духовность как одну из определяющих характеристик ценности высшего образования); личностно-ориентированного (учёт закономерностей природного и социокультурного развития личности, организация учебного процесса в контексте культуры цивилизации и определенного народа); деятельностного (удовлетворение интересов и потребности студента в различных видах духовно-практической деятельности, стимулирование молодого человека к самостоятельной духовной практике) [5]. При этом она подчёркивает, что указанные принципы необходимо соблюдать на всех этапах формирования духовности у студента: когнитивно-рефлексивном (расширение знаний о духовности основе определенной профессиональной дисциплины), ценностно-смысловом (осмысление особенностей развития собствен-

ного духовного «Я» в процессе интериоризации полученных от педагога духовных знаний) деятельностно-трансляционным (формирование оценочного отношения к явлениям окружающей действительности, реализация стремления самостоятельной духовно-практической деятельности, экстериоризация приобретенного опыта духовного познания). Подобное взаимодействие эмоционально-когнитивных процессов и ценностно-смыслового поля молодого человека в пространстве внутреннего «Я» позволяет эффективно решать задачи становления целостной духовной личности. Причём полезными в формировании духовности студентов могут стать как традиционные, так и инновационные формы аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной деятельности студентов (лекции, беседы, брифинги, дискуссии, конференции, участие в разработке различных культурных проектов или моделировании заданных ситуаций) [5].

Образовательный процесс становится эффективным средством духовного развития будущих специалистов, если системы «студент – преподаватель» и «студент – учебная программа» центрированы на личности студента и имеют главную задачу – создание условий для его саморазвития и самовоспитания. Успешность реализации поставленной задачи определяется кадровым составом вуза: чем выше духовный потенциал преподавателя, тем благоприятнее условия для организации образова-

тельного пространства, способствующего развитию духовности студентов. Соответствие педагогических кадров данному требованию, в свою очередь, определяется спецификой профессиональной подготовки преподавателей вуза как представителей коммуникативных специальностей.

Сам процесс формирования духовности в высшем учебном заведении, на наш взгляд, включает: конструирование преподавателем ситуаций проживания нового опыта; искусственное создание в стенах вуза среды, способной осуществить определённое предполагаемое воспитательное воздействие, интеграцию внутренних и внешних условий развития, целенаправленное стимулирование действия факторов развития личности. Духовное развитие личности студента в вузе представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционального) воздействия преподавателя на ценностную сферу личности, являющуюся системообразующей её внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности. Оно опирается на определённую систему ценностей, заложенную в содержании образования и актуализируемую определённой позицией педагога. Выбор ценностей опосредован творческим потенциалом педагога, гуманизмом его личности.

Библиографический список

1. Агулина С.В. Технологии подготовки бакалавра социальной работы в контексте компетентностного и гендерного подходов. *Обучение и воспитание: методика и практика*. 2014; 13: 137 – 141.
2. Бурцева И.В. Духовная культура в структуре профессиональной культуры бакалавра социальной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 44 – 46.
3. Андреева А.В. *Развитие духовности студентов коммуникативных специальностей в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Брянск, 2011.
4. Слостенин В.А., Чижикова Г.И. *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва, 2003.
5. Ильичева И.М. *Психология духовности*. Диссертация ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2003.

References

1. Agulina S.V. Tehnologii podgotovki bakalavra social'noj raboty v kontekste kompetentnostnogo i gendernogo podhodov. *Obuchenie i vospitanie: metodika i praktika*. 2014; 13: 137 – 141.
2. Burceva I.V. Duhovnaya kul'tura v strukture professional'noj kul'tury bakalavra social'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 44 – 46.
3. Andreeva A.V. *Razvitie duhovnosti studentov kommunikativnykh special'nostey v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Bryansk, 2011.
4. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moskva, 2003.
5. Il'icheva I.M. *Psikhologiya duhovnosti*. Dissertatsiya ... doktora psikhologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.02.16

УДК 378

Gutorova G.A., senior teacher, Bryansk State University n.a. Academician I. G. Petrovsky (Bryansk, Russia),

E-mail: gacherepok.yandex.ru

Ukrainitseva Yu.A., senior teacher, Bryansk State University n.a. Academician I. G. Petrovsky (Bryansk, Russia),

E-mail: yulya-gudova@yandex.ru

Daineko S.A., senior teacher, Bryansk State University n.a. Academician I. G. Petrovsky (Bryansk, Russia),

E-mail: kfviomz@mail.ru

DEVELOPMENT OF JOINT MOBILITY (FLEXIBILITY) IN MALE BASKETBALL-PLAYERS OF 17-20 YEARS OF AGE WITH THE HELP OF STRETCHING MEANS. The article deals with an issue of joint mobility (flexibility) in boys 17-20 years of age engaged in basketball training. The research has proved the relevance of the method of stretching as one of the most effective methods to enhance flexibility of joints in male basketball-players. This type of training system is aimed at stretching muscles of the body, at development of flexibility and elasticity. This system also allows alternating between tension and relaxation of muscle tissue, which contributes to rapid removal of tension in muscles and to recuperation. The authors of the paper have developed and tested sets of stretching exercises to be used in the training process of students. The research shows results of the experimental method, which is recommended to be used both in training and in the training process.

Key words: basketball, joint mobility, flexibility, stretching.

Г.А. Гуторова, ст. преп. Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск,

E-mail: gacherepok@yandex.ru

Ю.А. Украинцева, ст. преп. Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск,

E-mail: yulya-gudova@yandex.ru

С.А. Дайнеко, ст. преп. Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск,

E-mail: daineko.serg@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПОДВИЖНОСТИ СУСТАВОВ (ГИБКОСТИ) У ЮНОШЕЙ 17-20 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БАСКЕТБОЛОМ, СРЕДСТВАМИ СТРЕТЧИНГА

В статье рассмотрен вопрос развития подвижности суставов (гибкости) у юношей 17-20 лет, занимающихся баскетболом. Доказывается актуальность применяемой методики стретчинга, как одной из наиболее эффективных методик развития гибкости, для юношей баскетболистов. Данный вид оздоровительной системы направлен на растяжку мышц тела, разви-

тие гибкости и эластичности. Также данная система позволяет чередовать напряжение и расслабление мышечных тканей, что способствует быстрому снятию напряжения в мышцах и восстановлению сил. Разработаны и апробированы комплексы упражнений стретчинга в учебно-тренировочном процессе студентов. Представлены результаты экспериментальной методики, которую рекомендуется применять как в тренировочном, так и в учебном процессе.

Ключевые слова: баскетбол, подвижность суставов, гибкость, стретчинг.

Современный баскетбол – это атлетическая игра, которая определяется высокой двигательной активностью, максимальной напряженностью игровых действий, требующая от спортсменов максимальной мобилизации скоростно-силовых качеств и функциональных возможностей. Игра в баскетбол подразумевает развитие физических качеств, умение обдумывать игровую ситуацию и принимать решения, быть психологически сильной и устойчивой личностью.

Каждый тренер-преподаватель должен принимать все необходимые меры, направленные на то, чтобы сохранять здоровье спортсменов и предохранять их от травм. Как и в любом виде спорта, в баскетболе необходимо развивать все основные двигательные качества (быстрота, сила, ловкость, гибкость, выносливость и др.). Развитие гибкости имеет не менее важное значение в тренировочном процессе.

Гибкость – это способность человека выполнять движения с максимальной амплитудой. Она характеризуется степенью подвижности суставов, выражением которой является амплитуда движений (в градусах).

Особенности развития гибкости в большой степени определяются возрастными особенностями формирования организма. Эластичность суставно-связочного аппарата и мышц находится в прямой зависимости от содержания плотных веществ, структурных особенностей костно-мышечной системы, воды и ряда других факторов [1].

К 13–15 годам у подростков заканчивается окостенение суставов, связки окостеневают, количество воды в мышцах уменьшается, повышается их вязкость, это приводит к замедлению темпа прироста пассивной и активной гибкости. В 15–17 летнем возрасте растяжимость мышечно-связочного аппарата снижается еще больше. Это происходит в результате остановки темпов роста в длину, увеличением поперечника мышц, интенсивным приростом силовых показателей, что в целом значительно тормозит проявление гибкости. Таким образом, возрастные закономерности развития организма предопределяют снижение упругости и эластичности опорно-двигательного аппарата. Тем не менее, развитие гибкости – это управляемый процесс. При помощи различных методик и систем специальных физических упражнений, различных методических приемов и методов можно управлять процессами развития и совершенствования гибкости. При постоянных и регулярных занятиях, даже в старшем возрасте можно сохранить достаточно высокий уровень гибкости. Для этого необходимо не только учитывать основные факторы, влияющие на формирование гибкости, но и применять эффективные критерии оценки, которые позволяют оценивать качество учебно-тренировочных занятий, направленных на увеличение показателей гибкости.

Изменения, происходящие сегодня в системе тренировочного процесса, направлены, прежде всего, на улучшения его качества. Как показывает практический опыт, одним из возможных способов повышения гибкости является насыщение тренировочных занятий новыми, современными формами и методиками [2].

Одной из наиболее эффективных методик, развитие гибкости, на наш взгляд является стретчинг. Термин «стретчинг» происходит от английского слова «stretching» – «растягивание». Это вид оздоровительной системы, направленный на растяжку мышц тела, развитие гибкости и эластичности. Также данная система позволяет чередовать напряжение и расслабление мышечных тканей, что способствует быстрому снятию напряжения в мышцах и восстановлению сил [3].

Применение стретчинга в баскетболе помогает совершенствовать физические способности – в большей степени развивать подвижность в различных суставах (гибкость), пластичность, а также координационные способности, мышечную силу, и другие качества [4].

Использование упражнений стретчинга способствует большой свободе маневра, максимальной амплитуде движений в суставах, низкой защитной стойке, таким образом улучшает технику и тактику игры команды.

Актуальность исследования в том, что тренировочный процесс требует современных и результативных подходов в развитии подвижности суставов (гибкости) баскетболистов в условиях соревновательной деятельности.

Выбор данной темы обусловлен тем, что вопросы подготовки спортсменов-баскетболистов с применением современных оздоровительных фитнес направлений недостаточно рассмотрены, как в литературных источниках, так и в практике тренировочного процесса.

Новизна исследования заключается в применении в тренировочном процессе авторских методик стретчинга, позволяющих улучшить физическую подготовленность баскетболистов.

Объект исследования – подвижность суставов (гибкости) спортсменов баскетболистов.

Цель исследования – повышение подвижности суставов (гибкости) средствами комплексов упражнений стретчинга.

Разработанные комплексы стретчинговых упражнений были апробированы во время тренировочного процесса сборной команды юношей по баскетболу Брянского Государственного Университета. В экспериментальной группе учебно-тренировочный процесс проводился с внедрением, разработанной методики. Эффективность данной методики подтверждалась путём сравнения полученных данных исследования с контрольной группой, где учебно-тренировочные занятия по баскетболу проводились по обычной, общепринятой методике.

Методы и организация исследования. С целью изучения повышения подвижности суставов (гибкости) средствами комплексов упражнений стретчинга использовались следующие контрольные испытания:

1. *Подвижность позвоночного столба (см)*. Определяется по степени наклона туловища вперед. Тестируемый находится в положении стоя на скамейке (можно сидя на полу) выполняет максимально возможный наклон вперед, не сгибая ноги в коленях. Гибкость определяется с помощью ленты или линейки по расстоянию в сантиметрах от нулевой отметки до третьего пальца руки.

2. *«Мостик»*. Результат (см) замеряется от пяток до кончиков пальцев рук испытуемого. Уровень гибкости выше, чем меньше расстояние, и наоборот.

3. *Подвижность в плечевом суставе (см)*. Взявшись за концы гимнастической палки, испытуемый, выполняет выкрут прямых рук назад. Для измерения подвижности плечевого сустава необходимо измерить расстояние между кистями рук при выкруте: чем меньше расстояние, тем гибкость этого сустава выше, и наоборот [5].

Педагогический эксперимент длился в течение 8 месяцев. Тренировка проходила четыре раза в неделю, и состояла из нескольких частей указанных ниже.

- Вводная часть (разминка) – 10-15 мин.
- Основная часть (в которой осваивается технико-тактическая подготовка, силовая тренировка) – 45-50 мин.
- Заключительная часть – 10-15 мин.

Таблица 1

Уровень развития гибкости вначале эксперимента

Месяц	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Подвижность в плечевом суставе (см)	Подвижность позвоночного столба (см)	Мостик (см)	Подвижность в плечевом суставе (см)	Подвижность позвоночного столба (см)	Мостик (см)
Сентябрь	113	18	95	115	17	96

Уровень развития гибкости после эксперимента

Месяц	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Подвижность в плечевом суставе (см)	Подвижность позвоночного столба (см)	Мостик (см)	Подвижность в плечевом суставе (см)	Подвижность позвоночного столба (см)	Мостик (см)
Март	111	20	93	100	24	88

С началом исследования в группах был определен исходный уровень развития гибкости, с помощью контрольных тестов, которые были проведены в начале эксперимента (сентябрь, таблица №1)

При измерении уровня гибкости в начале эксперимента результаты в обеих группах были примерно одинаковы.

В тренировочный процесс экспериментальной группы в водную и заключительную часть были добавлены комплексы стретчинга. Причём два раза в неделю в заключительной части проводился силовой стретчинг.

Повторное тестирование уровня гибкости юношей занимающихся баскетболом в конце эксперимента по тем же тестам, показало, что уровень подвижности суставов значительно выше (март, таблица №2)

Для подтверждения полученных результатов мы воспользовались формулой по t-критерию Стьюдента

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$$

За время педагогического исследования у испытуемых экспериментальной группы отмечилось более значительное

улучшение результатов в показателях контрольных тестов. Изменение показателей уровня гибкости по окончании педагогического эксперимента свидетельствует о положительной динамике, причём все изменения носили достоверный характер ($p < 0,05$).

Показатели гибкости у баскетболистов экспериментальной и контрольных групп в начале и в конце эксперимента представлены на рисунке № 1.

По всем трём тестам в экспериментальной группе наблюдаются достоверные улучшения: в тесте №1 на 3,6%, в тесте №2 на 4,8%, в тесте №3 на 5,6 %.

Прирост показателей гибкости в контрольной группе значительно ниже, причём в тесте №1 и 2 различия носили недостоверный характер.

Таким образом, проведённое исследование выявило, что уровень развития подвижности суставов (гибкости) у юношей 17-20 лет, занимающихся баскетболом с внедрением в учебно-тренировочный процесс упражнений стретчинга позволяет более эффективно улучшить показатели гибкости. Это является неотъемлемой частью для достижения высшего уровня мастерства в тренировочной, и соревновательной деятельности. Предложенная методика может применяться как в тренировочном, так и в учебном процессе развития гибкости.

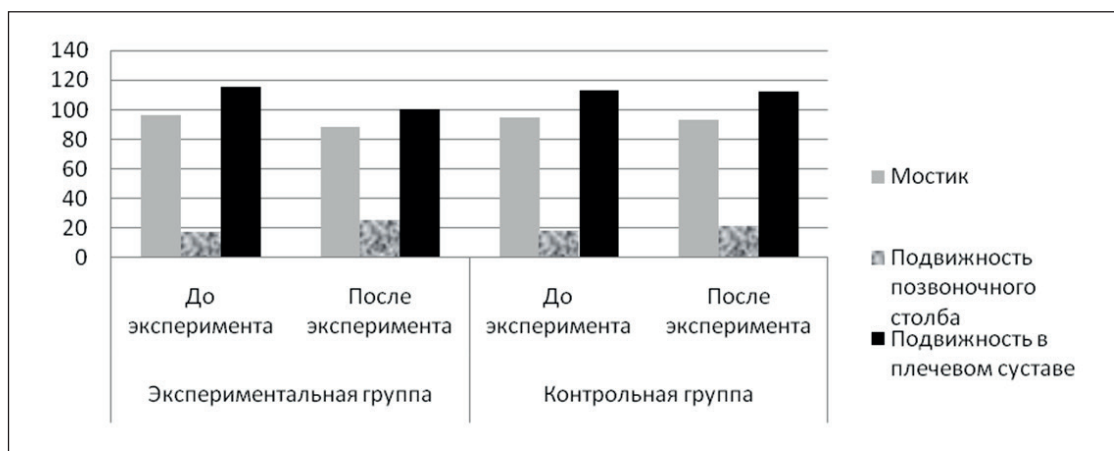


Рис. 1. Показатели гибкости у баскетболистов экспериментальной и контрольных групп

Библиографический список

1. Верхошанский Ю.В. *Основы специальной физической подготовки спортсменов*. Москва: Физкультура и спорт, 1991.
2. Гуторова Г.А., Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А., Сянина С.Н. Стретчинг в учебно-тренировочном процессе как средство развития гибкости у акробатов младшего школьного возраста. *Фундаментальные исследования*. Москва, 2015; 2; Часть 10: 2236 – 2238.
3. Шкитыр О.Н. *Стретчинг и методика преподавания*. Брянск: Издательство БГУ им. академика И.Г. Петровского: программа учебной дисциплины по специальности «Физическая культура», 2004.
4. Ивлиев Б.К. Стретчинг. *Физическая культура в школе*. 1991; 12.
5. Лях В.И. *Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителей*. Москва: ООО «Фирма» Изд. АСТ, 1998.

References

1. Verhoshanskiy Yu.V. *Osnovy special'noj fizicheskoy podgotovki sportsmenov*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1991.
2. Gutorova G.A., Ukrainceva Yu.A., Dajneko S.A., Syasina S.N. Stretching v uchebno-trenirovochnom processe kak sredstvo razvitiya gibkosti u akrobatok mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Fundamental'nye issledovaniya*. Moskva, 2015; 2; Chast' 10: 2236 – 2238.
3. Shkityr' O.N. *Stretching i metodika prepodavaniya*. Bryansk: Izdatel'stvo BGU im. akademika I.G. Petrovskogo: programma uchebnoj discipliny po special'nosti «Fizicheskaya kul'tura», 2004.
4. Ivliev B.K. Stretching. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 1991; 12.
5. Lyah V.I. *Testy v fizicheskom vospitanii shkol'nikov: posobie dlya uchitelej*. Moskva: ООО «Firma» Izd. AST, 1998.

Статья поступила в редакцию 23.02.16

УДК 08.607

Zhbanova N.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Systems and Technologies, Volgograd State Agrarian University (Volgograd, Russia), E-mail: jbanova@rambler.ru

MODEL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN COMPUTER ENVIRONMENT. The work offers a model that shows how to train a future specialist in a computer environment. The work analyzes a possibility of developing research skills, independence, creative thinking among students at different levels of education. The author examines a computer environment with a purpose to model teaching situations close to professional atmosphere. The paper presents some options that allow using the established, theoretically grounded and practice-proven elements of the system of specialist training and complement them with new ones that reflect the specifics of developing personal learning environments in a computer. In the article the situations act as regulators of effectiveness of professional self-determination in future specialists on defined stages. They perform a function of a system of pedagogical conditions and ensure the achievement of the purpose of each stage.

Key words: computer environment, model of training, professional activity.

Н.Ф. Жбанова, канд. пед. наук, доц. каф. информационных систем и технологий, Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград, E-mail: jbanova@rambler.ru

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДАХ

Предложена модель подготовки будущего специалиста в компьютерных средах. Проанализированы возможности выработки исследовательских навыков, самостоятельности, творческого мышления у студентов на разных ступенях обучения. Рассмотрены возможности компьютерной среды моделировать учебные ситуации максимально приближенные к профессиональным. Проработаны варианты, позволяющие использовать уже сложившиеся, теоретически обоснованные и проверенные практикой элементы системы подготовки специалиста и дополнить их новыми, отражающими специфику развивающего личностного обучения в компьютерных средах. Приведенные в статье ситуации выступают в качестве регулятивов эффективности профессионального самоопределения будущего специалиста на выделенных этапах, они выполняют функцию системы педагогических условий, обеспечивающих достижение цели каждого этапа.

Ключевые слова: компьютерная среда, модель подготовки специалиста, профессиональная деятельность.

Модель специалиста выражена в виде развернутого документа, отражающего требования к знаниям выпускников, их навыкам и умениям, их психологическим и социально-политическим качествам, обеспечивающим эффективную последующую деятельность во всех сферах хозяйственной жизни.

Проведенный А.Л. Денисовой анализ показал, что целостность модели подготовки специалиста может быть обеспечена только при условии использования информационной технологии.

«Являясь ведущим компонентом современной профессиональной деятельности, информационная технология в её педагогическом аспекте является одним из системообразующих элементов современной методической системы подготовки специалиста» [1].

Таким образом, педагогическая информационная технология становится важным фактором формирования личности специалиста.

С одной стороны, информационные технологии являются существенным компонентом содержания подготовки современного специалиста и являются одним из факторов его профессионального самоопределения. С другой – компьютерная среда позволяет моделировать учебные ситуации, максимально приближенные к условиям реальной профессиональной деятельности специалиста, связанным с развитием у студентов исследовательских навыков, самостоятельности, творческого мышления, познавательной активности, умений строить и проверять гипотезы, актуализировать свои интеллектуальные способности [2]. Были проанализированы возможности выработки этих качеств на разных ступенях обучения. Прорабатывались варианты, позволяющие в максимальной степени использовать уже сложившиеся, теоретически обоснованные и проверенные практикой элементы системы подготовки специалиста и дополнить их новыми, отражающими специфику развивающего личностного обучения в компьютерных средах.

Этап 1. Формирование представлений о профессии, её особенностях, связанных с современными информационными технологиями.

Ситуация: Подготовка к идентификации в профессии.

Цель: Подготовка к идентификации себя как представителя профессии, мотивация профессиональной деятельности и представлений об её особенностях в условиях компьютерной среды

Содержание: Для осознанного выбора профессии требуется соответствие данного выбора предметным интересам субъекта, представление о своих способностях и возможностях, адекватная оценка своих способностей и возможностей.

Критерии: Готовность к идентификации себя в профессии и осознание её особенностей, связанных с информационными технологиями

Виды деятельности в компьютерной среде: Элементы профессиональной деятельности с использованием стандартного компьютерного инструментария (Word, Excel, Access, PowerPoint).

Этап 2. Освоение профессионального компьютерного инструментария.

Ситуация: Идентификация себя в профессиональной деятельности и современной компьютерной среде.

Цель: Идентификация себя в компьютерной среде, самоутверждение в выборе профессии.

Содержание: На этом этапе укрепляются профессиональная мотивация и интерес к избранной специальности, происходит освоение основ профессиональной деятельности, а также начинается развитие технического мышления и проективного воображения.

Критерии: Понимание значения выбранной профессии, идентификация себя в современной компьютерной среде

Виды деятельности в компьютерной среде: Самостоятельный выбор компьютерного инструментария, проведение эксперимента с использованием компьютера, осуществление построения алгоритма решения задачи (Word, Excel, Access, PowerPoint, AutoCad).

Этап 3. Освоение методов разработки профессиональных проектов в компьютерной среде

Ситуация: Осознания смысла учебно-профессиональной деятельности в компьютерной среде

Цель: Формирование опыта решения учебно-профессиональных задач, развитие способности управлять учебно-профессиональной деятельностью в компьютерной среде.

Содержание: Улучшаются объективные и субъективные показатели его учебно-профессиональной деятельности. Это связано с получением новой информации, с дальнейшим продвижением к элементам профессиональной деятельности посредством изучения специальных дисциплин, применением преподавателями методов проблемного изложения материала, использованием проектного метода.

Критерии: Понимание смысла своей учебно-профессиональной деятельности в компьютерной среде.

Виды деятельности в компьютерной среде: Построение компьютерных моделей и их использование в ходе решения учебно-профессиональных задач (Word, Excel, Access, PowerPoint, AutoCad, Image Ready, Adobe Photoshop, Macromedia Dream Weaver) [3].

Этап 4. Самостоятельная учебно-профессиональная деятельность в компьютерной среде

Ситуация: Осознание себя субъектом профессиональной деятельности в компьютерной системе.

Цель: Осознание самостоятельной субъектной позиции и формирование опыта самостоятельного решения учебно-профессиональных задач в компьютерной среде.

Содержание: На данном этапе студенты уже имеют достаточное представление об избранной специальности, обладают некоторым опытом, необходимым для будущей профессиональной деятельности, умеют применить его в собственной практике и овладеть новым. Этому помогают также проективные методы обучения, использование реального проектирования, стандартных профессионально ориентированных пакетов, компьютерных средств коммуникации, Internet.

Критерии: Умение самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в компьютерной среде, умение организовать коллективную работу при решении общей задачи.

Виды деятельности в компьютерной среде: Решение задач с использованием профессионально ориентированных пакетов, средств коммуникаций и Интернета при совместно-распределенном решении учебно-профессиональных задач.

Этап 5. Учебно-проектировочная деятельность

Ситуация: Понимания смысла своей профессиональной деятельности в компьютерной среде.

Цель: Осознание смысла своей профессиональной деятельности в компьютерной среде, переход в позицию субъекта профессиональной деятельности.

Содержание: На этом же этапе имеет место реальное или приближенное к нему дипломное проектирование. Будущий специалист входит в новое для него сообщество и повышает свой профессионализм, осваивает современные пакеты системного, прикладного и специального программного обеспечения, компьютерные средства коммуникации.

Критерии: Самостоятельная профессиональная деятельность в компьютерной среде, желание представить свою работу

обществу, способность организовать свою профессиональную деятельность в компьютерной среде [4].

Виды деятельности в компьютерной среде: Анализ и критическая оценка результатов решения профессиональных задач в компьютерной среде.

Этап 6. Профессиональная деятельность в компьютерной среде

Ситуация: Самоопределения в мировом профессиональном сообществе.

Цель: Вхождение в мировое сообщество профессионалов посредством информационных и коммуникационных технологий.

Содержание: Именно в период зрелости совершается кардинальной важности переход со стадии решения профессиональных задач к стадии постановки новых проблем, к формулировке качественно новых задач. Усложнение и развитие динамической структуры мышления зрелого специалиста позволяет ему подняться на новый уровень активности [5].

Критерии: Потребность и способность участия в решении профессиональных задач мирового профессионального сообщества в едином информационном пространстве, осознание себя членом мирового сообщества профессионалов.

Виды деятельности в компьютерной среде: Участие в реализации открытых международных проектов, создание профессионально-ориентированных информационных ресурсов.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что приведённые ситуации выступают в качестве регулятивов эффективности профессионального самоопределения будущего специалиста на выделенных этапах, они выполняют функцию системы педагогических условий, обеспечивающих достижение цели каждого этапа. Система учебно-профессиональных ситуаций динамична и многообразна, в приведённом выше описании выделены ведущие ситуации для каждого из этапов подготовки будущего специалиста.

Библиографический список

1. Денисова А.Л. *Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1994: 29 – 32.
2. Назарова Ю.Н. Инновационные технологии совершенствования методов обучения в современной образовательной деятельности. *Воспитательный потенциал повышения качества высшего профессионального образования*: материалы Всероссийской научной практической конференции. Волгоград, 2015: 276 – 282.
3. Меликов А.В., Макарычев П.П. Модели предметной области систем электронного анкетирования. *Гаудеамус. Психолого-педагогический журнал*. 2010; Т. 24 № 16; 59 – 60.
4. Похолков Ю. Инновационное инженерное образование. *Экономика и образование сегодня*. 2004; 12.
5. Трофимов С.П. *Компьютерные технологии подготовки деревообрабатывающего производства в науке, инженерном образовании и в промышленности*. Минск, 2003.

References

1. Denisova A.L. *Teoriya i metodika professional'noj podgotovki studentov na osnove informacionnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1994: 29 – 32.
2. Nazarova Yu.N. Innovacionnye tehnologii sovershenstvovaniya metodov obucheniya v sovremennoj obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Vospitatel'nyj potencial povysheniya kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya*: materialy Vserossijskoj nauchnoj prakticheskoj konferencii. Volgograd, 2015: 276 – 282.
3. Melikov A.V., Makarychev P.P. Modeli predmetnoj oblasti sistem `elektronnoho anketirovaniya. *Gaudeamus. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal*. 2010; T. 24 № 16; 59 – 60.
4. Poholkov Yu. Innovacionnoe inzhenernoe obrazovanie. *Ekonomika i obrazovanie segodnya*. 2004; 12.
5. Trofimov S.P. *Komp'yuternye tehnologii podgotovki derevoobrabatyvayushego proizvodstva v nauke, inzhenernom obrazovanii i v promyshlennosti*. Minsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.02.16

УДК 796:338.28 77.03.15

Lakhtin A. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Biysk Technological Institute, branch of Altai State Technical University (Byisk, Russia), E-mail: skbpgu@mail.ru

THE MAIN APPROACHES TO SAVE HEALTH IN STUDENTS. The article informs that the health-saving technologies integrate all areas of work of educational institutions for the preservation, development and strengthening of health in pupils. Health technologies require a set of pedagogical, psychological and medical effects, aimed at protecting and promoting the health of the formation of value attitude to health. School health education activities are based on three methodological principles: preserving, strengthening and forming health. The author defines the health-saving educational technology as a science, art and so the duty to train and educate students so that they can have healthy and happy children of their own in future and can be a good example to them.

Key words: health-saving technologies, systems approach, components of health, principles of forming health, healthy lifestyle.

А.Ю. Лактин, канд. пед. наук, доц. каф. ФВС, Бийский технологический институт (филиал АлтГТУ), г. Бийск, E-mail: skbpgu@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

В статье говорится о том, что здоровьесберегающие технологии интегрируют все направления работы образовательных учреждений по сохранению, формированию и укреплению здоровья учащихся. Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование правильного отношения к своему здоровью. Здоровьесберегающая образовательная деятельность опирается на три методологических принципа: сохранение, укрепление и формирование здоровья. Автор статьи определяет здоровьесберегающие образовательные технологии как науку, искусство и обязанность так обучать и воспитывать учащихся, чтобы они смогли в будущем вырастить здоровыми и счастливыми своих детей, будучи им достойным примером.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, системный подход, компоненты здоровья, принципы формирования здоровья, здоровый образ жизни.

Современные темпы развития образования предъявляют все более высокие требования к человеку и его здоровью. Особо значимым становится вопрос состояния здоровья учащихся в общеобразовательной школе. Однако медики, психологи, педагоги отмечают в России стойкую тенденцию к ухудшению здоровья детей. По данным министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации отмечается, что показатели общей заболеваемости детей в возрасте до 14 лет включительно, возросли на 9,3% из 16 миллионов детей школьного возраста две трети имеют отклонения в состоянии здоровья. Это связано в первую очередь с переутомлением и перенапряжением детей, которое ведет к снижению мотивации к учебной деятельности [1, с. 98]. Поэтому возникает необходимость в поиске эффективных направлений, путей и средств использования здоровьесберегающих технологий, способствующих повышению качества здоровья у детей, начиная со школьного возраста. Именно в период обучения формируется здоровье человека на всю последующую жизнь.

Исследователи в области медицины считают необходимым для решения проблемы сохранения здоровья улучшение диагностики заболеваний, повышение качества профилактических и лечебных мероприятий, обеспечение оптимальных условий питания, режима дня, освещения и т. д.

В настоящее время в образовательном процессе школы наметились тенденции, учитывающие личностные особенности, способности и уровень здоровья обучающихся, позволяющие разработать здоровьесберегающие технологии. Теоретическими предпосылками решения данной проблемы являются исследования В.Ф. Базарного, А.Л. Сиротюк, Н.К. Смирнова. Они рассматривают здоровьесберегающие технологии как системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью детей, как альтернативу угрозам здоровью, так или иначе связанным с образовательным процессом [2].

Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к своему здоровью.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить учащемуся возможность сохранения здоровья за период обучения, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни.

Апробируются программы и методики формирования у детей ценностей здорового образа жизни, применяются различные способы укрепления здоровья.

Многочисленные учёные, занимающиеся проблемами здоровья, рассматривают его как единое целое, одновременно выделяя взаимосвязанные части: телесное и духовное; физическое, психическое и социальное; физическое, психоэмоциональное, интеллектуальное, социальное, личностное и духовное.

На наш взгляд, оптимальной может считаться трёхкомпонентная структура, включающая физический, психический и социальный компоненты.

Под физическим компонентом здоровья понимается оптимальное функционирование организма, всех его органов и систем, уровень их резервных возможностей. В этот же компонент входит наличие или отсутствие физических дефектов, заболеваний, в том числе генетических.

Психическое здоровье – это нормальное протекание психических процессов, без выраженных психических расстройств и с наличием определенных резервных сил человека, благодаря которым он может преодолевать случайно возникающие стрессы или затруднения, являющиеся результатом исключительных обстоятельств. Психическое здоровье также характеризуется состоянием равновесия между человеком и окружающим его

миром, гармонией с обществом и включает в себя следующие компоненты: положительное отношение к себе, оптимально развитие, рост и самоактуализацию личности, психическую интеграцию (аутентичность, конгруэнтность), личную автономию, реалистичное восприятие окружающих людей, умение адекватно воздействовать на них [3].

Под социальным компонентом здоровья подразумевает осознание личностью себя субъектом определенного пола и взаимоотношения личности с окружающими. Другими словами, он включает в себя способы общения и взаимодействия с различными группами людей (ровесниками, коллегами по работе, родителями, соседями), т. е. с обществом. С нашей точки зрения, для того, чтобы говорить о сформированности социального компонента здоровья человека, необходимо наличие у него системы ценностных отношений, готовности к самостоятельному выбору жизненной траектории, наличие социальной активности и способности к адаптации в социуме.

Педагоги, психологи и социальные работники единодушны во мнении, что в обстановке сложного и неоднозначного развития рыночных отношений в стране усилились негативные тенденции в воспитании детей. Широко распространились такие проявления нездоровой личности, как зависимость от вредных привычек, дезадаптация поведения, конфликтность, враждебность, неадекватное восприятие окружающего мира, пассивная жизненная позиция, уход от ответственности за себя, утрата веры в свои возможности, ослабление воли, эгоцентризм, пассивность, потеря интереса и любви к близким, гипертрофированность (или наоборот, ослабление) самоконтроля и др. [4].

Обобщая выводы учёных, можно выделить следующие критерии социального здоровья формирующейся личности. В первую очередь к ним относятся потребность в безопасности, привязанности и любви (по А. Маслоу), бескорыстие, интерес к окружающему миру, адекватное восприятие социальной действительности, адаптация к физической и социальной среде направленность на общественно полезное дело, альтруизм, демократизм в поведении, умение взаимодействовать с представителями разных социальных групп (в том числе со взрослыми и сверстниками) и др. [1]. Систематические значительные социально-экономические преобразования в обществе зачастую способствуют возникновению у детей эмоциональных трудностей, стрессовых ситуаций, которые они, в силу своего возраста, не готовы решить. Следовательно, школа одним из основных направлений своей работы должна выбрать поддержку социального здоровья учащихся. Это может проявляться путём обучения учащихся преодолению стрессовых ситуаций, полостной подготовкой к организации собственной жизнестойкости в условиях системных социальных изменений. Большие возможности для реализации поставленных целей имеет здоровьесберегающая образовательная образовательного процесса.

Формирование мотивов, переходящих в потребность физических упражнений, происходит под воздействием научно-популярной агитации и пропаганды. В учебных заведениях эту задачу призваны решать содержание учебной программы по физической культуре, хорошая организация практических занятий, массовые оздоровительно-спортивные мероприятия, а также различные формы агитационно-пропагандистской работы. Если мотивы сформировались, то определяется цель занятий, это может быть активный отдых, укрепление и коррекция здоровья, повышение уровня физического развития и физической подготовленности, выполнение различных тестов, достижение спортивных результатов и т. д.

Конкретная направленность и организационные формы использования самостоятельных занятий зависят от пола, возраста, состояния здоровья, уровня физической и спортивной подготовленности, занимающихся. Выделяют гигиеническую,

оздоровительно-рекреативную (восстановительную), общеподготовительную, спортивную, профессионально-прикладную и лечебную направленности. Организационные формы самостоятельных занятий физическими упражнениями и спортом определяются их целью и задачами, однако, существуют общие формы. Можно выделить три основные формы самостоятельных занятий: утренняя гигиеническая гимнастика, упражнения в течение учебного (рабочего) дня, самостоятельные тренировочные занятия в свободное время [5].

Здоровьесберегающая образовательная деятельность опирается на три методологических принципа: сохранение, укрепление и формирование здоровья.

При реализации принципа сохранения здоровья необходимо учитывать способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды под влиянием внешних воздействий (гомеостаз). В связи с этим деятельность на уроке должна быть построена с учетом индивидуальных особенностей учащихся, соблюдения санитарно-гигиенических норм и требований, направлена на поддержание постоянства внутренней среды организма учащегося через осуществление профилактических и психогигиенических мероприятий при организации обучения и т. д.

Принцип укрепления здоровья имеет в основе механизм накопления здоровья, способствующего повышению резервов адаптации. Технология обучения, опирающаяся на данный принцип, предполагает использование способов повышения адаптивности учащихся к стрессовым ситуациям, возникающим в ходе процесса обучения. Для возрастания резервов здоровья учащихся необходимо правильно дозировать физиологическую и психологическую нагрузку и максимально учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Реализация принципа формирования здоровья, т. е. ценностей здорового образа жизни, мотивации учащихся на здоровый

образ жизни, осуществляется посредством содержания учебного материала, который должен раскрывать особенности основных компонентов здоровья и здорового образа жизни. Успех данного вида работы будет зависеть от организации взаимодействия участников педагогического процесса, в котором формируются ценности, идеалы здоровья и понимание определенных способов его достижения.

Эффективность перечисленных направлений работы в большей степени зависит от уровня сформированности у учащегося культуры здоровья. В связи с этим становится понятна роль педагогического фактора в обеспечении жизнедеятельности школьника с позиций здоровьесбережения. В основе его должен лежать принцип здоровьесбережения, включающий: ориентацию участников педагогического процесса на здоровье как основную ценность и главный результат деятельности; направленность учебно-воспитательной работы на формирование потребности ученика на здоровье и здоровом образе жизни; методы и формы организации всех видов деятельности учащихся, обеспечивающие улучшение их здоровья; организацию здоровой среды классного помещения и др. [6].

Проведенный анализ показывает, что предлагаемые учебными и практиками отдельные способы обеспечения здоровья учащихся на уроке не решают в полной степени рассматриваемую проблему. В то же время накопленный теоретический и практический материал позволяет вычленивать противоречия и обозначить основные ориентиры для разработки системы мер по их преодолению. Только совместная работа медиков, педагогов, психологов по профилактике, укреплению здоровья учащихся и преподавателей, воспитанию и пропаганде здорового образа жизни позволяет создавать и внедрять полноценный комплекс мероприятий, способствующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья учащихся.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология*. Екатеринбург, 1999.
2. Куинджи Н.Н. *Пути формирования здоровья школьников: методическое пособие*. Москва, 2001.
3. Ковалько В.И. *Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы*. Москва: ВАКО, 2007.
4. Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. *Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сборник инновационного опыта*. Москва: Народное образование, 2006.
5. Лахтин А.Ю. *Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе средствами физической культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2011.
6. Ястребова Э.Р. Использование здоровьесберегающих технологий как основы повышения качества обучения. *Педагогика: традиции и инновации: материалы VI международной научной конференции* (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015: 231 – 234.

References

1. Abramova G.S. *Vozrastnaya psihologiya*. Ekaterinburg, 1999.
2. Kuindzhi N.N. *Puti formirovaniya zdorov'ya shkol'nikov: metodicheskoe posobie*. Moskva, 2001.
3. Koval'ko V.I. *Zdorov'esberegayushchie tehnologii v nachal'noj shkole. 1–4 klassy*. Moskva: VAKO, 2007.
4. Chupaha I.V., Puzhaeva E.Z., Sokolova I.Yu. *Zdorov'esberegayushchie tehnologii v obrazovatel'no-vospitatel'nom processe: nauchno-prakticheskij sbornik innovacionnogo opyta*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2006.
5. Lahtin A.Yu. *Adaptaciya studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze sredstvami fizicheskoj kul'tury*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
6. Yastrebova `E.R. Ispol'zovanie zdorov'esberegayushchih tehnologij kak osnovy povysheniya kachestva obucheniya. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy VI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (g. Chelyabinsk, fevral' 2015 g.). Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2015: 231 – 234.

Статья поступила в редакцию 25.02.16

УДК 378

Lutsenko O.A., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Blagoveschensk State Pedagogical University (Blagoveschensk, Russia), E-mail: olga_lutsenko@mail.ru

THE ORGANISATIONAL MODEL OF MASTER STUDNETS' SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK (MSSRW): NEW FORMAT.

The article observes new organisational model of scientific and research work of postgraduates undertaking a master's degree. It includes competences formed during the scientific and research work and prescribed by new Federal State Educational Standards for Higher Education (44.04.01). The work provides a structure of the model consisting of three modules: scientific and research seminar; working on final qualification paper (master thesis); master students' academic activity. The author reveals the contents and organisation of activity for each module and draws attention to its possible alterations. The article points out the importance of chosen modules for professional growth of master students studying "Pedagogical education". It contains the author's model of module "scientific and research work of Master students". It is emphasized that the question about the contents of given module and its final structure remains controversial. The author's perspective may be of use to specialists, who work in the field of higher education.

Key words: model, master's scientific and research work, module.

О.А. Луценко, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, E-mail: olga_lutsenko@mail.ru

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ (НИРМ): НОВЫЙ ФОРМАТ

Статья посвящена описанию новой модели организации НИР в магистратуре. Включает в себя формируемые в рамках НИР компетенции, определённые на основе требований нового ФГОС ВО (44.04.01) к результатам образования. Обосновывает структуру модели НИР в магистратуре, включающую в себя три модуля: научно-исследовательский семинар; выполнение выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации); академическая активность магистров. Автор раскрывает содержание и организацию деятельности по каждому модулю, обращает внимание на возможные варианты её изменения в зависимости от профиля и направления подготовки в магистратуре. Подчёркивается важность выбранных модулей для профессионального становления магистра по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень магистратуры). В статье представлена авторская модель структуры модуля «научно-исследовательская работа» магистра. Отмечается, что вопрос об окончательной структуре и содержании данного модуля продолжает оставаться дискуссионным. Такой взгляд автора статьи будет интересен специалистам в области высшего образования.

Ключевые слова: модель, научно-исследовательская работа магистра, модуль.

Основная цель модернизации высшего педагогического образования сегодня состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников) [1, с. 2].

Профессиональный стандарт педагога предусматривает в числе необходимых умений для реализации трудовых действий педагога способность организовывать различные виды внеурочной деятельности, в том числе учебно-исследовательскую деятельность [2, с.6].

При этом одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности в основной школе является включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность под руководством педагога [3, с. 127].

Поэтому новый ФГОС ВО (44.04.01) предполагает выполнение всеми студентами магистратуры научно-исследовательской работы (НИРМ) с целью их подготовки, как проведению самостоятельного научного исследования [4], так и к руководству учебно-исследовательской работы обучающихся школы [4]. При этом выполнение ВКР (магистерской диссертации) и консультационная работа научного руководителя сохраняет своё привычное место. В связи с этим возникает необходимость определиться с содержанием и наполнением модуля НИРМ.

Предлагаем рассмотреть один из возможных вариантов организации научно-исследовательской работы магистра. Необходимо отметить, что, несмотря на то, что это абсолютно новый формат организации НИР студента, элементы, входящие в нашу модель, использовались и ранее в разрозненном варианте.

Предлагаемая нами модель состоит из трёх составляющих (модулей):

- научно-исследовательский семинар;
- выполнение выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации);
- академическая активность магистров.

Идея, положенная в основу разработанной нами модели представляет определённый интерес, потому что позволяет посмотреть на привычный процесс организации исследовательской деятельности студента по-новому.

Говоря о НИРМ, чаще всего различные авторы (теоретики и практики) подразумевают написание ВКР (магистерской диссертации) (В.И. Загвязинский, Ф.А. Кузин) [5; 6], однако, в нашей модели это только одна из составляющих, которая, несомненно, является важной, но не самоцелью НИРМ. В рамках ФГОС ВО целью НИРМ является всё-таки формирование тех общекультурных и профессиональных компетенций, которые заложены в ФГОС, а это означает, что выпускник должен обладать способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2); способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6); способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3) [4].

Если расставить приоритеты, к чему должны быть готовы выпускники магистратуры, то можно выделить три блока задач:

1. На основе знания достижений современной науки решать профессиональные задачи.
2. Проводить самостоятельное исследование.
3. Уметь организовывать исследовательскую деятельность обучающихся.

Выделяя в нашей модели три модуля, каждый из которых, хотя и направлен на решение всех задач, напрямую раскрывает только лишь одну из них.

Модуль 1. Научно-исследовательский семинар. Запланировано проходит в течение всего периода обучения, все четыре семестра. НИ семинар представляется нам той формой, в рамках которой магистранты узнают о новых достижениях в области изучаемой науки и передовой педагогической практики. На НИ семинаре обсуждаются лучшие исследования в стране, направленные на решение наиболее важных проблем профессионально-педагогической деятельности.

Количество наук, вовлечённых в рассмотрение на НИ семинаре, может варьироваться. Так, по профилю «Педагогика и психология воспитания», «Среднее образование» – это могут быть науки – педагогика и психология, а также практика образовательной деятельности, ориентированная на реализацию новых ФГОС средней школы, если профиль «История», то НИС может включать современные научные направления исследований в области истории, методике её преподавания, научные школы (ведущие в стране), актуальные исследовательские проблемы, тематику госзаказа на разработку отдельных тем, поступающих так же от разных финансовых организаций, гранты, патентная деятельность, организованная в стране.

НИ семинар рассматривается нами как место встречи магистрантов с аспирантами вуза, учёными, исследователями, профессурой. Частота проведения может меняться, нами предлагается 1 раз в месяц, т. е. 16 аудиторных часов в год. Мастер-классы, методологические дискуссии, знакомство с магистерскими, кандидатскими и докторскими диссертациями, защищаемыми в стране, расскрывающими решение наиболее острых проблем будущей профессиональной деятельности магистров в области системы образования.

Тематика НИ семинара ежегодно пересматривается и планируется на год, в зависимости от обсуждаемых научным и профессиональным сообществом проблем. В рамках НИ семинара магистр выполняет определённый объём самостоятельной работы (416 часов в год), который фиксируется в индивидуальном плане работы магистра, согласовывается с научным руководством магистерской диссертации и руководителем направления магистратуры. Форма НИ семинара удобна для планирования нагрузки преподавателям. Руководство НИ семинаром, может планироваться разным преподавателям, которые по утверждённому графику и тематике проводят отдельные семинары. Возможно так же планировать одного преподавателя на семестр, год. Всё это позволяет, не перегружая преподавателей, предоставить возможность магистрантам встретиться с большим числом интересных исследователей, что обогатит общение магистрантов.

Модуль 2 в нашей модели отвечает за подготовку выпускной квалификационной работы магистра (ВКР). Наиболее привычный по содержанию модуль, так как напоминает известную организацию написания дипломной работы студента. Однако возникает необходимость уточнить содержание модуля, с целью распределения часов отведённых на этот модуль.

В содержание этого модуля входят часы практических занятий (аудиторная работа) для организации серии занятий, в

рамках которых происходит обучение, методическое сопровождение, выполнения ВКР (магистерской диссертации) студентом. Внешне это напоминает спецкурс по методике написания магистерской диссертации, при этом, если этот спецкурс присутствует в учебном плане магистратуры, возникает необходимость распределить тематику между разными видами занятий. На этот модуль в год выделяется 16 аудиторных часов, т.е. примерно одно практическое занятие в неделю. Хотя их количество можно увеличить или уменьшить по усмотрению кафедры за счёт первого и третьего модуля.

Параллельно с аудиторными занятиями по этому модулю магистр выполняет и самостоятельную работу, равную 416 часам в год (в нашей модели количество аудиторных часов и часов на самостоятельную работу одинаково по всем семестрам, при необходимости количество часов можно изменить по модулям и по семестрам). Важно не путать нагрузку данного модуля с руководством ВКР, которое осуществляется научным руководителем и выполняет другие задачи (и соответственно, планируется отдельно). Тематика практических занятий по данному модулю должна соответствовать логике выполнения магистерской диссертации. На практических занятиях магистранты получают возможность планировать выполнение магистерской диссертации, выступать с докладами о её выполнении.

Модуль 3 – Академическая активность магистрантов – направлен на формирование готовности студентов в области организации исследовательской деятельности с учащимися, которая может проходить в школе в разных формах. Способность магистрантов организовать обучение учащихся основам исследовательской деятельности, владеть методикой организации и проведения круглых столов, конференций, научных кружков, а также написанию докладов, тезисов, статей, их публикации. Поэтому отведённые аудиторные часы планируются на практиче-

ские занятия, тематика которых посвящена обучению магистров написанию текстов докладов, тезисов, статей, анализу статей по актуальным проблемам, исследовательских и аналитических рефератов, а также отрабатывается методика проведения круглых столов, дискуссий, организация конференций. В качестве отработки практических навыков и выполнения самостоятельной работы по этому модулю магистры могут проводить и организовывать в группах круглые столы, студенческие конференции, заседания научных кружков. Студенты учатся составлять программу научных кружков школьников, НОУ (студентов), пробуют свои силы в студенческих аудиториях вуза, участвуют в конференциях, организуемых в вузе, на кафедре, сами инициируют проведение студенческих конференций. Часть практических занятий посвящена обучению студентов публичным выступлениям, оформлению презентации, ораторскому искусству публичного выступления.

Уникальность такой модели построения НИРМ заключается в возможности изменения порядка изучения модулей. Подвижность модулей, возможность их изучения в любой последовательности, что может быть вызвано практической необходимостью, например, если на кафедре или в вузе предстоит проведение какого-либо события, к которому возникает необходимость подготовить студентов магистратуры. Возможно руководство студенческими исследованиями магистрантами 2-го курса (совместно с преподавателем) по темам близким по содержанию к теме магистерской диссертации.

На наш взгляд, модуль научно-исследовательская работа в магистратуре, предусмотренный ФГОС нового поколения нуждается в публичном обсуждении профессиональным сообществом, апробации разработанных в разных вузах страны моделей их организации, тщательном, пошаговом методическом сопровождении каждого модуля.

Библиографический список

1. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров. *Психологическая наука и образование*. psyedu.ru. 2014; 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
2. *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. № 544 н г.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 413. В редакции приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)*. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505.
5. Загвязинский В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е издание. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
6. Кузин Ф.А. *Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и процедура защиты*: практическое пособие для студентов-магистрантов. 2-е издание. Москва: «Ось-89», 1999.

References

1. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nyim standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*. psyedu.ru. 2014; 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
2. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')»*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544 n g.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 413. V redakcii prikaza Minobrnauki Rossii ot 29.12.2014 № 1645.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 21 noyabrya 2014 g. № 1505.
5. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. 2-e izdanie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
6. Kuzin F.A. *Magisterskaya dissertaciya. Metodika napisaniya, pravila oformleniya i procedura zashchity*: prakticheskoe posobie dlya studentov-magistrantov. 2-e izdanie. Moskva: «Os'-89», 1999.

Статья поступила в редакцию 11.02.16

УДК378.14

Marachkovskaya O.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pridnestrovski State University n.a. T.G. Shevchenko (Tiraspol, Russia), E-mail: marachkovskay@mail.ru

EXTRACURRICULAR ACTIVITY AT A UNIVERSITY IN TEACHING BEHAVIORAL FLEXIBILITY TO FUTURE TEACHERS.

The article reveals a problem of extra-curricular activities at a university. The author believes that in the work of higher school there are contradictions between the educational potential of extracurricular educational work and its practical implementation: between the constantly increasing interest of future teachers to the process of education competencies and obsolete forms of extracurricular educational work; as well as between the creative character of pedagogical work and the lack of creativity in organizing and conducting extracurricular activities. The focus of the paper is on one of important characteristics of a personality of a modern teacher – behav-

ioral flexibility, which maturity and degree of development influences the effectiveness of a teacher's work. The paper substantiates an idea that the education of future teachers of behavioral flexibility will facilitate properly organized extracurricular activities of a university.

Key words: extracurricular activities, teacher, behavioral flexibility, university.

О.Л. Марачковская, канд. пед. наук, доц., Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, E-mail: marachkovskay@mail.ru

ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ ПО ВОСПИТАНИЮ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрывается проблема внеаудиторной деятельности в университете. Автор считает, что в практике высшей школы имеют место противоречия между воспитательным потенциалом внеаудиторной воспитательной работы и ее практической реализацией, между постоянно возрастающим интересом будущих педагогов к процессу воспитания профессиональных качеств и шаблонными, устаревшими формами внеаудиторной деятельности, между творческим характером педагогического труда и отсутствием творчества в организации и проведении внеаудиторных мероприятий. Основное внимание в работе автор акцентирует на одной из важных характеристик личности современного педагога – поведенческой гибкости, от степени сформированности которой зависит результативность его труда. Обосновывается мысль о том, что воспитанию поведенческой гибкости будущих педагогов будет способствовать правильно организованная внеаудиторная деятельность в университете.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, педагог, поведенческая гибкость, высшая школа.

Рост масштабов и сложность социально-экономических и политических изменений в обществе, коренным образом меняет социальную ситуацию образования, усложняет содержание профессиональной роли педагога и вытекающих из нее нормативных требований к его профессиональной деятельности, личности и поведению. Новые задачи высшей школы меняют сущность воспитательного процесса. В основу его содержания положена идея гуманного подхода к студенту, идея педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества. Образовательный процесс должен основываться на взаимной активности педагогов и студентов.

В системе профессиональной подготовки студентов внеаудиторная деятельность выступает как фактор, который повышает эффективность её функционирования и развития.

Изучению внеаудиторной деятельности и ее значения в процессе подготовки будущего педагога посвящены работы Л.В. Кондрашовой, В.С. Петровича, И.В. Поповой, О.Л. Марачковской и др.

Большинство исследователей рассматривают внеаудиторную деятельность как часть, подсистему целостной системы всего педагогического процесса в высшей школе. Основным компонентом системы воспитательной работы в вузе является внеаудиторная деятельность студентов, которая, по мнению ученых, имеет большие возможности для самовыражения, самоутверждения, самопознания личности, развития творческих способностей, освоения и утверждения индивидом системы ценностей, норм, образцов поведения, существующих в данном обществе, обогащения интеллектуального, творческого и культурного потенциала учащихся.

Умение грамотно решать учебно-воспитательные задачи, формировать личность не возникает стихийно, самопроизвольно в процессе усвоения студентами учебных дисциплин, включенных в вузовские планы и программы. Воспитание профессионального мастера, характерных черт личности, составляющих основу готовности к труду, творческого почерка будущего педагога невозможно без целенаправленной, организованной и систематической воспитательной работы всего педагогического коллектива вуза.

Л.В. Кондрашова отмечает, что внеаудиторная деятельность имеет большое воспитательное значение и играет немаловажную роль в профессиональном становлении будущих педагогов. В тесной взаимосвязи с теоретическими занятиями и педагогической практикой внеаудиторная деятельность позволяет студенту побывать в условиях, наиболее близких к самостоятельной профессиональной деятельности. Эта работа проводится в виде различных мероприятий в группе, на факультете, в вузе на основе студенческого самоуправления и помощи преподавателей. Внеаудиторная деятельность стимулирует становление личности будущего педагога при условии профессионализации всех воспитательных воздействий на студентов. Профессор считает, что специфика внеаудиторной деятельности состоит в тесном взаимодействии разносторонней воспитательной деятельности с профессиональным становлением будущих специалистов. Внеаудиторная деятельность призвана помочь студентам постичь

романтику педагогического труда, научить их решать сложные профессиональные задачи, формировать необходимые для педагога свойства и качества личности [1].

В исследовательском плане внеаудиторная деятельность рассматривается как совокупность различных форм и методов воспитательного воздействия на студентов в целях становления их педагогического мировоззрения, развития профессионально важных свойств и черт характера, педагогических умений и навыков, потребности и способности к творческому труду.

Система внеаудиторной деятельности как целостное явление складывается из компонентов, которые взаимообуславливают друг друга, а их взаимодействие приводит к созданию новых качеств личности, направленных на достижение общественно значимого результата. Общая цель внеаудиторной деятельности – накопление молодыми поколениями социального опыта, достижение высокого уровня физической, моральной, художественно-эстетической, трудовой и экологической культуры, формирование личностных качеств гражданина своего государства, развитие духовности, индивидуальных способностей и талантов.

Для достижения общей цели необходимо разделить её на конкретные воспитательные составляющие, которые в педагогике принято называть задачами.

В.С. Петрович сформулировал следующие воспитательные задачи внеаудиторной работы:

- формирование личности будущего квалифицированного педагога;
- социализация личности как процесс усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, характерных данному обществу, как процесс активного вхождения личности в систему социальных связей;
- формирование способности творчески подходить к решению профессиональных задач;
- развитие духовного потенциала личности, потребности в постоянном моральном совершенствовании;
- воспитание общественной и социальной ответственности;
- формирование у студентов педагогической культуры;
- достижение учащимися высокой культуры межнациональных отношений;
- формирование морально-эстетических ценностей, обучение нормам поведения [2].

Анализ задач, стоящих перед внеаудиторной деятельностью высшей школы, позволяет говорить о том, что индивидуальность будущих специалистов в сфере педагогического труда все еще недооценивается.

В трудах В.И. Поповой отмечается, что профессионализация внеаудиторной деятельности в университете включает создание преднамеренных ситуаций в порядке возрастания их сложности с учётом характера педагогической деятельности и поставленных задач, требующих проявления самостоятельности студентов, волевого напряжения, эмоционального настроения. Педагогические ситуации, моделирующие воспитательный процесс с заранее заданной целью и конкретными задачами, помогают будущему педагогу предвидеть трудности, имеющие место в

профессиональной деятельности, искать способы и пути их преодоления [3].

Внеаудиторная деятельность содержит большие возможности по воспитанию поведенческой гибкости студентов.

Поведенческая гибкость – это сложное личностное образование, характеризующееся способностью педагога адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно; внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса; самостоятельно и конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями; уметь отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, средств деятельности и использовать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемы при неизменных принципах.

Л.М. Митина считает, поведенческая гибкость является одной из важных характеристик личности педагога, от степени сформированности которой зависит результативность его труда [4].

Внеаудиторная деятельность в той или иной форме позволяет развернуться определенному виду деятельности студентов, создать нужную систему отношений между ними, специфически распределить роли, обеспечить необходимые условия для профессионального роста будущих педагогов.

Формы внеаудиторной деятельности позволяют акцентировать внимание студентов на главном, интересном в профессиональном плане материале, на проблемах, которые беспокоят сегодня педагога и образовательное учреждение.

Эффективность внеаудиторной деятельности по воспитанию поведенческой гибкости зависит от сосредоточенности студентов на определенной информации. По утверждению психологов, невозможно к объектам привлечь внимание, если человек психически не готов к их восприятию. Поэтому целевая установка разных форм внеаудиторной деятельности заключается не столько в согласованности тех или иных достижений педагогической практики, сколько в организации коллективного обсуждения психолого-педагогических проблем, выявлении личного отношения к ним, формировании профессиональной позиции в оценке рассматриваемых педагогических явлений и фактов. Это требует совмещения традиционных форм с нетрадиционными и внедрения активных методов проведения внеаудиторной деятельности.

Каждая форма, педагогически правильно организованная и объединяющая коллективные, групповые и индивидуальные задания, стимулирует развитие педагогических способностей, нестандартные действия студентов, формирует их готовность к преодолению штампа, трафарета и формального подхода к решению профессиональных задач.

Большими воспитательными возможностями в плане воспитания поведенческой гибкости будущих педагогов обладают такие формы внеаудиторной деятельности, как диспуты на педагогические темы, беседы за «круглым столом», деловые и ролевые игры, моделирование педагогических ситуаций, учебные дебаты, педагогические этюды и др. Следует отметить, что все они, при соблюдении педагогических требований и условий, позитивно воздействуют на личность студента, обеспечивают динамику уровня его профессионализма в положительную сторону.

Проанализировав теоретические взгляды на проблему, мы провели экспериментальные исследования состояния внеаудиторной деятельности в высшей школе, которые осуществлялись с помощью разных методов: педагогического наблюдения, массового опроса, изучения документации кураторов академических групп по организации, проведению и результативности воспитательной работы со студентами во внеаудиторное время.

Анализ планов работы кураторов свидетельствует о том, что в них не уделяется должного внимания профессионализации внеаудиторной деятельности со студентами. Во многих планах отсутствует раздел, который содержал бы мероприятия, направленные на формирование у будущих специалистов положительного отношения к избранной профессии, развитие профессионально значимых личностных черт и качеств, умений и навыков профессионального поведения будущего педагога. Как показы-

вает практика, отсутствует единство учебной и внеаудиторной деятельности по формированию профессионального облика будущего педагога, игнорируется профессионально-личностная направленность этого взаимодействия, а поэтому внеаудиторная деятельность со студентами, порой, сводится к проведению отдельных мероприятий, не связанных между собой единой стержневой линией по воспитанию у будущих специалистов качеств, умений и практических действий, выступающих характеристиками их профессионализма. Более того, на таких мероприятиях студенты получают лишь определенный объем информации, теоретическую осведомленность, но не приобретают практический опыт, не создаются условия для активных их самостоятельных действий, поиска собственного педагогического стиля. Беседа с кураторами, даёт основание говорить о недооценке ими воспитательных возможностей внеаудиторной деятельности. Преподаватели не владеют методикой и технологий внеаудиторной работы и вообще не рассматривают её как средство профессионального становления и обеспечения динамики роста профессионализма будущих специалистов.

Например, студентам II–IV курсов было предложено проанализировать в порядке наибольшей значимости те формы внеаудиторной деятельности, которые, по их мнению, имеют большее значение в воспитании поведенческой гибкости: 1) лекции; 2) семинары; 3) семинары – практикумы; 4) диспуты; 5) дискуссии; 6) деловые игры; 7) анализ проблемных ситуаций; 8) тренинги; 9) моделирование педагогических ситуаций; 10) самовоспитательная деятельность.

Первое место в ответах студентов занимают тренинги, второе место деловые игры, третье – моделирование педагогических ситуаций, далее по нисходящей анализ проблемных ситуаций, дискуссии, семинары-практикумы, диспуты, самовоспитательная деятельность, семинары, лекции [5].

Экспериментальное исследование позволило выяснить что, студенты видят необходимость в обновлении форм и методов внеаудиторной деятельности. Проведение нестандартных внеаудиторных мероприятий способны выявить творческий потенциал будущих педагогов и активизировать процесс воспитания поведенческой гибкости студентов. К такому выводу мы пришли после детального анализа результатов комплексного анкетирования студентов.

Таким образом, мы пришли к выводу, что такие формы внеаудиторной деятельности как лекции, семинары не пользуются популярностью среди студентов. Будущие педагоги поясняют это тем, что отсутствует на занятиях наглядность, имеет место затеретизированность материала, методика проведения страдает однообразием. Причину такого положения можно объяснить неподготовленностью кураторов академических групп к проведению разнообразных форм внеаудиторной работы, недооценкой ими активных форм и методов работы со студентами.

В практике высшей школы обнаружены очевидные противоречия между воспитательным потенциалом внеаудиторной деятельности и её практической реализацией; постоянно возрастающим интересом будущих педагогов к формированию практических умений и навыков будущей профессиональной деятельности и шаблонными, устаревшими формами внеаудиторной работы; творческим характером воспитательной работы и отсутствием нестандартного подхода к её организации и проведению. Снятие данных противоречий возможно только при условии обновления содержания внеаудиторной деятельности, разнообразия форм ее организации, придании ей профессиональной направленности и повышении методической грамотности кураторов академических групп. Воспитание поведенческой гибкости будущих педагогов не стихийный, а педагогически управляемый, организованный и целенаправленный процесс. Его успешность зависит от уровня организации внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении. Обозначенный круг проблем в практике вуза обуславливает необходимость разработки в дальнейшем структурно-функциональной модели внеаудиторной деятельности по воспитанию поведенческой гибкости будущих педагогов.

Библиографический список

1. Кондрашова Л.В. *Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте* Одесса: Вища школа Головное издательство, 1988.
2. Петрович В.С. Гуманізація позаурочної діяльності учнів *Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Наук.-метод. зб.* Київ: ІСДО. 1996: 118 – 121.
3. Попова В.И. *Развитие профессионально-педагогической направленности студентов во внеаудиторной деятельности.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 1997.

4. Митина Л.М. *Психология профессионального развития учителя*. Москва, 1998.
5. Марачковская О.Л. *Воспитание поведенческой гибкости будущих организаторов-методистов в системе внеаудиторной работы университета*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2010.

References

1. Kondrashova L.V. *Vneauditornaya rabota po pedagogike v pedagogicheskom institute* Odessa: Vischa shkola Golovnoe izdatel'stvo, 1988.
2. Petrovich V.S. *Gumanizatsiya pozaurchnoi diyal'nosti uchniv Gumanizatsiya ta gumanitarizatsiya profesijnoi osviti: Nauk.-metod. zb.* Kiev: ISDO. 1996: 118 – 121.
3. Popova V.I. *Razvitie professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti studentov vo vneauditornoj deyatel'nosti*: Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 1997.
4. Mitina L.M. *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moskva, 1998.
5. Marachkovskaya O.L. *Vospitanie povedencheskoi gibkosti buduschih organizatorov-metodistov v sisteme vneauditornoj raboty universiteta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 378

Mironova I.V., postgraduate, Department of Psychology of Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: mironovaiv@yandex.ru

A MODEL OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF A TEACHER IN AN ECONOMIC UNIVERSITY. The article discusses one of the most important phenomena in the field of pedagogical knowledge – the innovative potential of a personality of university teachers. The researcher studies a methodological construct, which accumulates the basic framework, representing the relationship and interaction between the scientific approaches to the research problem. In the research the levels of human, scientific and innovative potential, distribution of teachers by years of teaching and age analysis of teachers of an economic university are observed. The author of the paper proposes questions for a survey of teachers to identify the initial level of the control group, the innovative potential of the personality of university teachers. The author formulates a scientific task of building a practically useful model of psycho-pedagogical support of development of innovative potential of university teachers in the context of professional pedagogical activity of a university.

Key words: phenomenon, innovative capacity of a university teacher, model of development, level of staff, scientific and innovative potential of teaching staff.

И.В. Миронова, аспирант каф. психологии образования Московского педагогического государственного университета, E-mail: mironovaiv@yandex.ru

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается один из важнейших феноменов в научной области педагогического знания – это инновационный потенциал личности преподавателя вуза. Рассмотрен методологический конструкт, который аккумулирует базовую основу, представляя взаимосвязь и взаимодействие научных подходов к решению исследуемой проблемы. В статье изучены уровни кадрового, научного и инновационного потенциала, распределение преподавателей по стажу педагогической работы и возрастной состав преподавателей экономического университета. Предложены вопросы анкетирования преподавателей для выявления начального уровня контрольной группы, инновационного потенциала личности преподавателя вуза. Сформулирована научная задача построения практически пригодной модели психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала преподавателя вуза в условиях профессиональной педагогической деятельности экономического вуза.

Ключевые слова: феномен, инновационный потенциал преподавателя вуза, модель развития, уровень кадрового, научного и инновационного потенциала педагогического коллектива.

Актуальность темы исследования. Современная концепция поиска инновационной личности – как более широкой и синергетической категории, которая обозначена в стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, ставит перед научным сообществом новые цели, задачи и поиск решения проблем развития научного феномена инновационного потенциала [1]. Преподаватели вуза с инновационным подходом и активной профессиональной деятельностью являются главным достоянием и локомотивом прогресса высшего учебного заведения и общества. Каждый вид активности в профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза является, по мнению О.Б. Михайловой, «строительным материалом» из которого будет складываться педагогический стиль, авторский подтекст, техника и технология деятельности, следствием чего станет эффективное проявление личностных качеств преподавателя вуза в профессиональной педагогической деятельности и может рассматриваться как совокупность видов активности, детерминирующих и стимулирующих развитие инновационного потенциала личности преподавателя вуза [2, с. 85]. Целесообразно внедрять диагностику и программы развития инновационного потенциала преподавателя экономического вуза уже в аспирантуре, продолжая непрерывно проводить различные программы диагностики развития в процессе профессиональной педагогической деятельности, как получение дополнительного психолого-педагогического образования, так и

подготовка и повышение квалификации педагогического состава вуза.

Цель и задачи исследования. Цель данного исследования – установить уровень развития инновационного потенциала преподавателя экономического вуза и предложить модель психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала преподавателя в условиях профессиональной педагогической деятельности экономического вуза. Исходя из цели, определены следующие задачи для исследования:

1. Провести диагностику и выявить уровень инновационного потенциала преподавателя экономического вуза.

2. Спроектировать модель психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала преподавателя вуза в условиях профессиональной педагогической деятельности экономического вуза.

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез данных философской, социологической, психолого-педагогической литературы, тестирование, анкетирование, интервьюирование, обработка и интерпретация, моделирование.

Отражение тематики исследования в научной литературе. Учёными рассматривались психологические предпосылки изучения процесса развития потенциала личности и его деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев); исследование потенциала человека как субъекта деятельности принадлежит С.Л. Рубинштейну;

отношения и потребности человека как личностный и мотивационный потенциал изучал В.Н. Мясичев; формы адаптационного потенциала личности раскрыл А.Г. Маклаков; творческий потенциал личности рассматривали Е.Ф. Рыбалко, Л.Н. Кулешова, Т.В. Прохоренко; интеллектуальный потенциал исследовала Ж.А. Балаклашина. В области акмеологии и потенциалах развития личности писали Б.Г. Ананьев, И.В. Байер, Н.В. Васина, А.А. Деркач, И.Н. Семенов, В.Н. Толмачев, В.Н. Марков и др. Исследование инновационного потенциала было предпринято в теории систем, психологии (С.Ю. Степанов, М.В. Чигринова и др.), педагогики (В.А. Антипов, Т.М. Давыденко, А.Е. Капто, И.М. Курдюмова, О.Г. Хомерики, Т.К. Чекмарева, В.З. Юсупов и др.), подготовка к инновационной деятельности специалистов различного профиля (Н.Б. Березанская, С.И. Дворецкий, А.А. Деркач, Т.Ф. Золотарева, Е.И. Муратова); формирование готовности к отдельным видам профессиональной деятельности (Л.В. Абдалина, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Г.А. Ковалев, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Б.А. Сосновский). Психологическую теорию инновационного потенциала развивают Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева. Развитие инновационного потенциала у различных категорий работников, в т. ч. у преподавателей высшей школы, рассмотрено И.В. Резанович, Е.А. Пагнаевой, В.В. Сидоровым, В.Л. Моложаевко и др. Методологические основы развития инновационного потенциала личности и коллектива рассматриваются в работах Ю.А. Власенко, О.Б. Михайловой, Т.Н. Разуваевой и др.

Такое большое количество научных публикаций, несомненно, подтверждает факт значимости выделенной нами научной тематики исследования и её детальную научную проработку. Вместе с тем, проблема развития инновационного потенциала преподавателя вуза в профессиональной педагогической деятельности целенаправленно и концептуально до настоящего времени практически не рассматривалась.

Основная часть. Анализ понятий «инновация», «потенциал», «личность» и их производных в социологических и психолого-педагогических исследованиях позволяет сделать вывод о том, что инновационный потенциал личности – это сложная синергетическая конструкция, в которой переплетаются и соотносятся *личностные ценности* (ценности-цели, ценности-отношения, ценности-образования, ценности-средства, ценности-качества), *способности и возможности личности* (объём и качество имеющихся знаний, умений и навыков, личный опыт), *индивидуальные особенности личности* различных психических процессов (внимание, память, мышление), биологически обусловленные особенности личности (темперамент, задатки, привычки, инстинкты и т. п.), *устойчивость личности* как постоянство и противодействие внешним и внутренним неблагоприятным воздействиям инновационной среды; *целесолагание личности* в достижении поставленных целей, ориентированной не на полезный результат, а характеризующейся, прежде всего, стремлением реализовать свой инновационный потенциал; *индивидуальность личности* как умение личности осуществлять саморазвитие и находить адекватные способы раскрытия и наращивание своих скрытых возможностей и способностей, накапливая личностный ресурс для решения какой-либо задачи и достижения определенной цели [3]. Ю.А. Власенко рассматривает инновационный потенциал личности как способность к восприятию новой информации; приращению своих профессиональных знаний, выдвижению новых конкурентоспособных идей; нахождению решений нестандартных задач и новых способов решения стандартных задач [4, с. 122].

В концепции создания и построения «модели» развития инновационного потенциала личности Т.А. Терехова, И.В. Пахно, выделяют пять параметров:

1. *Природный* (психофизиологические свойства личности).
2. *Мотивы*, потребности и интересы (побуждение к профессиональной деятельности).
3. *Способность* как личностный ресурс, фундамент знаний, умений, навыков, а также условия успеха.
4. *Самооценка*, которая выступает, с одной стороны, как показатель уверенности / неуверенности в себе, а с другой стороны в качестве «датчика» обратной связи эффективного процесса деятельности.
5. *Коммуникация*, дающая личности проявлять себя перед другими, и устанавливать с ними эффективные контакты для реализации совместных целей и здоровой конкуренции [5, с. 22-23].

Главная идея концепции понимания сущности инновационного потенциала личности объединяет три взаимосвязанные

конструкта: методологический, содержательный (социально-психологический), инструментальный.

Методологический конструкт аккумулирует базовую основу, представляя взаимосвязь и взаимодействие научных подходов к решению исследуемой проблемы, а именно:

1) **аксиологического**, который актуализирует мотивационно-ценностную сферу преподавателя вуза как движущую силу формирования личностно-профессиональных качеств, где инновационный потенциал выступает элементом внутренней структуры личности, который выражает ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям инновационной деятельности;

2) **компетентностного**, ориентированного на формирование деятельностно-ролевых характеристик (знаний, умений, навыков, отношений, опыта) и профессиональной позиции преподавателя вуза как интегративного образования и подготовки к инновационной деятельности, отражает готовность преподавателя вуза к профессиональному росту, овладение приемами самореализации новым видам профессиональной педагогической деятельности;

3) **личностно-деятельностного**, основанного на диалектическом сочетании задач профессиональной подготовки специалиста с его индивидуальной траекторией самореализации и развития личностно-профессиональных качеств, среди которых интегративной является профессиональная мобильность.

Содержательный (социально-психологический) концепт включает систему философских, социологических, психологических, культурологических, социально-психологических дефиниций, положенных в основу раскрытия содержания феноменологии инновационного потенциала личности, понимания данной категории как своеобразного личностного ресурса, лежащего в основе эффективного преобразования инновационной образовательной среды и личности самой себя; системного многоуровневого явления, которое требует интегрированного, междисциплинарного подхода к исследованию; внутреннего (мотивационного, интеллектуального, волевого, адаптационного, коммуникативного) потенциала личности, лежащего в основе гибкой ориентации и деятельностного реагирования в динамических социальных и профессиональных условиях в соответствии с жизненными позициями, обеспечивающего готовность к изменениям и реализации этой готовности инновационной жизнедеятельности; детерминирующего профессиональную активность, субъектность, творческое отношение к профессиональной деятельности, личностное развитие, способствующие эффективно-му решению профессиональных проблем.

Инструментальный концепт предусматривает разработку психолого-педагогического сопровождения формирования и развития инновационного потенциала личности на этапе его обучения и повышения квалификации, психолого-педагогических технологий, направленных на обеспечение положительной динамики инновационного образовательного процесса, обоснование критериев, показателей и степени сформированности инновационного потенциала в контексте их профессиональной переподготовки.

Основными методологическими тезисами исследования базовых основ инновационного потенциала личности могут служить следующие:

- инновационный потенциал личности как интегративный личностный ресурс может проявляться в поведенческом, когнитивном и интегративно – личностном компонентах;

- инновационный потенциал личности целесообразно исследовать во взаимосвязи с профессиональной идентичностью.

В различных исследованиях инновационный потенциал личности изучают в разных аспектах, таких как: гносеологический (когнитивный), аксеологический (ценностный), акмеологический (профессионально-личностный), праксеологический (поведенческий) аспекты.

В Российском экономическом университете им Г.В. Плеханова, проводилась диагностика «Уровня развития инновационного потенциала преподавателя экономического университета». В исследовании принимали участие три кафедры факультета бизнеса: кафедра «Государственного финансового контроля, бухгалтерского учёта и аудита» – 32 человека, кафедра «Анализа хозяйственной деятельности» – 32 человека, кафедра «Экономической промышленности» – 37 человек. Общее число преподавателей 101 человек, из них: ассистент кафедры – 5 человек, старший преподаватель – 14 человек, доцент кафедры – 56 человек, профессор кафедры – 26 человек. Из общего числа преподавателей 35 человек – мужчины, что составляет 35 %.

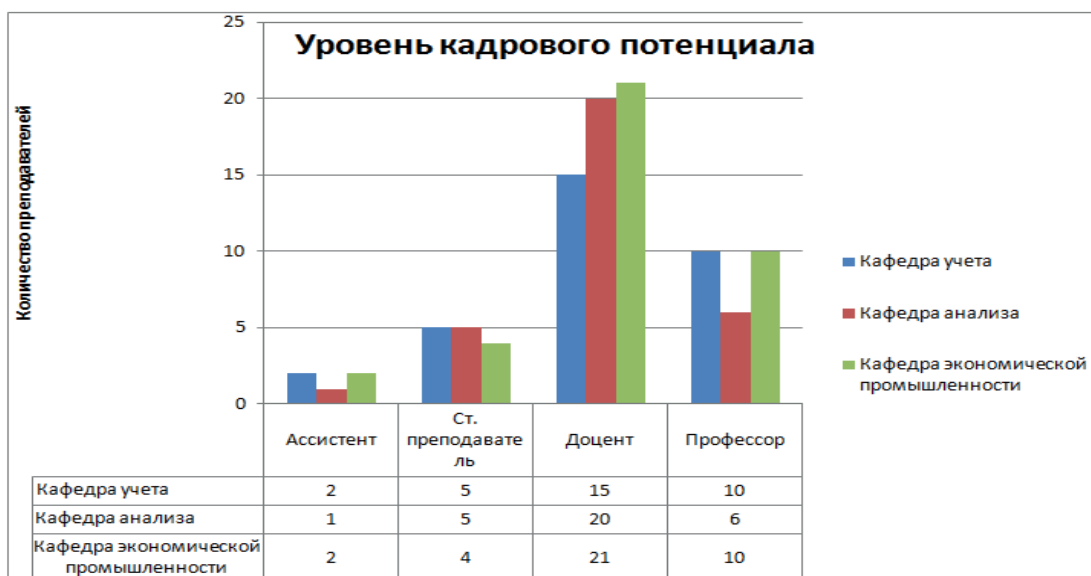


Рис. 1. Уровень кадрового потенциала факультета бизнеса экономического университета

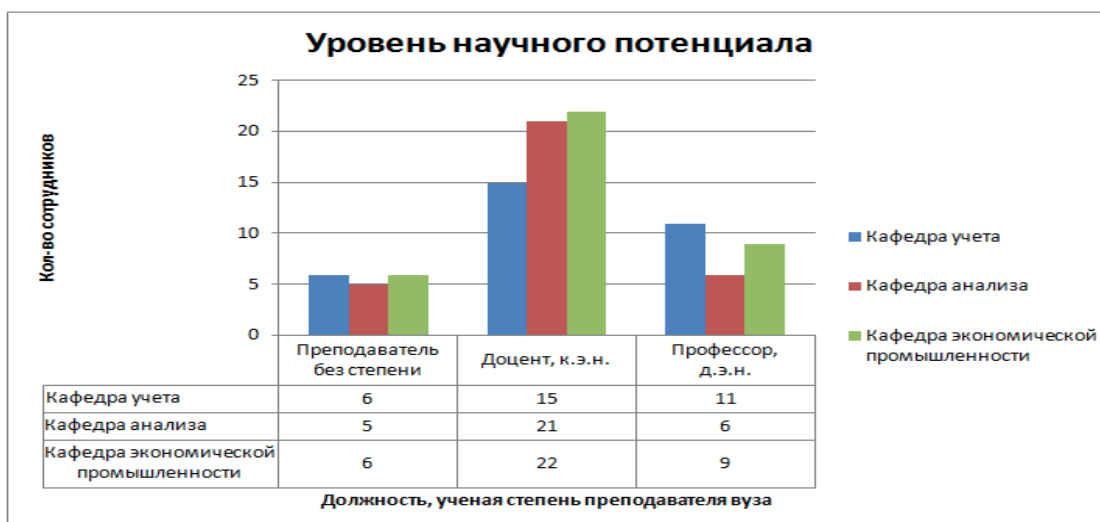


Рис. 2. Уровень научного потенциала факультета бизнеса экономического университета

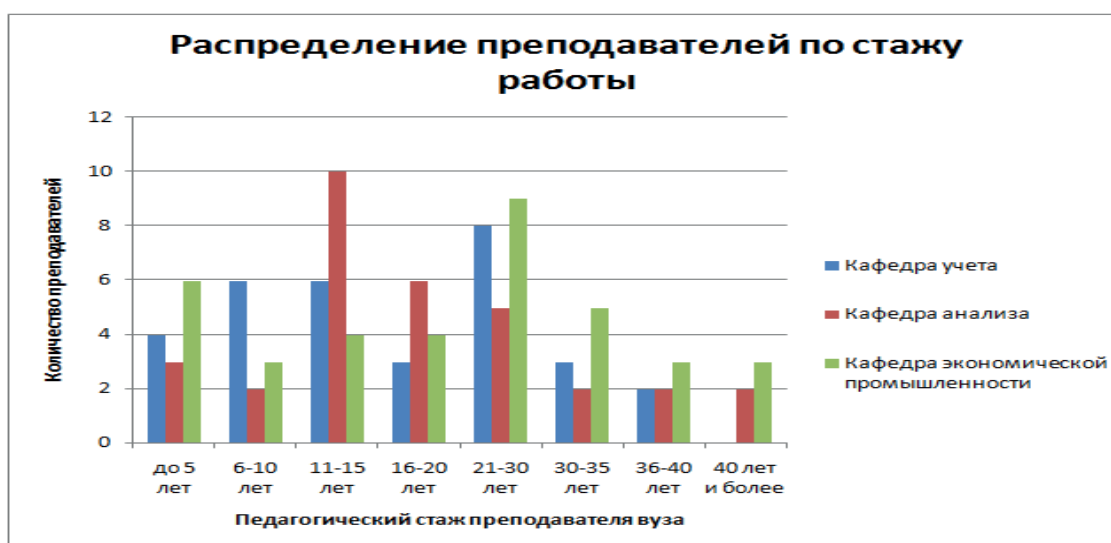


Рис. 3. Распределение преподавателей по педагогическому стажу работы

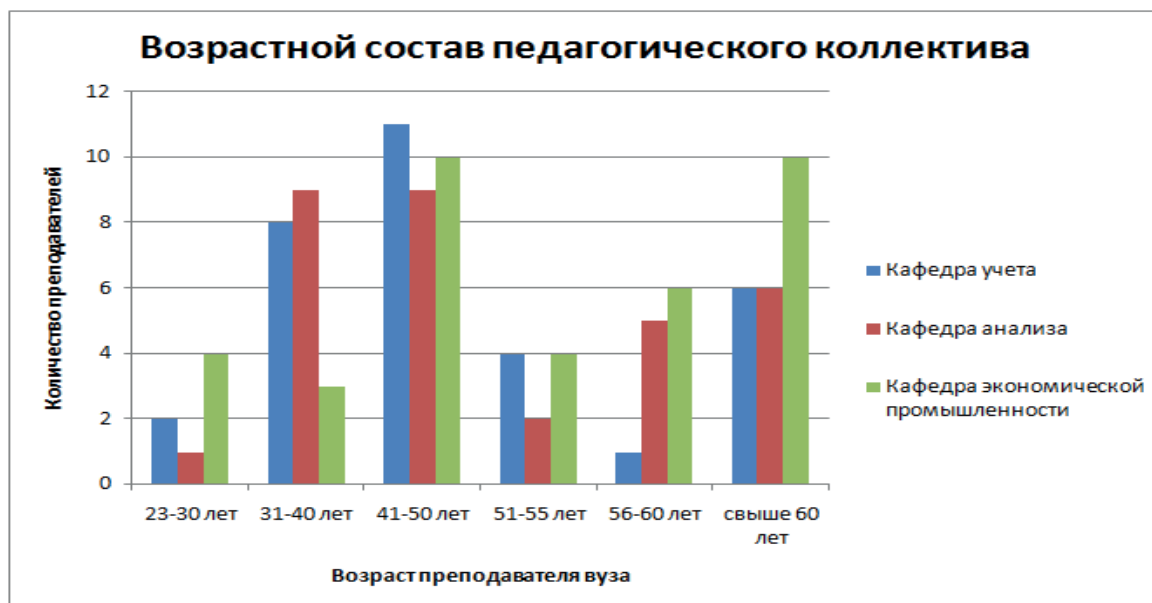


Рис. 4. Возрастной состав педагогического коллектива экономического вуза

На основании анкетирования преподавателей, как видим из рис. 1 и 2, был установлен уровень кадрового и научного потенциала преподавателей экономического вуза.

Как видим из диаграммы на рис. 3, в университете незначительный процент молодых специалистов и преподавателей со стажем до 5 лет. Одну четвертую часть от общего количества работающих составляют преподаватели со стажем от 11 до 20 лет, такой же процент приходится на преподавателей, имеющих педагогический стаж 21 – 35 лет. Средний возраст преподавателей

кафедры учёта – 47 лет, кафедры анализа – 48 лет, кафедры экономической промышленности – 51 год.

Преподавателям вуза предлагалось ответить на вопросы анкеты разработанной на основе видов профессиональной педагогической деятельности преподавателя экономического вуза и выделения элементов инновационный черт для развития инновационного потенциала (представленной в таблице 1): используете ли Вы при подготовке к лекциям, практическим и лабораторным занятиям инновационные образовательные технологии,

Таблица 1

Элементы инновационного потенциала в профессиональной педагогической деятельности преподавателя экономического вуза (на примере доцента кафедры «Государственного финансового контроля, бухгалтерского учета и аудита» РЭУ им. Г.В. Плеханова)

Виды деятельности	Содержания профессиональной педагогической деятельности (извлечение)	Элементы инновационного потенциала
1	2	3
Учебно-методическая работа	Подготовка к лекционным, практическим, лабораторным занятиям, в том числе: на русском языке, на английском языке	Готовность к инновациям, Инновационный стиль (подход)
Организационно-методическая работа	Подготовка и проведение круглых столов, олимпиад, выставок, ярмарок и др.).	Оригинальность, Творческий подход, Креативность, Самостоятельность
Научно-исследовательская работа	Формирование перспективной тематики научных исследований и др;	Интерес к инновациям, выход за рамки стереотипов, шаблонов, клише, трафарета, стандарта
Научно-организационная работа	Организация научной работы: руководство НИР аспирантов и студентов (научные конференции, семинары, круглые столы, симпозиумы, олимпиады, научные публикации, научные кружки)	Осваивать, обобщать, обогащать, распространять передовой педагогический инновационный опыт
Инновационная деятельность	Участие в работе малых инновационных предприятий (МИПах), бизнес-инкубаторе и Центре инноваций;	Инициативность, открытость новому опыту, перенос знаний и умений в новые условия, склонность к риску
Издательская деятельность	Экспертиза рукописей, научной, учебной, учебно-методической литературы и статей.	Толерантность к инновациям коллег
Общественная деятельность	Участие в социальных сетях интернета	Социальная (инновационная) роль
Воспитательная работа	Работа куратора	Инновационная активность

методы, способы обучения; используете ли Вы при подготовке и проведении круглых столов, олимпиад, выставок, ярмарок оригинальные идеи, творческий подход, креативные идеи; проявляете ли Вы самостоятельный интерес к образовательным инновациям при формировании перспективной тематики научных исследований; готовы ли Вы осваивать, обобщать, обогащать и распространять передовой педагогический инновационный опыт при организации научных работ аспирантов и студентов, научных конференций, семинаров, круглых столов, симпозиумов, олимпиад, научных публикаций, научных кружков; проявляете ли Вы инициативность и открытость новому опыту при организации работы малых инновационных предприятий (МИПх), бизнес-инкубаторах и центре инноваций; готовы ли Вы толерантно относиться к инновациям коллег при экспертизе рукописей, научной, учебной, учебно-методической литературы и статей; чувствуете ли Вы потребность в социальной (инновационной) роли при участии в социальных сетях интернета; проявляете ли Вы инновационную активность при работе куратором.

На основании проведённого исследования установлен первоначальный высокий уровень развития инновационного потенциала преподавателя экономического вуза, а также было отмечено, что они чувствуют себя вполне готовыми к освоению новшеств, как в содержании и технологии обучения 26%. Средним уровнем инновационного потенциала характеризуется – 49% преподавателей, низким – 25%. Преподаватели вуза считают, что росту их инновационного потенциала помогает обмен опытом с передовыми преподавателями – инноваторами, взаимное посещение занятий коллег для обмена опытом и повышения квалификации, совместное обсуждение результатов; также необходимо на их взгляд активизировать дополнительную методическую подготовку и психолого-педагогическое сопровождение педагогических кадров вуза (курсы, лекции, методические семинары).

ляется равнодушие к меняющимся условиям профессиональной педагогической деятельности. Наблюдается низкий уровень мотивации в инновационной педагогической деятельности, о чём свидетельствует полное отсутствие мотивов или наличие одно-двух мотивов, не представляющих социальной ценности.

Средний уровень развития инновационного потенциала личности преподавателя вуза характеризуется следующими показателями: стремление профессионально развиваться и совершенствоваться, инновационными знаниями в профессиональной сфере, средним уровнем коммуникации, участие в инновационных образовательных мероприятиях вуза, адекватный анализ внешних условий. Интеллектуальная активность проявляется в рамках инновационной педагогической деятельности. В структуре мотивации присутствуют побуждения разного плана. Результативность использования инновационных технологий педагогической работы не является постоянной. Проявляется затруднения в определении стратегии и тактики инновационной педагогической деятельности в заданной ситуации. Интерес к инновационным способам педагогической работы ситуативный.

Высокий уровень развития инновационного потенциала личности преподавателя вуза характеризуется следующими показателями: глубокими знаниями в инновационной профессиональной деятельности, стремление профессионально развиваться и совершенствоваться, высоким уровнем умений выбирать формы, методы и технологии инновационной педагогической работы, активное участие в инновационных образовательных мероприятиях вуза и за его пределами, умение оценивать свои возможности, увлечённость инновационной педагогической деятельностью, целеустремленность создания конечного инновационного продукта, высокий порог требований, предъявляемых у качестве самооценки профессиональной деятельности.

Таблица 2

Уровень развития инновационного потенциала преподавателей экономического вуза (%) контрольная группа

Уровень \ Кафедра	Учета	Анализа	Экономической промышленности
Низкий	25%	28%	24%
Ниже среднего	13%	6%	16%
Средний	31%	25%	25%
Выше среднего	9%	13%	8%
Высокий	22%	28%	27%

В результате анкетирования контрольной группы преподавателей экономического вуза был установлен начальный уровень (таблица 2) и определены элементы для дальнейшего развития инновационного потенциала преподавателя вуза такие как: индивидуальный инновационный стиль (авторский подход), оригинальность, творческий и креативный подход к образованию, интерес к инновациям, освоение, обобщение, обогащение, распространение передового педагогического инновационного опыта, инициативность открытость новому опыту, готовность воспринимать инновации коллег, высокая социальная (инновационная) роль, высокая инновационная активность.

Инновационный потенциал личности преподавателя вуза как сложное структурированное, многогранное образование может иметь разные уровни развития. На основании выделенных элементов инновационного потенциала личности преподавателя вуза на базе основных видов профессиональной педагогической деятельности представленных в таблице 1, можно выделить три основных уровня развития инновационного потенциала личности преподавателя вуза в профессиональной педагогической деятельности.

Низкий уровень развития инновационного потенциала личности преподавателя вуза, характеризуется следующими показателями: частичные знания в инновационной педагогической деятельности, несформированный интерес к инновационной деятельности, несформированная система ценностных ориентаций и низкая нацеленность на успех; не принимается участие в инновационных образовательных мероприятиях по личной инициативе; низкие навыки коммуникации и сотрудничества; прояв-

Выделим основные направления психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала преподавателя экономического вуза в профессиональной педагогической деятельности:

1. Изучение условий и факторов, влияющих на эффективность педагогического труда преподавателя экономического вуза.

2. Изучение динамики профессионального и личностного роста и инновационные варианты его профессионального развития.

3. Формирование и развитие мотивационного, личностного и деятельностного компонента в профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза.

Психолого-педагогическая модель сопровождения состоит из содержательных и детерминированных во времени этапов, включающий различные методы (тестирование, анкетирование, интервьюирование, вебтренинги), направленные на актуализацию инновационных черт личности преподавателя вуза, способствующих развитию инновационного потенциала преподавателя вуза.

Модель психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала преподавателя вуза включает в себя реализацию следующих этапов.

I этап – Диагностика уровня развития инновационного потенциала преподавателя экономического вуза.

Цель – выявление преподавателей с различным уровнем инновационных потенциалов и выбор методов развития инновационного потенциала для каждой группы.

II этап – Проведение курса подготовки и повышения квалификации «Основы инновационной деятельности преподавателя вуза».

Цель – активизация личностного ресурса через обучение на основе «Учебно-тренировочной площадки» системой погружения в инновационное содержание и технологии профессиональной педагогической деятельности преподавателя экономического вуза.

III этап – Сопровождение адаптации инновационной деятельности в профессиональную педагогическую деятельность преподавателя экономического вуза.

Цель – создать условия для эффективной реализации инновационного потенциала в профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза.

Библиографический список

1. Шмелева Е.А. *Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза*. Диссертация ... доктора психологических наук. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2013.
2. Михайлова О.Б. Развитие инновационного потенциала личности в практике высшей школы. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2013; 1: 85 – 93.
3. Ситникова М.И. *Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности*: монография. Москва; Белгород: Издательство БелГУ, 2007.
4. Власенко Ю.А. *Психологический анализ инновационного потенциала личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Симферополь: Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского, 2003.
5. Терехова Т.А., Пахно И.В. *Инновационный потенциал личности (психологические исследования)*. Хабаровск: КГБОУ ДПО ХКИПКСПО, 2014.

References

1. Shmeleva E.A. *Razvitie innovacionnogo potenciala lichnosti v nauchno-obrazovatel'noj srede pedagogicheskogo vuza*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2013.
2. Mihajlova O.B. *Razvitie innovacionnogo potenciala lichnosti v praktike vysshej shkoly. Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2013; 1: 85 – 93.
3. Sitnikova M.I. *Kultura samorealizacii prepodavatelya vuza v pedagogicheskoy deyatel'nosti*: monografiya. Moskva; Belgorod: Izdatel'stvo BelGU, 2007.
4. Vlasenko Yu.A. *Psihologicheskij analiz innovacionnogo potenciala lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Simferopol': Tavricheskij nacional'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2003.
5. Terehova T.A., Pahno I.V. *Innovacionnyj potencial lichnosti (psihologicheskie issledovaniya)*. Habarovsk: KGBOU DPO HKIPPKSPO, 2014.

Статья поступила в редакцию 09.02.16

УДК 378.01

Mueller O.Y., Head of Scientific-Methodical Office of Library, Surgut State University (Surgut, Russia),

E-mail: olga_megion@mail.ru

Rasskazov F.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Professional Education

(Surgut, Russia), E-mail: lesi_rasskazov@mail.ru

Rotova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher of additional education, Surgut Natural Science Lyceum (Surgut, Russia),

E-mail: rotowa.n@yandex.ru

THE CLUSTER APPROACH IN FORMING INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A NORTHERN CITY. The article highlights the need to use a cluster approach to form inclusive educational environment in conditions of a city situated in the area of the northern part of a country. It clarifies the definition of a cluster of scientific and educational character in nature. The authors present details of its implementation through the network structure, the development of social partnership as intersubjective interaction. The research is based on the results of monitoring during which the authors have analyzed the presence of common signs of a cluster, identified further tasks of the education system of a northern city in this direction.

Key words: cluster approach, inclusive environment, innovation, scientific and educational cluster.

О.Ю. Муллер, зав. научно-методическим отделом библиотеки, БУВО Ханты-Мансийского автономного округа –

Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, E-mail: olga_megion@mail.ru

Ф.Д. Рассказов, д-р пед. наук, проф., проф. каф. «Теория и методика профессионального образования», БУВО

Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» г. Сургут,

E-mail: lesi_rasskazov@mail.ru

Н.А. Ротова, канд. пед. наук, педагог дополнительного образования, учитель начальных классов, Сургутский

естественно-научный лицей, г. Сургут, E-mail: rotowa.n@yandex.ru

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СОЗДАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО ГОРОДА

В статье освещается вопрос о необходимости использования кластерного подхода для формирования инклюзивной образовательной среды северного города. Уточнено определение кластера, имеющего научно-образовательный характер. Подробно представлена его реализация через сетевые структуры, развитие социального партнерства как межсубъектного взаимодействия. На основе результатов мониторинга проанализировано наличие общих признаков кластера, определены дальнейшие задачи системы образования северного города в рассматриваемом направлении.

Ключевые слова: кластерный подход, инклюзивная среда, инновации, научно-образовательный кластер.

Решение современных образовательных задач, особенно при реализации федеральных государственных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ) потребует создания системы чёткого взаимодействия государства, науки и образования на основе использования эффективных инструментов создания и развития инклюзивной среды, одним из которых является кластерный подход. Кластерный подход довольно часто используется с целью повышения конкурентоспособности национальной экономики, нам же необходимо проанализировать целесообразность использования кластерного подхода в образовании при создании инклюзивной образовательной среды в условиях северного города.

В результате теоретического анализа литературы нами уточнено определение кластера.

Кластер – это большая группа учреждений научно-образовательного характера, взаимодополняющих друг друга, постоянно совершенствующих свои преимущества, которые связаны как вертикально, так и горизонтально, имеющих специальные условия для качественного предоставления образовательных услуг лицам с особыми образовательными потребностями.

Кластерный подход предполагает наличие гибких сетевых структур. Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ допускает использование сетевой формы, достижение целей через урочную и внеурочную деятельность. Сетевое взаимодействие, в свою очередь, проявляется через:

- партнёрские связи между вузами северного города, учреждениями культуры, спорта и здравоохранения, объединениями дополнительного образования детей, реализующих адаптированные образовательные программы, помогающие удовлетворению особых образовательных потребностей, возникающих у обучающихся вследствие ограниченных возможностей здоровья;
- разработку, апробацию, представление педагогическому сообществу различных моделей реализации содержания образования;
- представление результатов работы образовательных учреждений, являющихся экспериментальными площадками.

Необходимым условием для эффективного сетевого взаимодействия является, в первую очередь, наличие ресурсов у каждого участника и всесторонняя работа по их качественному приращению. Результаты проводимого нами опроса показали, что 16 % педагогов считают результатом развития инклюзивной образовательной среды повышение своего педагогического потенциала через курсовую переподготовку, самообразование, практическую деятельность [1].

Рассмотрим наличие общих признаков кластера на примере научно-образовательного протокластера инклюзивной образовательной среды в условиях северного города [2].

1. Географическая концентрация – близкорасположенность образовательных, медицинских и иных учреждений в рамках одного северного города позволяет быстро организовать педагогическое и иное взаимодействие, обмен опытом, повышение квалификации.

2. Специализация – организация учреждений вокруг образовательной деятельности, к которой все участники имеют отношение.

3. Разнонаправленность (множественность) деятельности учреждений. Деятельность в рамках кластера охватывает не только муниципальные бюджетные общеобразовательные учреждения, входящие в его состав, но и спортивные, медицинские организации, объединения дополнительного образования детей, вузы и т. д.

4. Сотрудничество как основной вид взаимодействия между членами кластера.

5. Достаточное количество учреждений для возникновения значимых положительных эффектов от совместной локализации, достижение синергетического эффекта (не менее 30-50 учреждений, входящих в его состав). Это необходимое значение для достижения критической массы. Для образования полноценного кластера важно достижение определенной критической массы его участников (количество организаций, занятых в определенной деятельности), обеспечивающих переход от количества к качеству (для достижения синергетического эффекта). Для организации полноценного кластера необходимо, чтобы в его состав входило 30-50 организаций.

6. Уровень связанности участников кластера.

Внутренняя связанность между организациями, входящими в кластер, предполагает взаимозначимость связей между ними. Когда явно видна важность и необходимость образовательных услуг, предоставляемых лицам с особыми образовательными потребностями именно теми или иными учреждениями кластера, имеющими специальные условия для их осуществления. Следует отметить характер внутренних связей между субъектами кластера – они являются персонализированными, имеющими регулярный личный контакт. Внутренняя связанность субъектов кластера требует мобильности его работников, совместных проектов с целью дальнейшего развития кластера. Плотность связей между участниками кластера определяется наличием организаций по сотрудничеству и координации взаимодействия, например, это общественные организации, организации развития кластера с целью координации совместных проектов. Это подтверждают результаты анкетирования: 23 % педагогов видят в результате развития инклюзивной образовательной среды развитие социального партнерства как межсубъектного взаимодействия. Внешняя связанность данного научно-образовательного протокластера инклюзивной образовательной среды в условиях северного города определяется уровнем влияния результатов образовательной деятельности организаций, входящих в кластер, на региональные результаты. Достижение конечной цели – индивидуальное развитие и социальная адаптация лиц с особыми образовательными потребностями прослеживается, например, через совместные проекты, одним из которых можно назвать ежегодный региональный конкурс, проводимый Департаментом труда и занятости населения ХМАО–Югры, социально значимых программ общественных организаций инвалидов, в том числе по созданию рабочих мест и обеспечению доступности рабочих мест инвалидов. Результаты опроса, проведенного среди педагогов образовательных учреждений, показали, что 27 % из них считают главным результатом при развитии инклюзивной образовательной среды вовлечение в жизнь детей с ООП через воспитание, обучение, социализацию, обеспечивающих оптимальные условия для развития личности.

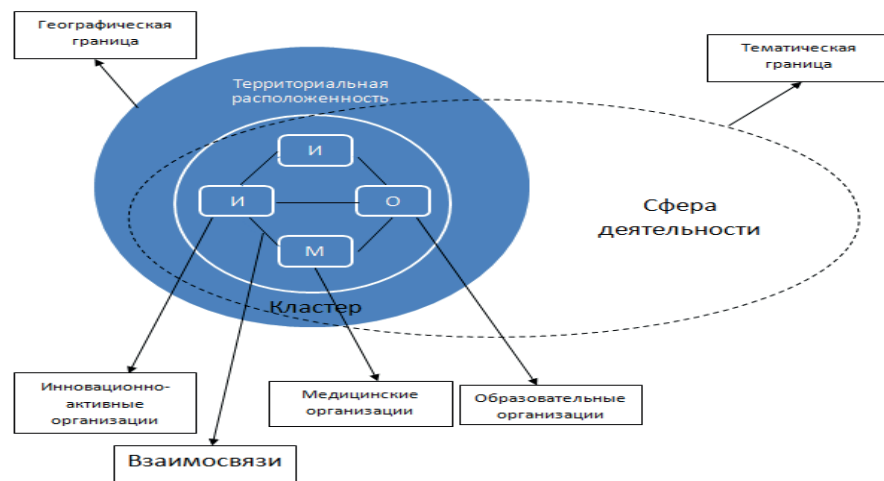


Рис. 1. Основные признаки научно-образовательного кластера



Рис. 2. Сочетание трех основных признаков кластера

Следует заметить, что высокая плотность связей между организациями не всегда является следствием большого количества организаций.

С одной стороны, сущность кластера предполагает наличие инновационно активных организаций, входящих в его состав, ориентированных на технологические или организационные нововведения. С другой стороны, выполнение требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», эффективное предоставление образовательных услуг стимулирует к поиску различных форм взаимодействия с научным сообществом, внедрению инноваций. Высокий уровень инновационной активности предполагает участие представителей научного сообщества в деятельности образовательных организаций. Итак, основные признаки научно-образовательного кластера [2] представлены на рис. 1.

Это критическая масса организаций, инновационная активность внутренняя взаимосвязанность. В случае, если все три признака представлены в полной мере, можно говорить о наличии кластера. На рис. 2 мы видим необходимое сочетание трёх основных признаков кластера [2].

Если объединены два признака из трёх, то имеющиеся группы организаций можно назвать протокластерами или потенциальными кластерами. В нашем случае в условиях северного города мы наблюдаем группу связанных организаций, обладающих необходимой критической массой с недостаточно развитой инновационной составляющей.

Наше исследование показало, что, исходя из выявленной сущности кластерного подхода в создании инклюзивной среды в условиях северного города [3], основные задачи системы образования с целью создания научно-образовательного кластера будут следующие:

- 1) разработка информационно-нормативной документации, регламентирующей инклюзивное образование;
- 2) программно-методическое сопровождение обучения лиц с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях;
- 3) комплексное сопровождение участников образовательного процесса, обеспечивающих образование лиц с ООП;
- 4) профессионально-трудова подготовка лиц с ООП в развитии;
- 5) кадровое обеспечение;

Библиографический список

1. Лопуга В.Ф. Формы и методы сетевого взаимодействия школ здоровья Алтайского края. *Образовательная сеть «Школы здоровья Алтайского края»*. Available at: www.akipkro.ru
2. *Кластерные политики и кластерные перспективы: теория, методология, практика*: коллективная монография. Под редакцией Ю.С. Артамоновой, Б.Б. Хрусталева. Пенза. 2013.
3. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Создание инклюзивной образовательной среды в вузе: проблемы и перспективы. *Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития*: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.). Редколлегия: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015: 130–134.
4. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Создание условий для инклюзивного обучения студентов в Сургутском государственном университете. *Образовательная среда сегодня: стратегии развития*: материалы IV Междунар. научно-практической конференции (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.). Редколлегия: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015; 3 (4): 213–216.
5. Муллер О.Ю., Рассказов Ф.Д., Ротова Н.А. Методологические подходы к разработке адаптированных образовательных программ для студентов с ограниченными возможностями в вузе. *Казанская наука*. № 1.

References

1. Lopuga V.F. Formy i metody setevogo vzaimodejstviya shkol zdorov'ya Altajskogo kraja. *Obrazovatel'naya set' «Shkoly zdorov'ya Altajskogo kraja»*. Available at: www.akipkro.ru

- 6) обеспечение качества образования лиц с ООП;
- 7) научное сопровождение инклюзивного образования.

Вместе с тем явно прослеживаются риски, осложняющие создание научно-образовательного кластера инклюзивной среды в условиях северного города.

Инклюзивное образование не может быть эффективным без оснащения образовательного учреждения соответствующей материально-технической базой, в том числе специальным оборудованием [4]. О важности этого условия говорят и результаты опроса, проведённого среди педагогов города Сургута: оценивая степень развитости инклюзивного образования на современном этапе, 42 % педагогов считают её уровень низким, 56 % – средним и лишь 2 % – высоким.

Инклюзивное образование не может быть эффективным без кадрового обеспечения соответствующими специалистами. В Сургуте 40 % школ имеют среди специалистов педагога-психолога, 21 % – социального педагога, сурдопедагог – 11 %, координатор по инклюзивному образованию – 10 %, дефектологов и специалистов по ЛФК – 4 %.

Возможно неполное освоение учебных программ. Необходимость индивидуальных учебных планов для «включенных» обучающихся и студентов [5].

Отсутствие гибкой системы оценивания достижений и системы итоговой аттестации обучающихся и студентов с особыми образовательными потребностями, заложенной в стандартах.

Отсутствие опыта работы в инклюзивной образовательной среде.

Слабость контактов с системой профессионального образования.

Итак, кластерный подход позволил проанализировать состояние инклюзивной среды в г. Сургуте, наличие общих признаков кластера, степень их развитости и обосновать необходимость создания центра инклюзивной образовательной среды в северном университете г. Сургута.

Объединение ресурсов и усилий коллективов отдельных учреждений в рамках кластера позволяет расширять возможности получения качественных образовательных услуг. Именно организация образовательного кластера более качественно обеспечит реализацию инклюзивного образования, выступающего одной из форм альтернативного обучения.

2. *Klasternye politiki i klasternye perspektivy: teoriya, metodologiya, praktika*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej Yu.S. Artamonovoj, B.B. Hrustaleva. Penza. 2013.
3. Rasskazov F.D., Muller O.Yu. Sozdanie inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v vuze: problemy i perspektivy. *Nauka, obrazovanie, obschestvo: tendencii i perspektivy razvitiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Cheboksary, 13 dek. 2015 g.). Redkollegiya: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015: 130-134.
4. Rasskazov F.D., Muller O.Yu. Sozdanie uslovij dlya inklyuzivnogo obucheniya studentov v Surgutskom gosudarstvennom universitete. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya*: materialy IV Mezhdunar. nauchno-prakticheskoj konferencii (Cheboksary, 11 dek. 2015 g.). Redkollegiya: O.N. Shirokov i dr. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2015; 3 (4): 213-216.
5. Muller O.Yu., Rasskazov F.D., Rotova N.A. Metodologicheskie podhody k razrabotke adaptirovannyh obrazovatel'nyh programm dlya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami v vuze. *Kazanskaya nauka*. № 1.

Статья поступила в редакцию 16.02.16

УДК 373. 291

Skitskaya L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Transnistrian State University (Tiraspol, Transnistria),*
E-mail: Skitskaja@mail.ru

Shcherbakov Yu.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Labor and Social Relations (Moscow, Russia),*
E-mail: drpmgopu@bk.ru

THE ROLE OF A TEACHER IN OPTIMIZATION OF CHILDREN'S COMMUNICATION. The article describes an impact of the character of communication of adults with children on the optimization of communication among children. The research discloses specific forms of communication adults with children in the course of developing student-teacher interaction, based on the acceptance and recognition of the child as an individual, the ability of the teacher to stand up to the position of children, respecting their interests and aspirations. The paper analyzes the data of the diagnostic survey of teachers, during which the researchers have obtained results about the level of communication skills of teachers and practitioners of pre-school education institutions of Transnistria, and have learned ways to optimize the communication of children. The paper reveals experience in implementing training forms and methods of work with teachers of preschool institutions of Transnistria to increase their level communication skills. The work helps to optimize communication between children.

Key words: teachers, preschool children, communication, optimization, pre-school educational institution.

Л.В. Скитская, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольной педагогики и специальных методик, Приднестровский государственный университет, г. Тирасполь, E-mail: Skitskaja@mail.ru;

Ю.И. Щербаков, д-р пед. наук, проф., ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений», г. Москва, E-mail: drpmgopu@bk.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ

В статье описано влияние характера общения взрослого с детьми на оптимизацию общения ребёнка. Раскрыты специфические формы общения взрослого с ребёнком в ходе личностно-развивающего педагогического взаимодействия, основанные на признании и признании ребёнка как личности, умения педагога встать на позицию ребёнка, соблюдая его интересы и стремления. В статье проанализированы данные диагностического обследования педагогов, в ходе которого получены результаты об уровне коммуникативных навыков педагогов-практиков дошкольных организаций образования Приднестровья, по оптимизации общения детей старшего дошкольного возраста. Обоснован опыт внедрения тренинговых форм, методов работы с педагогами дошкольных учреждений Приднестровья для повышения у них уровня коммуникативных навыков, способствующих оптимизации общения детей.

Ключевые слова: педагоги-практики, дети дошкольного возраста, общение, оптимизация, дошкольное образовательное учреждение.

Современная педагогика меняет свои ведущие принципы: активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, заменяется взаимодействием, т. е. совместной деятельностью педагогов и воспитанников. При этом на первый план выдвигаются такие понятия как взаимоотношение, поддержка, доверие и др. Педагог при взаимодействии с воспитанниками передает свою индивидуальность, реализует потребность быть личностью и, в свою очередь, помогает сформироваться соответствующей потребности у воспитанников. Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического взаимодействия. Оно достаточно регламентировано по содержанию, формам, в нём отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и воспитанников. Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Характер общения педагога с воспитанниками обусловлен, прежде всего, его профессиональной подготовленностью, устремлениями и идеалами, кроме знаний в процессе общения педагог проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния воспитанников, а изучать и понимать их. Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога проанализировать свою позицию как участника общения. Думаящий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен владеть навыками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформиро-

ван стиль общения, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и воспитанников.

Общение как феномен изучалось представителями философии, социологии, психологии, педагогики, физиологии и других наук (Б.Г. Ананьев, Э. Берн, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, А.Я. Найн, А.В. Петровский, Й. Хейзинга). В работах А.Г. Арушановой, Н.Г. Богуславской, Б.С. Волковой, Н.В. Волковой, Д.Б. Годовиковой, А.Б. Добровича, Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и других учёных исследовалось общение дошкольников. Речевой аспект общения был предметом исследования в работах И.С. Лопухиной, Е.М. Мастюковой, Д.Э. Розенталя, Е.И. Тихеевой, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой и др. Особенности осуществления педагогического процесса в дошкольном учреждении изучали Т.И. Бабаева, А.Г. Гостев, Р.В. Куликова, Р.А. Литвак, А.Я. Найн, Л.И. Новикова, У.В. Ульяновская и др. Значительное внимание проблемам взаимодействия педагога с детьми отводилось в исследованиях С.А. Козловой, Т.А. Куликовой, Е.А. Левановой, М.М. Левиной и др.

Для личностно-развивающего педагогического взаимодействия характерны специфические способы общения, основанные на понимании, признании и принятии ребёнка как личности, умения стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, солидарности его интересы и перспективы развития. При таком общении основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнёрство, дающие возможности воспитаннику проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность. С помощью та-

кого общения педагог имеет возможность установить контакт с детьми, при котором будет учтен принцип дистанции (создание комфортной дистанции), определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт и свободу одновременно. Часто педагогу недостаточно профессиональных знаний или опыта для выработки такой позиции в общении, что приводит к торможению в развитии личности воспитанников.

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях педагога и воспитанника является основополагающим принципом типологии общения, сохраняющих здоровье участников воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, разработанной В.И. Сыренским [1]. Качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а, прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры. Однако такое общение требует определенных личностных параметров самого педагога: духовный нравственный облик, профессиональная компетентность, знание передового педагогического опыта, педагогическая культура, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами. Только это позволит предполагать, что личность будет воспитываться личностью.

Только эмоционально-положительный паритет обеспечивает такой уровень «совместности», когда между участниками в процессе общения нет авторитарного доминирования, эмоциональной напряженности, недоверия или незаинтересованности всем происходящим в этом процессе. Одним из главных условий возникновения феномена взаимопонимания является взаимное принятие индивидуально-психологических параметров друг друга, умение стать на место других, идентифицироваться с ними. Взаимопонимание является следствием гуманистической ориентации педагогов, воспринимающих успехи воспитанников и ценности их личности как свои собственные. Не менее важным является и феномен доверия. Отсутствие доверия – одна из главных причин, задерживающих развитие его личности. Дети испытывают острую потребность в том, чтобы им доверяли. В процессе развития ребенка идет выработка базисного доверия к миру. Неправильно организованное педагогическое общение приводит к искажению начальных целевых установок и возникновению непрогнозируемых отрицательных действий, как со стороны педагога, так и со стороны воспитанников. Нередки так же и агрессивные формы реагирования, возникновение стрессов, приводящих к ухудшению здоровья.

Модели общения не складываются сами собой. Они зависят от личностных качеств педагога и его профессиональной компетентности (Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова). Чтобы его действия не были поисковыми и ориентировочными, педагог должен владеть психологической диагностикой, умениями преодолевать трудности в межличностных отношениях. В этом случае педагогические действия будут выверенными и научно обоснованными [2].

Вместе с тем, современные дошкольные программы воспитания и обучения детей ориентированы и на активное использование групповых (подгрупповых) форм работы с детьми. Задачи и содержание занятий определяется исходя из структуры, степени выраженности трудностей и детей при построении диалога, их индивидуально-типологических особенностей (А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, Г.А. Волкова, Б.М. Гриншпун, Г.А. Каше, С.А. Миронова, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, и др.). При этом обязательно принимаются во внимание закономерности как общего психического, так и речевого онтогенеза, нацеленность на целостное развитие личности ребенка с помощью специфических и неспецифических педагогических средств и способов [3].

Однако анализ различных сторон психического развития детей, его потенциальных возможностей и опора на них при планировании и проведении педагогического воздействия являются приоритетными задачами всех участников воспитательно-образовательного процесса – педагогического коллектива дошкольных учреждений, родителей и других членов семьи. Тем самым обеспечивается комплексность воздействия и возможность проведения педагогической работы не только непосредственно, но и опосредованно, используя для этого резервы различных видов детской деятельности (игровой, продуктивной, учебно-познавательной и др.), режимных моментов в дошкольном учреждении, свободного общения и взаимодействия ребенка с взрослыми в семье и т. п. Благодаря тесному сотрудничеству педагогического коллектива дошкольного учреждения и родителей создаются условия для обогащения предметно-развивающей и поддерживаю-

щей воспитательной среды в дошкольном учреждении и семье. Это позволяет оказывать помощь детям как параллельно образовательному процессу, так и в его контексте за счет активного привлечения внимания к коммуникативному развитию ребенка близких ему взрослых и их равноправного партнерства в воспитательно-образовательном процессе.

Тем не менее, все перечисленное выше может быть сведено на нет, если в ходе оказания педагогической помощи детям не будет соблюдаться должной систематичности. Только проведение хорошо продуманной, рационально спланированной, скоординированной и ежедневной работы дает основание говорить о реальном достижении положительных результатов.

Для ребенка-дошкольника его общение с другими людьми – это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования его личности, его развития. Многочисленные психологические исследования С.Л. Рубинштейна показывают, что общение ребенка со взрослым является главным и решающим условием становления всех психических способностей и качеств ребенка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения.

Проблема общения дошкольника со взрослым, на наш взгляд, имеет два аспекта: первый аспект – развитие самого общения на протяжении дошкольного детства; второй аспект – влияние общения на развитие личности ребенка.

Воспитатели дошкольных учреждений Приднестровья отмечают, что наиболее трудным для анализа общения ребенка оказывается речевой параметр. Дело в том, что анализ речи с целью выяснения её коммуникативности существенно отличается от изучения средств русского (молдавского, украинского) языка (все три являются государственными языками, на которых осуществляется не только общение, но и обучение детей), которые используются в процессе общения (лексико-грамматические, синтаксические особенности). Поэтому рассмотрению подвергаются, прежде всего, не языковые единицы, а коммуникативные, которыми являются целые высказывания.

От количества и качества общения зависит уровень дальнейшего развития способностей ребенка, его характер, его будущее. По мнению Н.А. Панфиловой и О.В. Защиринской, взрослый, который обладает высокой компетентностью в общении, наиболее вероятный образец для ребенка. При этом не просто образец для подражания: воспринимая те нормы и стиль взаимодействия, которые демонстрирует взрослый, ребенок принимает их как естественные и строит на их основе свой собственный стиль общения [4].

Однако необходимо помнить о том, что прививая детям навыки общения, необходимо одновременно совершенствовать эти же умения у педагогов, родителей и членов семей (Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина). Поэтому в дошкольном учреждении должна быть разработана целая система действий, реализующаясь в двух направлениях: в работе с детьми и со взрослыми (родителями, педагогами). Работа с детьми должна преследовать цель – оптимизации общения у детей. Работа с взрослыми включала подготовку их к собственному общению с детьми с целью оптимизации его у детей [5].

В связи с этим нами было проведено исследование изучения уровня коммуникативных умений педагогов-практиков дошкольных организаций образования Приднестровья, по оптимизации общения детей старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленной задачи, педагогам была предложена анкета «Характер отношения к ребенку в процессе общения с ним». В ходе анкетирования были получены следующие данные: стиль отношений с ребенком большинством воспитателей определяется личным отношением к ребенку. На вопрос: «Какие словесные эпитеты вы используете, когда ребенок не реагирует на Ваши замечания?» многие воспитатели затруднились ответить. Тем не менее, воспитатели отметили, что используют в общении с детьми формы приветствия, прощания, благодарности, но не всегда способны признать ошибку в общении с ребенком. Результаты анкетирования показали, что воспитатели, хотя и понимают влияние педагогического общения на характер общения детей друг с другом, общую атмосферу в детской группе, но четкого представления об особенностях работы по оптимизации общения детей не имеют из-за отсутствия программ, методических рекомендаций по данному направлению.

С целью более глубокого изучения вопроса о сформированности коммуникативных умений воспитателей дошкольных учреждений нами был предложен опросный лист воспитателям для самооценки уровня общения с детьми. Вопросы были направле-

ны на изучение культуры педагогического общения, саморегуляции, техники речи. Педагоги анализировали сформированность у себя перечисленных качеств, представленных в опросном листке, по пятибалльной системе. Результаты опроса позволили сделать следующие выводы: 73,3% педагогов утверждали, что соблюдение спокойного доброжелательного тона, умение слушать собеседника, умение ориентироваться в сложившейся ситуации общения, умение заинтересовать, увлечь выступлением это приоритетное направление в коммуникативных умениях педагога. Лишь 26,6 % из опрошенных педагогов отметили, что содержанием коммуникативных умений являются: и культура педагогического общения, и наличие у педагога саморегуляции в общении, и адекватная техника речи.

Для получения более полной информации о состоянии практики по изучаемой проблеме, а именно влияние характера общения взрослого с детьми на оптимизацию общения ребёнка, нами использовался метод наблюдения с помощью разработанной нами карты. За основу мы взяли карту, предложенную для практических работников педагогом-психологом дошкольного образовательного учреждения И.В. Калистратовой на основе современных стандартных требований, предъявляемых к деятельности воспитателя. Карта включает наиболее важные моменты взаимодействия и позволяет оценить особенности общения взрослого с ребёнком. Она заполнялась на каждого педагога. Наблюдение проводилось в течение 5-7 минут трижды, результаты фиксировались в соответствующей графе (1-й замер, 2-й, 3-й). При анализе карт наблюдений было выявлено, что 26,7% педагогов при взаимодействии с дошкольниками слушают ребёнка в процессе диалога, стремятся понять выражение глаз, мимику ребёнка, используют в общении речевые формы этикета общения, обращают внимания детей на эмоциональное состояние друг друга, при порицании предлагают образец действия. У 45,7 % педагогов голос воспитателя доминирует над голосами детей, при ограничении естественного шума в группе, не достаточно уделяется времени в обучении эффективным способом взаимодействия дошкольников друг с другом. Воспитатели не знают, как себя вести, о чём беседовать с ребёнком, чтобы оптимизировать у него навыки общения. Основной причиной, по нашему мнению, не совсем компетентного подхода к оптимизации общения старших дошкольников является подготовка педагогов, а так же то, что работа по оптимизации общения детей специально не планируется воспитателями, в связи с тем, что в программе дошкольных учреждений ни сама педагогическая работа по оптимизации общения, ни её составляющие не являются четко прописанными.

Целью изучения педагогической документации групп дошкольных учреждений Приднестровья явилось определение особенностей планирования процесса оптимизации общения детей старшего дошкольного возраста. Объектами изучения выступили рабочие планы воспитателей, изучив которые, мы обнаружили, что в них отсутствовали формы и методы, направленные на активное включение ребёнка в процесс постоянного общения. Больше половины воспитателей (72 %) не планируют условия, необходимые для оптимизации общения старших дошкольников. В планах не фиксируются методы и приёмы педагогической работы, оптимизирующие у дошкольников общение. В ходе анализа календарных планов обнаружили, что большая часть внимания практических работников направлена на речевое развитие ребёнка. 44,1 % воспитателей планируют содержание и методы речевого общения в рамках развития речи ребёнка.

Данные результатов анкетирования дошкольных работников, их опроса, наблюдений за их работой, анализ документации дошкольных учреждений Приднестровской Молдавской Республики показали, что педагогическая работа по оптимизации общения дошкольников бессистемна, носит недостаточно целенаправленный характер. Исходя из того, что оптимизация общения старших дошкольников в современных условиях может быть осуществлена только при осознании взрослыми необходимости такой работы, нами была проведена специальная работа с педагогами дошкольных учреждений Приднестровья.

Были использованы следующие виды работы: теоретические семинары, семинары-практикумы, консультации, тренинги. Широкие возможности для формирования коммуникативной культуры воспитателей открывают тренинговые формы работы. Такой практический опыт позволяет педагогу взглянуть на особенности взаимоотношений с детьми как бы со стороны,

повышает психологическую компетентность, учит применять полученные знания на практике. Тренинг позволяет за короткий промежуток времени решить многие задачи формирования и развития профессиональных качеств, а также скорректировать неадекватное профессиональное поведение. Существуют различные формы тренингов, но все их можно объединить в две основные группы: 1) направленные на развитие определённых умений (вести беседу, разрешать конфликты и т. п.) и 2) ориентированные на углубление опыта анализа различных ситуаций общения – способность адекватно воспринимать себя, партнёров по общению, ситуацию в целом.

В социально-психологическом тренинге акцент делается на активные методы, в частности, групповые дискуссии и игры. Метод групповой дискуссии используется, в основном, в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа (групповые дискуссии, разбор проблемных ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и т. д.).

Среди игровых методов социально-психологического тренинга (ролевые игры, невербальная психогимнастика, поведенческий тренинг и т. д.) наиболее широкое распространение в нашем исследовании получил метод ролевых игр. Чтобы обучение педагогов общению с детьми было эффективным, нужно наличие мотивации самого воспитателя в изменении своего стиля в общении. Зачастую прямое указание человеку на несоответствие каких-либо его действий ситуации или поставленным задачам не имеет выраженного эффекта. В процессе тренинга каждый его участник мог самостоятельно оценивать свои возможности и трудности в конкретных ситуациях общения. Такая активная позиция – необходимое условие для возможных позитивных изменений в сфере общения. Главная задача нашего тренинга – это не столько овладение техникой общения, сколько развитие определённых личностных качеств педагога, в частности, умения принимать и уважать чувства и интересы другого человека. Тренинговое занятие включало в себя диагностические приемы (преимущественно самоанализа), теоретические основы педагогического общения и практическую часть, направленную на формирование профессиональных умений и навыков. Для установления с ребёнком контакта и достижения взаимопонимания необходимо было уметь правильно оценивать по невербальным признакам (выражению лица, жестам), интонации и содержанию речи, а также по поведению ребёнка его эмоциональное состояние. Умение слушать также является одним из важных составляющих в эффективном взаимодействии людей. Различают несколько видов слушания, суть которых можно свести к нескольким целям: желанию понять другого человека, поддержать с ним контакт, продемонстрировать внимание и, по возможности, разделить его чувства. Для достижения поставленных целей нами использовался тренинг с педагогами «Приёмы эффективного общения».

Темы семинаров были посвящены следующим проблемам: «Современные проблемы организации общения старших дошкольников со сверстниками», «Совершенствование педагогической техники как основного элемента педагогического мастерства». Основной задачей являлось углубление знаний воспитателей о психолого-педагогических основах процесса общения и ознакомление с формами, условиями осуществления оптимального педагогического общения. Основными направлениями выступили: раскрытие значения социальной среды в процессе становления общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста; совершенствование средств педагогической техники (речевые и неречевые); проверка уровня коммуникативных умений педагогов и их тренировка. Важно было ознакомить педагогов с технологиями реализации разработанной нами авторской программы «Четыре шага».

Консультация с педагогами «О речевом этикете и культуре поведения в общении со взрослыми и детьми» проводилась с целью расширения знаний воспитателей в области речевого этикета, раскрытия значения и содержания продуктивных и реценсивных умений общения.

Были использованы методы и приёмы, стимулирующие активность педагогов: теоретический анализ литературы, беседа, упражнения на развитие основ мимической и пантомимической выразительности, а также на развитие речи и коммуникативного поведения педагога.

В результате проведенной специальной работы педагоги были подготовлены к собственному общению с детьми и к обучению детей умениям межличностного общения. Главное внимание педагогов сосредотачивалось на практическом решении за-

дач, связанных с совершенствованием средств педагогической техники (речевые и неречевые) и тренировке их коммуникативных умений.

Большинство участников эксперимента проявляли положительные эмоции по отношению к партнерам по общению, в ко-

торое они были постоянно включены. Полученные в ходе исследования позитивные качественные результаты свидетельствуют об эффективности и практической значимости проведённой экспериментальной работы с педагогами дошкольных учреждений Приднестровья.

Библиографический список

1. Сыренский В.И. *Психофизиология здоровья*. Санкт-Петербург: КАРО, 2008.
2. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. *Ступени общения: от года до семи лет*. Москва: Просвещение, 1992.
3. Арушанова А.Г. *Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада*. Москва: Просвещение, 1999.
4. Панфилова, М.А. *Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры*. Москва: ГНОМид, 2001.
5. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. *Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов*. Ярославль: Академия развития, 2006.

References

1. Syrenskij V.I. *Psichofiziologiya zdorov'ya*. Sankt-Peterburg: KARO, 2008.
2. Galiguzova L.N., Smirnova E.O. *Stupeni obscheniya: ot goda do semi let*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
3. Arushanova A.G. *Rech' i rechevoe obschenie detej: kniga dlya vospitatelej detskogo sada*. Moskva: Prosveschenie, 1999.
4. Panfilova, M.A. *Igroterapiya obscheniya: Testy i korrekcionnye igry*. Moskva: GNOMiD, 2001.
5. Klyueva, N.V., Kasatkina, Yu.V. *Uchim detej obscheniyu. Populyarnoe posobie dlya roditel'ej i pedagogov*. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 373.1

Titova O.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia), E-mail: OlgaS832007@yandex.ru*

DISTANCE TECHNOLOGIES AS WAY OF PUPIL'S CORE TRAINING IN THEIR SENIOR YEAR OF SMALL RURAL SCHOOLS.

The article is dedicated to a problem of pupil' core training in rural schools. The main problems of the core training organization are analyzed. Small in number contingent, limited material and human resources and insufficient finance do not give opportunity to pupils to create individual educational route for gratification their cognitive interests. The author comes to the conclusion that the distance learning is the most preferable variant of core training for rural pupils. The author has contemplated various variants of distance technologies' usage and believes that the use of educational process through an interactive portal of distance learning system is the most optimal. The distant technology allows getting knowledge independently with the help of information resources: the base of data, the computer teaching and control system, video- and audio-recording, electronic library, etc. In the article the author describes distance elective courses for pupils who major in physics and mathematics. The developed course consists of seven modules in accordance with the themes of the curriculum: the real numbers, the power function, the exponential function, the logarithmic function, the trigonometry and the differential and integral calculations.

Key words: distance technology, core training, small rural school.

O.S. Titova, *канд. пед. наук, зав. каф., филиал ГОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Тара, E-mail: OlgaS832007@yandex.ru*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ

Научная статья посвящена вопросу использования дистанционных технологий в профильной подготовке учащихся сельских малокомплектных школ. В статье анализируются основные проблемы в организации профильного обучения на селе. Малочисленность контингента, ограниченность материальных и кадровых ресурсов и недостаточность финансирования практически лишают учащихся возможности построения индивидуального образовательного маршрута с целью удовлетворения профильных интересов. Автор приходит к выводу, что наиболее приемлемым вариантом профильной подготовки сельских школьников является осуществление образовательного процесса через интерактивный портал системы дистанционного обучения. Дистанционное обучение обеспечивает учащимся возможность самим получать знания с помощью развитых информационных ресурсов: баз данных, компьютерных обучающих и контролирующих систем, видео- и аудиозаписей, электронных библиотек. В статье приведено описание разработанного автором дистанционного элективного курса по математике для учащихся физико-математического профиля обучения. Разработанный курс состоит из семи модулей в соответствии с разделами школьной математики: действительные числа, степенная функция, показательная функция, логарифмическая функция, тригонометрия, дифференциальное и интегральное исчисления.

Ключевые слова: дистанционные технологии, профильная подготовка, сельские малокомплектные школы.

Социально-экономические изменения в России вызвали необходимость реформирования системы образования и перехода от устаревших форм к поиску новых эффективных моделей его осуществления. В настоящее время наблюдается тенденция совершенствования процесса подготовки выпускника средней школы с целью развития его способностей и удовлетворения профильных интересов. Этой цели служит введение на старшей ступени школы профильного обучения.

Согласно «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [1], под профильным обучением понимается средство дифференциации и индивидуализации, позволяющее за счёт изменений в структуре курса, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать склонности и способности учащихся, создавать условия для обу-

чения старшеклассников в соответствии с их профильными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Основными целями перехода к профильному обучению являются: обеспечение углублённого изучения отдельных предметов; создание условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников, для построения индивидуальных образовательных программ; установление равного доступа к полноценному образованию разных категорий обучающихся; обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Между тем, далеко не каждое образовательное учреждение способно предоставить учащимся свободный выбор профилей, предметов, видов деятельности. В частности, сельские малокомплектные школы (общеобразовательные школы без параллель-

ных классов с небольшим контингентом учащихся) оказались в достаточно трудных условиях. Недостаточная комплектация классов сельских школ, сопряжённая с ограниченными материальными, кадровыми ресурсами и недостаточным финансированием практически лишают учащихся возможности построения индивидуального образовательного маршрута с целью удовлетворения профильных интересов.

Как отмечает М.И. Зайкин [2], малочисленность контингента затрудняет создание профильных классов на селе, а скудность местных бюджетов, незначительность (или полное отсутствие) внебюджетных средств осложняют финансирование затрат на обучение профильных групп старшеклассников, организацию образовательного процесса с учётом способностей, потребностей, интересов и склонностей учащихся.

Существует также ряд проблем организационного и социального характера. Их наличие отмечает А.Б. Вифлеемский [3]. Во-первых, финансовые трудности: для обеспечения подвоза учащихся к школе необходимо иметь транспортное средство, содержащее в штате водителя, располагать средствами для приобретения ГСМ и т. д. Во-вторых, необходимо наличие хорошей дороги между населёнными пунктами и пришкольного интерната для детей, живущих в отдалённых посёлках.

Ключевую проблему в организации профильного обучения на селе Н.Н. Зубарева [4] видит в ограниченных образовательных ресурсах отдельной школы, которые не позволяют обеспечить обучение старшеклассников в режиме индивидуальных образовательных программ и, соответственно, обеспечить максимальную свободу выбора образовательной траектории. В качестве решения этой проблемы она рассматривает создание на базе отдельного учебного заведения инфраструктуры по типу сетевой организации, представляющей весь спектр образовательных услуг профильного обучения и обеспечивающей максимальную свободу построения образовательной траектории. Обучение в этом случае целесообразно осуществлять посредством дистанционных технологий.

Согласно Федеральному закону РФ «Об образовании в Российской Федерации» [5], образовательная организация вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Дистанционные образовательные технологии, несомненно, открывают новые возможности для школьного образования (в частности, для реализации профильной подготовки учащихся, проживающих в отдалённых регионах). Тем не менее, значимость средств дистанционного обучения можно рассматривать только во взаимодействии с традиционными средствами обучения.

По мнению Ю.Г. Коротенкова [6], дистанционное обучение может быть применено в средней школе, но лишь в случае выполнения ряда условий. Во-первых, в традиционной системе обучения учитель, являясь носителем знаний, воспроизводит содержание обучения в доступном для учащихся виде, способствует систематизации получаемой учеником информации. Следовательно, компьютерные средства обучения должны максимально соответствовать уровню знаний и мышления учащихся, быть легко воспроизводимыми. Соответственно, применение дистанционных технологий в средней школе должно быть дифференцировано. Во-вторых, целесообразно использовать дистанционные технологии только в качестве надстройки над базовой системой с учётом специфики и профильной направленности обучения. В этом случае компьютерные средства обучения могут использоваться лишь как дополнительный иллюстративный материал.

Кроме того, по мнению В.И. Снегуровой [7], существует ряд ограничений, влияющих на результативность дистанционного обучения:

- ограничения, обусловленные техническими возможностями Интернета: скорость передачи информации с помощью телекоммуникационных сетей, нестабильность связи;
- ограничения, обусловленные спецификой взаимодействия на основе Интернет: отсутствие визуального контакта, отсроченный диалог, ограничение способов быстрого выражения собственных мыслей, демонстрации решений, специфические свойства информационно-образовательной среды;
- ограничения, обусловленные индивидуальными возможностями учащихся: необходимость высокого уровня мотивации,

сформированности на высоком уровне самостоятельной деятельности, в частности, самоорганизации.

Учитывая особенности использования дистанционных технологий в школьном курсе, нами был разработан элективный курс по математике [8] для учащихся физико-математического профиля обучения на базе образовательного портала «Школа», созданного Омским государственным педагогическим университетом. Предлагаемый нами дистанционный курс создан в среде MOODLE (Modular object-oriented dynamic learning environment) – Модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде, являющейся пакетом программного обеспечения и позволяющей создавать курсы для дистанционного обучения.

Профильная подготовка учащихся посредством дистанционного курса включает себя следующие этапы:

1. Информационный этап

Важными результатами данного этапа являются: выбор учащимися профиля обучения; заинтересованность учащихся в дистанционном обучении; готовность учащихся к началу занятий.

2. Ориентационный этап

Перед началом обучения проводится вводное занятие, целью которого является ознакомление учащихся с элективным курсом и обучению работе в системе MOODLE.

Знакомство с элективным дистанционным курсом включает в себя следующие этапы:

1. Регистрация на портале и запись на курс.
2. Особенности работы с курсом.
3. Основные элементы курса.
4. Обмен сообщениями с учениками и тьютором.
5. Промежуточный и итоговый контроль.

Для работы учащимся предлагаются следующие виды ресурсов: веб-страница, задание – ответ в виде файла, рабочая тетрадь, глоссарий, книга, семинар, урок, тест, форум.

3. Изучение нового материала и закрепление

Данный этап является самым важным и продолжительным, так как связан непосредственно с изучением курса и получением знаний.

Элективный курс для учащихся физико-математического профиля обучения рассчитан на два года (10-11 класс) и изучается параллельно базовому курсу алгебры и начал математического анализа.

Изучение нового материала предполагает выполнение учащимся следующих видов работ:

- изучение материала с веб-страниц;
- просмотр роликов, анимаций или подборки графических изображений;
- выполнение заданий из рабочих тетрадей (для модуля «Действительные числа»);
- решение задач из раздела «Задачи для самостоятельного решения» и отправка решения в виде файла.

Весь теоретический материал по каждому модулю оформлен в виде веб-страницы. Каждая веб-страница содержит информацию о применении математики в физике и технике и пример разобранной прикладной задачи. Для модуля «Действительные числа» содержание веб-страницы представлено задачами из астрономии; для модуля «Степенная функция» – задачами о процессах, описываемых степенной функцией: уравнение состояния идеального газа, исследование движения математического маятника.

При изучении модуля 3 «Показательная функция» учащиеся знакомятся с применением показательной функции для описания быстро растущих процессов реальной действительности. Такими процессами являются остывание тела, падение тела в воздухе (задача о падении парашютиста), взлёт ракеты и радиоактивный распад вещества.

Модуль 4 «Логарифмическая функция» содержит веб-страницы, демонстрирующие применение логарифмической функции в астрономии и использование кривой – логарифмической спирали, а также задачи на применение логарифмов для измерения громкости шума и мощности лампочек.

Модуль 5 «Тригонометрия» содержит веб-страницы с материалами о применении тригонометрических функций в астрономии, физике, технике, авиации, гидравлике. В модуле 6 «Дифференциальное исчисление» рассматриваются вопросы об использовании производной при решении задач.

Модуль 7 «Интегральное исчисление» содержит пять веб-страниц, в которых рассматриваются различные применения интегралов:

- для вычисления пути, пройденного точкой при неравномерном движении по прямой с переменной скоростью;
- для вычисления работы, совершённой переменной силой, при перемещении по оси Ox материальной точки;
- для вычисления массы однородного стержня при известной его плотности;
- для вычисления электрического заряда, переносимого в указанный интервал времени через сечение проводника;
- для вычисления объёма воды, вытекающей из сосуда.

4. Промежуточный контроль

Цель данного этапа состоит в проверке, контроле и оценке полученных знаний по каждому модулю. Промежуточный контроль складывается из двух составляющих: самостоятельное решение задач и выполнение тестовых заданий.

В первом случае учащиеся загружают на портал решения задач, тьютор проверяет работы учащихся, оценивает их и анализирует ошибки. Затем тьютор составляет отчёт по результатам анализа типичных ошибок и рассылает учащимся. После проверки заданий учащиеся выполняют работу над ошибками.

Тестирование осуществляется по темам «Функции», «Тригонометрия», «Дифференциальное исчисление». Тестирование проводится в определённый день, до которого учащиеся не имеют возможности ознакомиться с тестом (он скрыт для просмотра). Каждый учащийся имеет одну попытку для прохождения теста, по окончании которой он видит количество верных ответов и набранных баллов.

5. Итоговый контроль

На пятом этапе происходит обобщение приобретённых школьниками знаний, умений и навыков, что предполагает подведение итогов деятельности всех учащихся. Итоговый контроль в элективном курсе предполагается проводить два раза (по окончании 10 класса и по окончании всего курса).

В качестве итогового контроля учащимся предлагается выполнить обобщающее задание в виде презентации. По окончании 10-го класса темой презентации является «Применение функций в различных областях науки», по окончании 11 класса – «Применение производной и интеграла в различных областях науки».

Учащиеся загружают презентацию на портал, участвуют в обсуждении и оценивании других презентаций. Элемент курса «Семинар» позволяет учащимся самим принимать участие в оценивании и обсуждении презентаций.

6. Подведение итогов, анализ и рефлексия

Данный этап можно представить как два взаимодополняющих процесса: анализ деятельности учащихся со стороны тьютора и других учеников и рефлексия (анализ собственной деятельности) учащихся. Тьютор подводит итоги обучения, выставляет итоговые оценки (школьный учитель учитывает их в процессе аттестации учащихся), анализирует деятельность учащихся.

На всех этапах обучения с применением дистанционного элективного курса осуществляется интерактивное взаимодействие учащихся, учителя и тьютора.

Как показал эксперимент, организация профильной подготовки учащихся старших классов сельских малокомплектных школ с помощью интерактивного портала системы дистанционного обучения имеет ряд преимуществ.

Во-первых, такая организация учебного процесса обеспечивает поддержку не одному, а нескольким профильным курсам, что при традиционном построении учебного процесса вызывает большие затруднения.

Во-вторых, у учащихся появляется возможность общаться не только друг с другом (в одном классе), но и с другими школьниками и преподавателями дистанционно.

В-третьих, учащиеся имеют возможность самостоятельно определиться с профессиональным выбором и подготовиться к поступлению в вуз.

Библиографический список

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Available at: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/links/konz_prof.pdf
2. Зайкин М.И., Фролов И.В., Шкильменская Н.А. *Технологии дифференцированного обучения в сельской школе*. Арзамас: АГПИ, 2008.
3. Вифлеемский А.Б. Сетевые модели профильного обучения. *Школьные технологии*. 2004; 4: 53 – 58.
4. Зубарева Н. Н. Сетевое взаимодействие учреждений общего и профессионального образования как одно из условий их инновационного развития. *Среднее профессиональное образование*. 2013; 2: 49 -50.
5. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон РФ. Available at: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/16/>
6. Коротенков Ю.Г. *Информационная образовательная среда основной школы*. Available at: http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf
7. Снегурова В.И. *Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Available at: http://dibase.ru/article/11102010_snegurovavi
8. Титова О.С. *Профильный курс по алгебре и началам анализа*. Дистанционный учебный курс для учащихся физико-математического профиля малокомплектных сельских школ. Available at: <http://school.omgpu.ru/course/view.php?id=363>

References

1. *Koncepciya profil'nogo obucheniya na starshej stupeni obschego obrazovaniya*. Available at: http://suvagcentr.ru/userfiles/files/links/konz_prof.pdf
2. Zajkin M.I., Frolov I.V., Shkil'menskaya N.A. *Tehnologii differencirovannogo obucheniya v sel'skoj shkole*. Arzamas: AGPI, 2008.
3. Vifleeemskij A.B. Setevye modeli profil'nogo obucheniya. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; 4: 53 – 58.
4. Zubareva N. N. Setevoe vzaimodejstvie uchrezhdenij obschego i professional'nogo obrazovaniya kak odno iz uslovij ih innovacionnogo razvitiya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2013; 2: 49 -50.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon RF. Available at: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/16/>
6. Korotenzkov Ju.G. *Informacionnaya obrazovatel'naya sreda osnovnoj shkoly*. Available at: http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf
7. Snegurova V.I. *Metodicheskaya sistema distancionnogo obucheniya matematike uchastshisya obsheobrazovatel'nyh shkol*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskix nauk. Available at: http://dibase.ru/article/11102010_snegurovavi
8. Titova O.S. *Profil'nyj kurs po algebre i nachalam analiza*. Distancionnyj uchebnyj kurs dlya uchastshisya fiziko-matematicheskogo profilya malokomplektnyh sel'skih shkol. Available at: <http://school.omgpu.ru/course/view.php?id=363>

Статья поступила в редакцию 10.02.16

УДК 316.74

Filippova O.A., senior teacher, Siberian branch of International Institute of Economics and Law (Novokuznetsk, Russia),
E-mail: Oksana0245@mail.ru

STUDENTS' EDUCATION AS EDUCATION OF A MAN OF CULTURE IN A UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

The research appeals to a problem of students' education which should raise a man of culture in a university's educational environment. This issue is determined by the need of the modern society to have specialists, who would be well-cultured people, possessing a set of qualities required in the contemporary socio-economic conditions. The image of a man of culture integrates various facets of cultural foundation: freedom, spirituality, humanity, creativity, adaptability, all combined by an idea of integrity. The university educational environment has significant pedagogical potential, providing students with practical training for life in a certain cultural space. A university's educational environment has to ensure the integrity of the personal and professional formation of future specialists. The

author of the article regards the university educational environment as a determining factor in the formation of a student as a man of culture. The educational environment of every university has its own particular qualities due to its specifics and consequently its own image of a man of culture.

Key words: educational environment, man of culture, sociocultural space, students, youth, cultural creativity.

*О.А. Филиппова, ст. преп. Сибирского филиала Международного института экономики и права, г. Новокузнецк,
E-mail: Oksana0245@mail.ru*

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА КАК ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Обращение к проблеме воспитания студента как человека культуры в образовательной среде вуза обусловлено потребностью современного общества в специалисте – целостном человеке культуры, обладающим комплексом качеств необходимых в современных социально-экономических условиях. В образе человека культуры интегрированы различные грани культурного начала: свобода, духовность, гуманность, творчество, адаптивность, объединенные идеей целостности. Образовательная среда вуза обладает значимым педагогическим потенциалом, обеспечивающим практическую подготовку студенческой молодежи к жизни в определенном культурном пространстве. Образовательная среда призвана обеспечить целостность процесса личностно-профессионального становления будущего специалиста – выпускника вуза. В научной статье образовательная среда вуза рассматривается в качестве основного фактора формирования студента как человека культуры. При этом образовательная среда каждого конкретного вуза имеет свои особенности, обусловленные его спецификой и, как следствие, свой образ человека культуры.

Ключевые слова: образовательная среда, человек культуры, социокультурное пространство, студенческая молодежь, культуротворчество.

Основным предназначением вуза в современных социально-экономических условиях является обеспечение фундаментальной образовательной и воспитательной подготовки студенческой молодежи с целью последовательной и эффективной реализации инноваций в окружающем мире. В этой связи ресурсный потенциал воспитательной-образовательной среды вуза должен быть ориентирован на подготовку студента как целостного человека культуры, обладающего комплексом качеств, необходимых в современных социально-экономических условиях: духовность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и диалогу, а также сформированной системой познавательных и профессиональных мотивов, направленных на постоянное самосовершенствование.

Педагогический терминологический словарь даёт следующее определение понятия «образовательная среда»: образовательная среда – это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [1]. Образовательная среда является сложным образованием, поскольку функционирует на нескольких уровнях: федеральном, региональном, на уровне конкретного учебного заведения, группы. При этом каждый отдельный индивид, развиваясь в соответствии со своими индивидуальными способностями, своим видением приоритетов познания в процессе освоения культурных ценностей создает свое личностное пространство культуры.

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как «систему условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся» [2].

В.В. Рубцов рассматривает образовательную среду в качестве особой общности, создающей условия для решения задач возрастного развития. Базисом данной общности является коммуникативное взаимодействие, сотрудничество, обеспечивающее передачу обучаемым «норм жизнедеятельности», включающих знания, умения, навыки необходимые для функционирования в данной общности [3]. Образовательную среду как систему влияний и условий, создающих возможности для реализации и дальнейшего развития как уже имеющих, так и потенциальных способностей участников образовательного процесса – педагогов и учащихся, в соответствии с целями данного учебного заведения, рассматривают в своих работах В.И. Панов, В.П. Лебедева, В.А. Орлов [4; 5].

В.И. Слободчиков характеризует образовательную среду как динамическое образование. По мнению автора, образовательная среда представляет собой пространство встречи «образующего и образуемого», в рамках которого осуществляется проектирование и построение совместной деятельности [6].

Вариативность определений понятия «образовательная среда» обусловлена, на наш взгляд, сложностью данного феномена, а также различиями в методологических основаниях, используемых авторами. Под образовательной средой вуза мы

будем понимать часть социокультурного пространства, в котором происходит формирование личности в соответствии с заданным образцом и реализуются возможности для личностного развития.

Большинство исследователей выделяют следующие основные признаки образовательной среды: системность, включенность образовательной среды в социокультурную среду, реализация образовательной среды в социальной детско-взрослой общности, преемственность и целостность образовательной среды в развитии личности обучаемых.

Образовательная среда вуза как многомерное педагогическое явления призвана обеспечить целостность процесса личностно-профессионального становления будущего специалиста – выпускника вуза. При этом образовательная среда каждого конкретного вуза имеет свои особенности, обусловленные его спецификой и, как следствие, свой образ человека культуры, воспитание которого рассматривается сегодня в качестве основной проективной цели деятельности образовательных учреждений, направленной на разностороннее формирование культуротворческой личности обучающихся. В образе человека культуры интегрированы различные грани культурного начала: свобода, духовность, гуманность, творчество, адаптивность, объединенные идеей целостности. Посредством культуры происходит разрешение противоречия между душевным и телесным, благодаря чему человек обретает свою духовную сущность и формирует душевные качества.

Принадлежность человека к категории человека культурного являлась объектом размышлений многих мыслителей. Принято различать несколько моделей, или определенных типов культурного человека, локализованных в пространстве и во времени, и представляющих собой систему ценностей определенной эпохи.

Анализируя исторические модели культурного человека, представляется возможным предположить, что необходимость обозначить новые качества культурного человека, соответствующие идеалам и ценностям определенной эпохи, послужила причиной возникновения термина «человек культуры».

Анализ научной литературы позволил определить понятие «человек культуры» как поликультурная личность, разносторонне развивающаяся на основе общекультурного опыта предыдущих поколений, обладающая сформированной системой познавательных и профессиональных мотивов, характеризующихся направленностью на постоянное самосовершенствование, а также комплексом качеств, необходимых в современных социокультурных условиях: духовность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и диалогу.

В связи с рассуждением о моделях культурного человека возникает проблема соотношения понятий: культурный человек и человек культуры. Неоспоримым является тот факт, что каждый человек является культурным в том смысле, что он участвует в той или иной культуре, является представителем своей культуры, но при этом далеко не каждого представляется возможным назвать человеком культуры.

По мнению В.В. Князевой, культурный человек и является тем пространством, в котором собственно и происходит зарождение человека культуры, и из которого он впоследствии попадает в новое воспитательное пространство, с целью продолжения, совершенствования процесса личностного становления на качественно новом уровне. Зарождение будущего человека культуры, который впоследствии, благодаря приобретенным навыкам и качествам, начинает формироваться как человек культуры, происходит в воспитательном пространстве [7].

Анализ научной литературы позволил нам выделить формирующие этапы культурного развития человека следующим образом:

- 1) человек культурный
- 2) человек культуры
- 3) культурный человек

Каждый этап развития человека включает в себя содержательные характеристики предыдущего и, таким образом, становится более совершенной ступенью. Это значит, что человек культуры содержит в себе комплекс черт культурного человека (образованность, знания, умения, воспитанность), однако при этом обладает качественно новыми чертами. То есть формирование человека культуры является промежуточной ступенью от культурного человека к человеку культурному. Новое качественное развитие личности на следующей ступени характеризуется акцентированием структурных единиц предыдущей ступени, таких как: свобода, гуманность, духовность, толерантность, творчество, адаптивность, знание о себе, культура мира. Человек культуры включает в себя черты человека культуры, продвигаясь таким образом на более высокую абсолютизированную ступень развития. Эти новые черты личности приобретают в человеке культурном основополагающий характер. Формирующие этапы культурного развития человека представлены в табл. 1.

ность перед будущими поколениями; свобода, гуманность, духовность, человечность;

- овладение основными сферами жизнедеятельности современного человека, способствующими гуманизации личности и отношений между людьми;
- освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры;
- формирование опыта гражданского поведения;
- накопление опыта проживания эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения;
- овладение ситуациями реальной ответственности, самостоятельности: принятие решений, свободный выбор поступков, способов саморегуляции поведения во всех сферах жизнедеятельности;
- самовоспитание и самооценка.

Осмысление содержательных характеристик базовых компонентов содержания воспитания, способствующих формированию человека культуры, актуализирует рассмотрение вопроса о воспитании студента как человека культуры в качестве цели личностно ориентированного образования.

Так, приоритетным направлением стратегии развития Кемеровского государственного университета культуры и искусств является становление профессиональной культуры личности студентов, объединяющей высокую степень профессионального мастерства и общую культуру человека [13]. Данное компетентностное измерение образования в полной мере соответствует культурологической парадигме образования, в основе которой лежит принцип создания целостного культурно-образовательного пространства формирующего высоко нравственную и духовно богатую личность обучающегося [14].

С целью осуществления общекультурного развития обучающихся в вузе реализуется комплементарная культуротворческая

Формирующие этапы культурного развития человека

Таблица 1

Формирующие этапы культурного развития человека	Комплекс характеристик, требующих целенаправленного развития
3. Человек культурный	свобода, духовность, гуманность, толерантность, творчество, мирозидание, адаптивность, знание о себе, культура мира
2. Человек культуры	образованность, знания, умения, воспитанность
1. Культурный человек	присвоение общечеловеческих ценностей

С целью определения взаимосвязи понятия «человек культуры» и образования рассмотрим взгляды на данное понятие представителей разных наук – философов, социологов, педагогов, культурологов.

С точки зрения Ю.В. Сенько, образование, являясь способом становления человека в культуре, выступает условием существования и культуры и человека, представляет возможность осуществления человека в культуре [8].

В.С. Кукушин рассматривает процесс формирования человека культуры в качестве главной функции современной школы [9].

Согласно В.М. Розину, становление человека в культуре происходит самой культурой. Являясь важной переменной в процессе становления человека, культура оказывает существенное влияние на личность: ее поведение, привычки, характер, ценностные ориентации [10].

По мнению А.С. Капто, человек культуры – это результат творческой активности и наивысшего уровня достижения интеллектуальной деятельности [11].

По мнению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич, концептуальный подход к воспитанию как формированию культуры и нравственности студенческой молодежи дает возможность выделить некоторые принципиально важные, основополагающие компоненты содержания воспитания, способствующие формированию человека культуры, которые могут быть положены в его базовую основу. В качестве таких основополагающих компонентов авторы выделяют [12]:

- интернализация универсальных общечеловеческих ценностей, осмысление единства человеческого рода и осознание себя в качестве его универсальной части; сохранение совокупного духовного опыта человечества; диалог между различными культурами и народами; признание ценности и уважение к человеческой жизни, осознание её неприкосновенности; ответствен-

и образовательная стратегия, выявляющая наилучшие сущностные качества человека, способствующая подготовке его к жизни в своем культурном пространстве, национальной, культурной и религиозной самоидентификации, творческому развитию личности обучающихся.

Комплементарный и культуротворческий характер образования в вузе культуры и искусств находит свое выражение в процессе становления человека как «человека культуры» в контексте определённой культуры посредством единства таких составляющих как образование, наука и творчество [13]. В качестве основных направлений процесса воспитания студента как человека культуры выступают внедрение в практику воспитательно-образовательной деятельности вуза принципов индивидуализации, культуросообразности, опоры на народную культуру; развитие у студентов потребности в овладении культурным опытом, самосовершенствовании.

Специфика образовательной среды вуза культуры и искусств не ограничивается лишь специализированной подготовкой студентов – формированием специализированных знаний, умений, навыков. Ориентация вуза на воспитание студента как человека культуры предполагает реализацию проектно-ориентированной политики, способствующей «...устранению разрыва между абстрактным восприятием культуры и практическим воплощением ее форм, механизмов в учебно-творческой и научно-творческой деятельности вуза» [13, с. 508]. Проектно-ориентированная деятельность Кемеровского государственного университета культуры и искусств реализуется в таких масштабных международных научно-творческих проектах, способствующих общекультурному развитию студенческой молодежи, как «Диалог культур: формула творчества» и «Информация для всех в зеркале искусства». Общественно-значимые приоритеты данных проектов способствуют формированию у студенческой молодежи целостного единства таких навыков и качеств как: готовность

к диалогу культур, межнациональному общению, свобода, гуманность, духовность, творчество, адаптивность, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, способствуя тем самым воспитанию студента как человека культуры.

Таким образом, культуросообразная и культуротворческая специфика образовательной среды вуза культуры и искусства создает условия для интеграции студенческой молодежи в мир культуры, способствуя становлению студента как человека культуры. Человека культуры отличает, прежде всего, способность понимать и оценивать интеллектуальное и художественное достояние своей собственной и других культур, воспринимать, усваивать это богатство. Способность стать культурным предполагает наличие знаний, умение общаться, наличие таких сформированных качеств как нравственность, терпимость к инакомыслию, умение слушать и слышать не только себя или своих единомышленников, способность понять человека иной культуры, веры, мышления.

Основные функции классического университета не исчерпываются обучающей и исследовательской функциями. Рассмотрение образования как составной части культуры предполагает отнесение к основным функциям классического университета также воспитательную и культуротворческую. Однако образовательная среда классического университета в большей мере направлена на достижение специализированной подготовки студентов, формирование профессиональных знаний, умений и навыков. Образовательная среда классического вуза, закладывающая основы общекультурной компетентности студенческой молодежи, не обладает достаточным потенциалом, по сравнению

с вузом культуры, способствующим формированию студента как человека культуры. Отсутствие идеи формирования творческой личности студента, специализированной подготовки, ориентированной на формирование особого ценностного отношения личности как носителя определенных культурных ценностей к ценностям иной культуры в меньшей мере способствует воспитанию студента как человека культуры.

Таким образом, учитывая социально-психологические особенности студенческой молодежи как особой социальной группы, обусловленные неопределенностью статуса, новыми социальными ролями, вхождением в активную фазу общекультурного развития, воспитание студента как человека культуры представляется чрезвычайно значимым. Рассматривая воспитание студента как человека культуры в качестве важнейшей ценности, удовлетворяющей общую потребность современного российского общества в общекультурном развитии молодежи, образовательная среда вуза обладает значимым педагогическим потенциалом и является основным фактором формирования студента как человека культуры. Основную задачу воспитательно-образовательной деятельности вуза, направленной на воспитание студента как человека культуры, представляется возможным определить, как практическую подготовку студенческой молодежи к жизни в определенном культурном пространстве. Составляющим данной практической подготовки является целостное единство следующих навыков и качеств: готовность к диалогу культур, межнациональному общению, свобода, гуманность, духовность, творчество, адаптивность, терпимое отношение к другим людям, взглядам, нравам.

Библиографический список

1. *Педагогический терминологический словарь*. Available at: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/2178/
2. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
3. Рубцов В.В. *Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования*. Москва: Вен-Мер, 1996.
4. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования. *Педагогика*. 1996; 6: 25 – 30.
5. Панов В.И. *Экологическая психология: Опыт построения методологии*. Москва: Наука, 2004.
6. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. *Тезисы докладов 2-ой Российской конференции по экологической психологии*. Москва: Экспосцентр РОСС, 2000: 172 – 176.
7. Князева В.В. К теории понятия «человек культуры». *Человек культуры: коллективная монография*. Оренбург: ОГПУ, 2006: 30 – 44.
8. Сенько Ю.В. *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
9. Кукушин В.С. *Современные педагогические технологии*, Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2004.
10. Розин В.М. *Психология и культурное развитие человека*, Москва: Российский открытый Университет, 1994.
11. Капто А.С. Пономарев В.П. *Социоментальные основания культуры мира: (Идея конструирования соц. систем)*. Москва: ИСПИ РАН, 1999.
12. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999.
13. Кудрина Е.Л., Пономарев В.Д. Общекультурное развитие студентов в условиях современного вуза (на примере кемеровского государственного университета культуры и искусств). *Мир науки, культуры и образования*. 2013; 6 (43): 507 – 510.
14. Ариарский М.А. *Педагогическая культурология*. Санкт-Петербург: Концерт, 2012.

References

1. *Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'*. Available at: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/2178/
2. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
3. Rubcov V.V. *Kommunikativno-orientirovannnye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya*. Moskva: Ven-Mer, 1996.
4. Lebedeva V.P., Orlov V.A., Panov V.I. Psihoididakticheskie aspekty razvivayuschego obrazovaniya. *Pedagogika*. 1996; 6: 25 – 30.
5. Panov V.I. *Ekologicheskaya psihologiya: Opyt postroeniya metodologii*. Moskva: Nauka, 2004.
6. Slobodchikov V.I. O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayuschego obrazovaniya. *Tezisy dokladov 2-oy Rossijskoj konferencii po ekologicheskoy psihologii*. Moskva: Ekopsicentr ROSS, 2000: 172 – 176.
7. Knyazeva V.V. K teorii ponyatiya «chelovek kul'tury». *Chelovek kul'tury: kolektivnaya monografiya*. Orenburg: OGPU, 2006: 30 – 44.
8. Sen'ko Yu.V. *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2000.
9. Kukushin V.S. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*, Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 2004.
10. Rozin V.M. *Psihologiya i kul'turnoe razvitie cheloveka*, Moskva: Rossijskij otkrytyj Universitet, 1994.
11. Kapto A.S. Ponomarev V.P. *Sociomental'nye osnovaniya kul'tury mira: (Ideya konstruirovaniya soc. sistem)*. Moskva: ISPI RAN, 1999.
12. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v humanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya*. Rostov-na-Donu: Uchitel', 1999.
13. Kudrina E.L., Ponomarev V.D. Obschekul'turnoe razvitie studentov v usloviyah sovremennogo vuza (na primere kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 507 – 510.
14. Ariarskij M.A. *Pedagogicheskaya kul'turologiya*. Sankt-Peterburg: Koncert, 2012.

Статья поступила в редакцию 11.02.16

УДК 378

Hagai V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: valera217035@mail.ru

Strelnikov R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Mhtse B.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),
E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Zemlyanoy A.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: valera217035@mail.ru

FORMATION OF PSYCHO-EMOTIONAL STABILITY OF MILITARY PERSONNEL BY IMPROVING SKILLS IN UNARMED WRESTLING. The article shows that improving skills of unarmed combat contributes to the improvement of psycho-emotional stability of military personnel. The authors note that the effective formation of psycho-emotional stability should be carried out on the background of gradual increase in physical and psychological stress in a specially created extreme conditions that simulate wrestling activity. As shown by the results of the study, the method of forming psycho-emotional stability to the actions in extreme conditions of military activity is based on the integrated use of means of unarmed combat, and teaches to overcome obstacles. Faster movement allows improve professionally important mental qualities and motor skills of students of universities more purposefully and effectively.

Key words: psycho-emotional stability, military employers, hand-to-hand combat.

В. С. Хагай, канд. пед. наук., проф., проф. каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru

Р. В. Стрельников, старший преподаватель каф. физической культуры, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

Б. А. Мхце, канд. пед. наук. старший преподаватель каф. физической культуры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» г. Ставрополь, E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

А.И. Земляной, кандидат педагогических наук, доцент, зам. начальника кафедры физической подготовки и спорта ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sgpi-fk@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ РУКОПАШНОГО БОЯ

В статье показано, что совершенствование навыков рукопашного боя способствует повышению психоэмоциональной устойчивости военнослужащих. Авторы отмечают, что эффективное формирование психоэмоциональной устойчивости следует осуществлять на фоне постепенного увеличения физических и психологических нагрузок в специально создаваемых экстремальных условиях, моделирующих боевую деятельность. Как показали результаты исследования, методика формирования психоэмоциональной устойчивости к действиям в экстремальных условиях воинской деятельности, основанная на комплексном использовании средств рукопашного боя, преодолении препятствий и ускоренного передвижения, позволяет более целенаправленно и эффективно повышать профессионально важные психические качества и двигательные навыки курсантов вузов.

Ключевые слова: психоэмоциональная устойчивость, военнослужащие, рукопашный бой.

Успешное противостояние отрицательному влиянию экстремальных факторов военной службы определяется наличием у военнослужащего специальных знаний, навыков военно-прикладных двигательных действий, его психоэмоциональной устойчивостью. Это определяет необходимость научного обеспечения процесса формирования психической и физической готовности военнослужащего действиям в экстремальных условиях.

По мнению В.А. Исламова [1; 2], наиболее важными задачами в психологической подготовке военнослужащих в ходе боевой учёбы являются формирование готовности к преодолению опасностей и трудностей боевой обстановки, выработка способности выдерживать большие морально-психологические нагрузки, напряженность и лишения, которые могут возникнуть при ведении боевых действий. Хорошая физическая и психологическая подготовка военнослужащего, наличие необходимых знаний, навыков и умений действовать в экстремальных условиях позволяют преодолеть негативное влияние факторов риска, обеспечат успех выживания в различных условиях.

Под психологической устойчивостью понимается социальная значимая характеристика человека, поведение которого является относительно надежным и последовательным в связи с социальными требованиями, ожиданиями по отношению к нему (В.Л. Марищук, В.И. Михеев, В.Н. Смирнов и др.).

Эмоционально насыщенные и нередко психотравмирующие ситуации, возникающие в экстремальных условиях военной службы, вызывают как состояния позитивного эмоционального напряжения (боевого возбуждения, боевой готовности, мобилизации функциональных резервов), позволяющее действовать более эффективно, так и негативные состояния, определяемые как эмоциональная напряженность.

Эмоциональная напряженность – временное снижение функциональности психологических и психомоторных процессов (А.В. Барabanщиков, Г.Г. Дмитриев, А.А. Нестеров и др.). Основной причиной эмоциональной напряженности в боевой деятельности является низкая психоэмоциональная устойчивость военнослужащего.

Под психоэмоциональной устойчивостью военнослужащего понимается его способность противодействовать экстремальным условиям военной службы (В.Я. Апчел, А.Г. Караяни и др.). Низкая психоэмоциональная устойчивость внутренне проявляется в высокой личной тревожности, нервно-психическом напряже-

нии, физиологических реакциях, чувстве неуверенности в своих силах [3].

На фоне эмоциональной напряженности военнослужащий не столько выполняет осознанные двигательные действия, сколько преодолевает сопротивление собственных мышц-антагонистов (в состоянии скованности все они произвольно напряжены).

Выполненный нами теоретический анализ позволил выявить, что психоэмоциональная устойчивость к экстремальным факторам военной службы формируется в ходе тренировок и закрепляется в процессе комплексной психологической подготовки с использованием методов психофизиологической регуляции или фармакологических средств. Однако эти способы имеют лишь временный эффект.

Выполненный анализ литературы дал также основания полагать, что эффективное формирование психоэмоциональной устойчивости следует осуществлять на фоне постепенного увеличения физических и психологических нагрузок в специально создаваемых экстремальных условиях, моделирующих боевую деятельность. Это может достигаться разными путями, например, созданием усложнённых условий деятельности, применением интенсивных звуковых и световых раздражителей, характерных для боя; искусственным ограничением времени и информации для решения той или иной задачи; внесением различных элементов внезапности, требующих незамедлительных и четких действий; применением в процессе боевой подготовки элементов опасности и риска.

На основе данных многочисленных исследований, нами было установлено, что технический прогресс обуславливает смещение вектора педагогического целеполагания применения средств рукопашного боя в системе физической подготовки военнослужащих от формирования навыков необходимых для уничтожения, выведения из строя или пленения противника, самозащиты от его нападения к формированию психоэмоциональной устойчивости военнослужащего, воспитанию у него смелости, решительности и уверенности в собственных силах [4].

Место и значимость рукопашного боя в военно-прикладной подготовке определяют необходимость освоения военнослужащими его ценностей в рамках самостоятельного тематического раздела боевой подготовки, отдельного предмета физической

подготовки и активно популяризируемого военно-прикладного вида спорта.

Как было установлено в проведённой нами работе, методика формирования психоэмоциональной устойчивости к действиям в экстремальных условиях воинской деятельности, основанная на комплексном использовании средств рукопашного боя, преодолении препятствий и ускоренного передвижения, позволяет более целенаправленно и эффективно повышать профессионально важные психические качества и двигательные навыки курсантов вузов Министерства обороны РФ, а также вузов системы МВД РФ.

Продолжительность формирования психоэмоциональной устойчивости обусловлена адаптивными возможностями человека и составляет 4 занятия через один день при оптимальном объёме физических нагрузок. Для поддержания достигнутых результатов 1-2 занятия в неделю и 2-3 занятия в неделю – для развития и совершенствования. Дополнительное время можно изыскать за счёт проведения учебно-тренировочных занятий по рукопашному бою в часы спортивной работы.

Обучение курсантов приёмам рукопашного боя и формирование психоэмоциональной устойчивости целесообразно осуществлять в три этапа, которым соответствует так же три организационные формы подготовки курсантов.

менением фонограммы боя, взрыв пакетов, холостых патронов и горячей смеси. В практику спортивной работы активно внедрять различные варианты рукопашного многоборья, ориентированные на специфику военно-профессиональной деятельности.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что опыт локальных конфликтов последних лет позволяет утверждать, что в процессе развития военной техники роль рукопашного боя как компонента боевой деятельности значительно изменилась. Из основного средства ведения вооруженной борьбы рукопашный бой трансформировался в тематический раздел боевой подготовки, предмет физической подготовки и военно-прикладной вид спорта. Вместе с тем, в полной мере сохранилась его психологическая значимость как важнейшего средства формирования морально-боевых качеств, психической готовности к сближению с противником, психической устойчивости к стрессовым факторам ближнего боя [5].

Авторская методика применения рукопашного боя как средства формирования психоэмоциональной устойчивости военнослужащих является эффективной по ряду достоверных признаков:

- приращение показателей успешности выполнения стандартного комплекса рукопашного боя РБ-1;

Таблица 1

Основные этапы формирования техники выполнения базовых приемов рукопашного боя

Первый (учебный) этап	Второй (спортивный) этап	Третий (тактический) этап
характеризуется формированием техники выполнения базовых приемов рукопашного боя; тренировкой в ускоренном передвижении, преодолении препятствий; воспитанием основ психоэмоциональной устойчивости в условиях поединка	характеризуется совершенствованием техники выполнения базовых приемов рукопашного боя; овладением новыми приемами и действиями на фоне умеренных физических, психологических нагрузок, неблагоприятных погодных условий; преодолением препятствий; ускоренным передвижением в средствах хим. защиты.	характеризуется комплексным применением освоенных навыков рукопашного боя в условиях преодоления психо-эмоциональной полосы препятствий; длительным ускоренным передвижением в различных погодных условиях с созданием эффектов боевой обстановки.

Совершенствование спортивной работы по рукопашному бою в военных вузах и вузах системы МВД должно также идти в направлении культивирования различных комплексных упражнений, состоящих из ускоренного передвижения, преодоление полосы препятствий с выполнением приемов рукопашного боя на фоне имитации современного боя, с при-

- результативность защитных действий военнослужащего при обезоруживании атакующего противника, вооруженного автоматом с примкнутым штыком;

- снижение показателей нервно-психического напряжения и негативных вегетативных реакций организма военнослужащих на экстремальные факторы военной службы.

Библиографический список

1. Исламов В.А. Кувшинков М.А. *Теоретико-методологические и правовые основы профессиональной и физической подготовки военнослужащих ВДВ к выживанию в условиях локальных конфликтов*: монография. Рязань, 2015.
2. Исламов В.А., Кайсин А.С. *Физическая подготовка важнейший фактор поддержания боеготовности подразделений к выживанию в экстремальных условиях*: монография. Омск, 2015.
3. Караяни А.Г., Корчемный П.А., Марченков В.И. *Психологическая подготовка боевых действий войск*: учебное пособие. Москва, 2011.
4. Хагай В.С. *Рукопашный бой как средство формирования психо-эмоциональной устойчивости военнослужащих*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2004.
5. Хагай В.С., Герасимов А.В. *Формирование психоэмоциональной устойчивости курсантов военных вузов. Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2007; 11: 88 – 91.

References

1. Islamov V.A. Kuvshinkov M.A. *Teoretiko-metodologicheskie i pravovye osnovy professional'noj i fizicheskoj podgotovki voennosluzhaschih VDV k vyzhivaniyu v usloviyah lokal'nyh konfliktov*: monografiya. Ryazan', 2015.
2. Islamov V.A., Kajsins A.S. *Fizicheskaya podgotovka vazhnejshij faktor podderzhanija boegotovnosti podrazdelenij k vyzhivaniyu v ekstremal'nyh usloviyah*: monografiya. Omsk, 2015.
3. Karayani A.G., Korchemnyj P.A., Marchenkov V.I. *Psichologicheskaya podgotovka boevykh dejstvij vojsk*: uchebnoe posobie. Moskva, 2011.
4. Hagaj V.S. *Rukopashnyj boj kak sredstvo formirovaniya psiho-'emocional'noj ustojchivosti voennosluzhaschih*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Stavropol', 2004.
5. Hagaj V.S., Gerasimov A.V. *Formirovanie psiho-'emocional'noj ustojchivosti kursantov voennyh vuzov. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2007; 11: 88 – 91.

Статья поступила в редакцию 22.02.16

УДК 378

Kiseleva E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: eleonoram08@rambler.ru
Abramova V.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vera.jurjevna@mail.ru

EDUCATION OF MA STUDENTS IN THE SPHERE OF HEALTH AND SAFETY WITH RESPECT TO THE EDUCATIONAL WORK UNDER CONDITIONS OF FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS. The article contains the fundamental aspects with respect to professional education and training of MA students for educational work connected with health and safety course. Authors of the article make an analysis with respect to the program of the course "Systems of education in health and safety course", which is aimed to realize purposes of professional education of MA students for performance of the educational process. The article designates the role of knowledge of theoretical basis for organization and execution of the educational work with respect to health and safety course.

Key words: educational systems, educational technologies, methods and forms of education, scheduling and structuring of educational work.

Э.М. Киселева, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: eleonoram08@rambler.ru

В.Ю. Абрамова, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения безопасности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС

В статье рассматриваются основные аспекты профессиональной подготовки магистров к воспитательной деятельности по безопасности жизнедеятельности. Авторы проводят анализ программы курса «Системы воспитания в курсе ОБЖ», направленного на реализацию задач профессиональной подготовки магистров для осуществления процесса воспитания. В статье представлено комплексное использование педагогических технологий в процессе воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: воспитательные системы; воспитательные технологии; методы и формы воспитания; планирование и проектирование воспитательной работы.

Существенные изменения в политической и социально-экономической структуре Российского государства не могли не сказаться на развитии системы образования. Отказ от организованной систематической воспитательной работы в школе, проводимой педагогами и детскими общественными организациями привёл к формированию у молодёжи иных ценностей и моральных установок, пренебрежению к общественным и государственным интересам, «наблюдается деформация и утрата важнейших общечеловеческих ценностей» [1].

Проблема духовно-нравственного воспитания, воспитания гражданина России стала государственной задачей, что находит отражение в Федеральном образовательном стандарте нового поколения (ФГОС) [2]. Важнейшим результатом образования выступает достижение *личностных результатов* освоения основной образовательной программы. Воспитание школьников реализуется в разных видах деятельности, обозначенных в материалах ФГОС: урочной; внеурочной; самостоятельной.

Образовательный стандарт по ОБЖ ориентирован на становление таких качеств выпускника школы, как гражданственность и патриотизм; ответственность за личную безопасность и безопасность общества; осознанное выполнение и пропаганда правил здорового, экологически целесообразного, безопасного образа жизни; ответственное отношение к здоровью и человеческой жизни как главной ценности [3].

Важная роль в достижении отмеченных педагогических результатов, принадлежит воспитанию в курсе ОБЖ в общеобразовательной школе. Воспитание должно стать приоритетом в образовании, как органическая составляющая педагогической деятельности, интегрированная в общий процесс обучения и развития. Важнейшими задачами воспитания являются формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности успешной социализации в обществе.

Современный учитель должен уметь методически грамотно организовать предметное обучение, но и проводить воспитательную работу по развитию личности школьника, его познавательных и созидательных способностей, нравственных и моральных качеств. Достижение поставленных задач невозможно без специальной подготовки магистров педагогического образования к осуществлению процесса воспитания. Поэтому вопрос подготовки магистров к организации воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности в школе становится особенно актуальным [4].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, утвержденного в ноябре 2014 г., выпускник магистратуры по направлению «Педагогическое образование» должен быть готов к решению профессиональных задач в области педагогической

деятельности, осуществлению процесса воспитания в области безопасности жизнедеятельности с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и образовательным потребностям [2].

Следует отметить, что студенты, поступающие на магистерскую программу в РГПУ им. А.И. Герцена по направлению «Педагогическое образование» не всегда имеют базовое педагогическое образование. В наш университет поступают бакалавры и других специальностей, не имеющие соответствующей педагогической и методической подготовки. Для повышения профессионально-методического уровня магистров возникла необходимость создания курса по выбору «Система воспитания в курсе ОБЖ». Данный курс изучается студентами магистерской программы «Образование в области безопасности жизнедеятельности» на втором курсе в первом семестре и нацелен на развитие профессионально-методической подготовки магистров, овладение теоретико-практическими аспектами комплексного использования педагогических технологий в процессе воспитания по безопасности жизнедеятельности.

Программа курса «Система воспитания в курсе ОБЖ» направлена на реализацию задач профессиональной подготовки магистров в области педагогической деятельности, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской деятельности. В ходе освоения содержания данного курса, выпускник-магистр должен освоить профессиональные компетенции, необходимые для осуществления следующих видов деятельности: педагогической, методической, проектной [5].

Выпускник магистерской программы способен:

- применять современные методики и технологии организации воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- определять наиболее рациональные формы, методы и технологии воспитания по безопасности жизнедеятельности;
- уметь составлять планирование воспитательной работы на уроках по предмету;
- уметь проектировать процесс воспитания школьников во внеурочной деятельности в области безопасности жизнедеятельности.

В области педагогической деятельности магистры должны уметь организовать воспитание школьников по ОБЖ как часть целостного процесса с использованием технологий, соответствующих возрасту; уметь организовать взаимодействие с коллегами и родителями при проведении воспитательной работы.

Курс по выбору позволяет магистрам ознакомиться с методическими основами воспитательной работы и современными тенденциями развития воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности; самостоятельно проектировать воспитательную работу по ОБЖ с учётом комплексного и вари-

ативного использования форм, средств и методов воспитания. Важным направлением при изучении данной дисциплины является совершенствование диагностических, оценочных и проектировочных умений студентов для решения профессиональных задач.

Знания теоретических основ организации и проведения воспитания школьников в процессе изучения «Основ безопасности жизнедеятельности» играет важную роль в становлении магистров и возможности их осуществлять различные виды деятельности в образовательных организациях. Овладение основными формами и методами воспитательной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» позволяет магистрам не только усвоить теоретические основы методической деятельности, но и легче пройти профессиональную адаптацию.

Изучение курса по выбору «Система воспитания в курсе ОБЖ» строится на основе сочетания аудиторных (лекционных и практических) занятий и самостоятельной внеаудиторной работы. Программа курса рассчитана на 4 часа лекций и 14 часов практических занятий. Так как объем лекционных занятий невелик, то он содержит материал установочного характера: история становления воспитания в школе, методологические основы воспитательной работы в современной школе по курсу ОБЖ, цели и задачи воспитания школьников в курсе ОБЖ, современные подходы и принципы воспитания. На лекциях студенты знакомятся с основными задачами преподавателя ОБЖ по организации и осуществлению воспитательной работы, особенностями содержания и направлениями воспитательной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», реализуемыми в общеобразовательных организациях, эффективными формами, методами и приемами организации воспитания школьников по курсу ОБЖ.

Практическая часть курса позволяет студентам проанализировать современные воспитательные системы, определить основные направления воспитательной работы в курсе ОБЖ, выявить наиболее эффективные формы и методы воспитания школьников по безопасности жизнедеятельности, познакомиться с конкретными воспитательными технологиями. На практических занятиях студенты разрабатывают план воспитательной работы по безопасности жизнедеятельности. Практические занятия направлены на развитие у студентов навыков самостоятельной работы с литературой, формирование и развитие научного мышления, умение активно участвовать в творческой дискуссии, аргументировано излагать и отстаивать своё мнение, делать выводы.

Для освоения учебного курса используются как традиционные формы занятий (лекции и практические занятия), так и активные и интерактивные формы занятий (деловые игры, решения ситуационных задач, разбор конкретных ситуаций, диспуты).

На самостоятельное изучение учебного материала (52 часа) выносятся вопросы, являющиеся важными для освоения данного курса, формирования профессиональных компетенций, развития самостоятельности и творческих способностей.

В соответствии с целями и задачами курса определено и содержание. Оно основано на принципах научности, интегративности, гуманизации и демократизации. В содержании курса центральными понятиями являются «воспитательная система», «воспитательные технологии», «принципы воспитания», «методы, приемы и формы воспитания» и др. Знакомясь в теме «Воспитательные системы школы и социума» с понятием «воспитательная система», магистры определяют место данного понятия в дидактике, определяют структуру воспитательной системы, её признаки и функции, этапы становления. Так, например, определяя воспитательную систему как развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов (цели,

субъекты, их деятельность, общение, отношения), отмечается главное предназначение воспитательной системы, заключающееся в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности ребенка. Данное понятие раскрывается через выявление основных черт. Социальность воспитательной системы проявляется через потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, отношения. Раскрываются важные характеристики педагогической воспитательной системы – ценностная ориентация, целостность, открытость, саморазвитие. Отмечается, что воспитательная система создается в целях оптимизации условий развития и самореализации личности [6].

Особое внимание уделяется развитию готовности к воспитательной деятельности в школе в условиях модернизации образования. Студенты знакомятся с целями и задачами воспитательной работы по ОБЖ, её местом в учебно-воспитательном процессе. Рассматривая лично-деятельностный подход к организации воспитания, обращается внимание, что воспитательный процесс должен отвечать личным интересам школьников и тем самым учитывать его индивидуальные возможности и интересы. В результате студенты должны уметь выявлять и формулировать цели и задачи воспитательной работы по ОБЖ. При планировании воспитательной работы по ОБЖ студенты должны учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности школьников в разных классах.

Ключевыми темами курса являются темы, на которых магистры знакомятся с воспитательными технологиями, методами, приемами и формами воспитания в курсе ОБЖ. Основная идея технологического подхода в воспитании заключается в полной управляемости учебно-воспитательного процесса. Воспитательные технологии развиваются медленно и сложнее, по сравнению с технологиями обучения, так как в основе процесса воспитания лежат отношения между воспитателем и воспитанником. Воспитательные технологии – это системы приемов и методик, объединенных воспитательными целями. Эффективность воспитательных технологий в значительной степени зависит от педагогических условий, в которых они осуществляются. К таким условиям относятся индивидуальные особенности педагога и отношение к воспитанникам. В соответствии с этим определяется тип воспитательной технологии: сотрудничества, свободного воспитания, авторитарная, личностно-ориентированная. На занятиях рассматриваются компоненты воспитательных технологий (диагностический; целевой; проектировочный; организационно-деятельностный; контрольно-управленческий) и их содержание (передача социального опыта; организация творческого дела; создание ситуации успеха).

Планирование и проведение воспитательной работы требует от магистра знания Государственного стандарта по ОБЖ, учебного плана, программы дисциплины, учебно-методического комплекса по ОБЖ в школе, требований к выпускнику. Ознакомление магистров с теоретическими положениями организации воспитания по ОБЖ, проектирование и обсуждение воспитательной работы по ОБЖ, разработка проектов и воспитательных дел являются важными составляющими данного курса по выбору и направлены на профессионально-методическую подготовку магистров, что создает условия для эффективной научно-педагогической практики и способствует формированию профессиональной готовности магистров [7].

Резюмируя содержание статьи, следует отметить, что актуализация проблем духовно-нравственного воспитания выступает как приоритетное направление развития системы образования, а предлагаемая реализуемая программа формирует готовность магистров педагогического образования к успешной воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Ухтинская М.В. Формирование духовно-нравственной культуры подростков в условиях модернизации России. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 3 (34): 163-164.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Магистратура»*, 2014.
3. *Сборник нормативных документов. Основы безопасности жизнедеятельности*. Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. Москва: Дрофа, 2008.
4. Попова Р.И., Елизарова И.С. Особенности методической подготовки магистров педагогического вуза к организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности. *Высшее образование сегодня*. Москва. 2011; 4: 83-86.
5. Соломин В.П. Концепция, модель и анализ опыта реализации многоуровневого естественнонаучного педагогического образования. *Непрерывное педагогическое образование*. Вып. XVI. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: коллективная монография. В.П. Соломин. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
6. *Методика воспитательной работы*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2005.

7. *Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности*: учебное пособие. Михайлов Л.М., Киселева Э.М., Русак О.Н. и др. Под редакцией Л.М. Михайлова. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.

References

1. Uhtinskaya M.V. Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury podrostkov v usloviyah modernizacii Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 3 (34): 163-164.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Uroven' vysshego obrazovaniya «Magistratura», 2014.
3. *Sbornik normativnyh dokumentov. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti*. Sost. `E.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. Moskva: Drofa, 2008.
4. Popova R.I., Elizarova I.S. Osobennosti metodicheskoj podgotovki magistrav pedagogicheskogo vuza k organizacii vneklassnoj raboty s uchashchimisya po `ekologicheskoj bezopasnosti. *Vysshee obrazovanie segodnya*. Moskva. 2011; 4: 83-86.
5. Solomin V.P. Konceptsiya, model' i analiz opyta realizacii mnogourovnevnogo estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Neprelyvnoe pedagogicheskoe obrazovanie*. Vyp. XVI. Teoreticheskie osnovy mnogourovnevnogo estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. V.P. Solomin. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2002.
6. *Metodika vospitatej'noj raboty*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.
7. *Teoriya i metodika obucheniya bezopasnosti zhiznedejatel'nosti*: uchebnoe posobie. Mihajlov L.M., Kiseleva `E.M., Rusak O.N. i dr. Pod redakciej L.M. Mihajlova. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2009.

Статья поступила в редакцию 02.03.16

УДК 378

Abdulmutalimova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Civil and Criminal Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

LEGAL KNOWLEDGE AS THE BASIS OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH. The article describes a concept of "patriotism" in the modern interpretation and influence of legal knowledge. The author states a problem of productive and organized civil education of patriotism among youth in the educational process. There are some results on the study of legal culture of schoolchildren as the basis for the upbringing of their civic consciousness. The author believes that the awareness among teachers of the potential value of legal knowledge in Patriotic education of pupils is especially important. The paper reports about the role of identifying Patriotic potential of legal knowledge, the orientation of legal knowledge on various aspects of civil and Patriotic education. The results of the study allow concluding that targeted content and learning of legal knowledge in the senior classes of secondary schools can significantly enhance the impact on the formation and development of civil and Patriotic feelings, consciousness and behavior of students.

Key words: patriotism, civic responsibility, Patriotic education, civic consciousness, legal knowledge.

З.М. Абдулмуталимова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. гражданского и уголовного права, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: azamiram@mail.ru

ПРАВОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

В статье раскрывается понятие «патриотизм» в современной трактовке и в контексте влияния на него правовых знаний. Представлены результаты изучения правовой культуры школьников как основы воспитания их гражданственности. Автор считает, что особенно важным является осознание учителями потенциальной значимости правовых знаний в патриотическом воспитании школьников; выявление патриотического потенциала правовых знаний; ориентирование правовых знаний на разные аспекты гражданско-патриотического воспитания. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что при целенаправленной организации содержания и процесса изучения правовых знаний в старших классах общеобразовательной школы можно значительно усилить их влияние на становление и развитие гражданско-патриотических чувств, сознания и поведения учащихся.

Ключевые слова: патриотизм, гражданская ответственность, патриотическая воспитание, гражданское сознание, правовые знания.

Одной из приоритетных задач государства и общества в целом в настоящее время становится воспитание молодёжи в духе уважения к универсальным и национальным ценностям страны. Построение такой системы гражданского воспитания встречается с противоречием между провозглашенными в стране демократией и свободой личности и необходимостью справедливого ограничения этой свободы законами и правовыми нормами.

В самом общем виде патриотизм выступает как принцип жизни человека, выражающий «любовь к отечеству, готовность служить интересам своей родины» [1, с. 230]. В комментариях к понятию патриотизма указывают, что «патриотическое чувство возникает исторически под влиянием социально-экономических условий жизни людей и в связи с изменением этих условий изменяет свое содержание» [1].

Современная социально-педагогическая ситуация характеризуется разрывом связей между поколениями, снижением авторитета и силы законов, борьбой прав и свобод человека с религиозными и нравственными требованиями и нормами, отсутствием четких национально-патриотических чувств молодёжи, нечеткостью мировоззренческих и воспитательных позиций политиков и педагогов. В этих условиях особую значимость приобретает целенаправленное и настойчивое правовое влияние на патриотические чувства молодёжи. Продуктивное и организованное воспитание гражданского патриотизма у молодёжи при этом

является и одной из главных функций образования, социальным заказом общества, институтом воспитания детей. Анализ содержания образования, проведенный в целях выявления его патриотического потенциала, показывает, что он в большей мере сосредоточен в области правовых знаний, в учебных предметах «История», «Обществознание», «Граждановедение» и др. При этом может возникнуть сомнение в актуальности проблемы, даже в наличии самой проблемы в связи с тем, что все эти дисциплины, хотя и в разной мере, уже изучаются в общеобразовательной школе. Однако проведенный нами анализ содержания и практики изучения этих дисциплин в школе показывает очень низкое их влияние на гражданское сознание молодёжи. В этой связи мы предположили, что для повышения эффективности влияния правовых знаний на гражданско-патриотическое сознание молодёжи необходимо и возможно связывать их со следующими факторами: практиковостребованностью и жизнеспособностью принимаемых в государстве законов; аксиологической значимостью действия законов в улучшении жизни людей; степенью защиты законами прав и свобод человека; мерой справедливости сущности и действия законов, прав и свобод человека; мерой соответствия правовых и нравственных норм в жизни людей.

Исследование феномена «гражданско-патриотическое воспитание» мы начали со сравнительного анализа смежных с ним категорий. Так, право в самом общем виде определяют как

«совокупность государственных установлений и законов, регулирующих отношения между людьми» [2, с. 459]. Одновременно оно подразделяется на гражданское, имущественное, трудовое, естественное, корпоративное, субъективное и т. д. В таком виде право имеет по отношению к человеку объективное отношение, т. е. существующее вне его сознания, но к которому можно обращаться в случае угрозы его жизни или безопасности. О правовых отношениях мы можем говорить только на уровне взаимодействия объективно государством предложенных прав и осознанных волевых отношений, оценок, поведения и действий человека [3]. Соответственно, можно сказать, что патриотические чувства и отношения граждан к своей стране, государству являются барометром гражданского общества и гражданской ответственности, людей в этом обществе. Такая методологическая установка потребовала изучения специфики отношения молодёжи к правовым знаниям, законам и механизмам государственного регулирования отношений граждан. В этих целях мы составили и провели тест «Правовая культура как основа гражданственности», в который включили отношение к правовым нормам и законам, к правовой справедливости государства, к правовой защищённости, правовой культуре, гражданской ответственности. Каждое из отношений предлагалось выразить на уровне знаний, понимания и собственного удовлетворения. Всего в тесте было двадцать вопросов с тремя возможными вариантами ответов на каждый из них.

Тестирование было проведено в шести школах г. Махачкалы в 8 – 11-х классах с охватом около 500 учащихся. Результаты показали, что 43% старшеклассников знакомы с законами, правами человека, 35% из них понимают их суть и надеются, что они регулируют отношения людей; на свое удовлетворение справедливостью правовых отношений в нашей стране указали всего 22% учащихся.

Если характеризовать результаты по отдельным показателям, то наблюдается следующая картина: самые высокие показатели получили знания правовых норм (47,2%), понимание важности роли государства в защите своих граждан (49%), понимание роли прав и законов в жизни людей (42%), понимание содержания правовой культуры (42%). Эти цифры говорят в пользу качества преподавания правовых знаний в школе. Однако при переходе на уровень удовлетворенности правовой защитой наблюдается противоречивая картина. Так, правовую защищённость чувствуют всего 7%, правовую справедливость отмечают 25%, удовлетворение содержанием законов высказывают 13% старшеклассников.

Сравнительный анализ этих показателей отношений школьников к существующим правовым отношениям в обществе даёт основание негативной оценки уровня гражданско-патриотических чувств молодёжи. И в этом не меньшая вина самой государственной правовой системы, а конкретно – системы обеспечения граждан правовой защитой. При этом к содержанию законов, прав и норм гражданской ответственности у школьников меньше претензий, чем к практике их применения. Этот вывод потребовал организации правовой подготовки учащихся в экспериментальных условиях, в которых новым средством у нас выступали факторы, сопровождающие правовые знания механизмами, обнажа-

ющими полезность, защищённость, свободу воли, гражданскую ответственность государственных чиновников и справедливость применения законов и норм. В экспериментальные материалы по предмету «Обществознание» и др. были дополнительно включены эти факторы и механизмы ситуативного анализа практики применения законов и норм в гражданском правоприменении. В новых условиях был организован учебный процесс по изучению правовых знаний в четырёх 8-х, шести 9-х и шести 11-х классах с охватом более 325 учащихся. На каждом занятии изучаемую тему учащиеся обсуждали с учётом предлагаемых ценностных факторов влияния правовых знаний на правосознание и отношение учащихся к законам и правовым нормам. Свою индивидуальную позицию они выражали в самостоятельной работе, в задания которой мы включали выделенные выше факторы влияния. При этом мы испытывали следующие типы смылостимулирующих технологий: на оценку сущности и структуры правовых знаний; на умение определения диапазона применения законодательных и правовых норм; на умение оценки влияния законов и практики их применения на отношение людей к государству, его политике, к стране; на определение ценности, значимости правового поля в собственной жизни; на выражение собственных гражданских позиций и патриотических чувств.

Проведённый эксперимент по предметам правового цикла показал следующие результаты: число учащихся, оценивших правовую справедливость государства, увеличилось на 35,7% (с 25 до 60,7%); на зависимость гражданской ответственности от взаимоотношений людей указали 86,4% (было 41,3%); на значимое влияние знаний законов на гражданские чувства указали 74,7% (было 10,4%); правовую защищённость признали 66,7% (было 7%); правовую культуру как компонент гражданско-патриотического поведения людей признали 86,2% (было 34%).

Сравнительное обобщение мнений участников эксперимента по всем признакам гражданского патриотизма показывает, что изучение правовых знаний в условиях эксперимента позволило произвести в представлениях 50,7% учащихся позитивные новобразования, что говорит об эффективности эксперимента. Соответственно, мы можем выделить следующие условия изучения правовых знаний в школе в целях формирования гражданско-патриотических отношений и поведения школьников: осознание учителями потенциальной значимости правовых знаний в патриотическом воспитании школьников; выявление патриотического потенциала правовых знаний; ориентирование правовых знаний на разные аспекты гражданско-патриотического воспитания: знание правовых норм, понимание справедливости правовых норм, правовая защищённость граждан, гражданская ответственность, зависимость гражданской ответственности от действий властей и правовая культура граждан; организация ситуационно-аналитических тренингов правового поведения учащихся. Результаты нашего исследования позволяют делать вывод о том, что при целенаправленной организации содержания и процесса изучения правовых знаний в старших классах общеобразовательной школы можно значительно усилить их влияние на становление и развитие гражданско-патриотических чувств, сознания и поведения учащихся.

Библиографический список

1. *Краткий словарь по философии*. Под общей редакцией И.В. Блауберга. Москва, 1979.
2. Кураков Л.П. *Большой толковый словарь экономических и юридических терминов*. Москва, 2001.
3. *Общая теория права и государства*. Под редакцией В.В. Лазарева. Москва, 2011.

References

1. *Kratkij slovar' po filosofii*. Pod obschej redakciej I.V. Blauberga. Moskva, 1979.
2. Kurakov L.P. *Bol'shoj tolkovyj slovar' ekonomicheskij i yuridicheskij terminov*. Moskva, 2001.
3. *Obschaya teoriya prava i gosudarstva*. Pod redakciej V.V. Lazareva. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 03.03.16

УДК 371

Abdulmutalimova Z.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Civil and Criminal Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: azamiram@mail.ru

CONDITIONS OF EFFECTIVE USE OF LEGAL KNOWLEDGE IN CIVIL PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS. In the article the basics, specifics, contents and forms of realization of civil and patriotic education of seniors reveals. Some principles of the organization of civic education, which are most effectively influencing education of a civil liability of school students are specified. The author concludes that it is important for teachers of law and civics to show students the practical significance of legal knowledge

as a means of self-protection and peace of mind life and as a means to strengthen law-abidingness, respect for order in the country. In this form the legal knowledge contribute to the formation of civil liability, without which it is impossible to build a civil society. During the training teachers of law, the school needs to create a set of special conditions, including the development of integrated skills of organizing trainings, dialogues, role plays, round tables, competitions, expert in the study of legal disciplines.

Key words: patriotism, civil and patriotic education, civic education, civil liability, legal knowledge.

З.М. Абдулмуталимова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. гражданского и уголовного права, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: azamiram@mail.ru

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается сущность, специфика, содержание и формы реализации гражданско-патриотического воспитания старшеклассников. Выделены некоторые принципы организации гражданского образования, наиболее эффективно влияющие на воспитание гражданской ответственности школьников. Автор делает вывод о том, что учителям права и граждановедения важно показать учащимся практическую значимость правовых знаний как средства собственной защиты и спокойствия жизни, так и как средства укрепления законопослушности, уважения порядков в стране. В таком виде правовые знания способствуют формированию гражданской ответственности, без чего невозможно строить гражданское общество. При профессиональной подготовке педагогов права необходимо создать для них комплекс специальных условий, в том числе по выработке умений организации интегрированных тренингов, диалогов, ролевых игр, круглых столов, экспертных конкурсов при изучении правовых дисциплин.

Ключевые слова: патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, гражданское образование, гражданской ответственности, правовые знания.

Современная социально-педагогическая ситуация характеризуется разрывом связей между поколениями, снижением авторитета и силы законов, борьбой прав и свобод человека с религиозными и нравственными требованиями и нормами, отсутствием чётких национально-патриотических чувств молодёжи, нечёткостью мировоззренческих и воспитательных позиций политиков и педагогов. В этих условиях особую значимость приобретает целенаправленное и настойчивое правовое влияние на патриотические чувства молодёжи. Продуктивное и организованное воспитание гражданского патриотизма у молодёжи при этом является и одной из главных функций образования, социальным заказом общества, государства.

Можно выделить следующие области правовых отношений, в которых необходимо усилить патриотическое и гражданское влияние:

а) изучение правовых знаний как средства формирования гражданско-патриотических чувств, сознания и поведения учащихся;

б) методы, формы и средства формирования правовой и нравственной культуры молодёжи;

в) профилактические мероприятия социального и педагогического характера по отношению к детям рискованного поведения;

г) социально-правовая поддержка той части учащихся, которые по тем или иным причинам нуждаются в помощи государства, правовых структур, школы или общественных организаций;

д) разъяснение социально-правовой молодёжной политики государства, выраженной в политической, экономической и духовной сферах развития общества на ближайшую и дальнюю перспективу [1 – 3].

Чтобы гражданское образование привело к гражданской ответственности, правовые знания должны быть усвоены на основе ярких сравнений с жизненными ситуациями соблюдения гражданских прав, регулирования рыночных, экономических, политических и социальных отношений людей. Соответственно гражданское образование должно сопровождаться практикой встречи детей с работниками правоохранительных органов, депутатов, работников сельских и городских администраций.

Если чиновники и правоохранительные органы строго соблюдают законы государства, защищают права и свободу граждан, от этого улучшается жизнь людей, повышается уважение к власти, и через это желание люди лучше будут работать на благополучие страны. Только такая цепочка от знаний к фактам и от них к собственному поведению людей и их отношению к государству приводит к гражданскому патриотизму и ответственности.

Для эффективности влияния правовых знаний на патриотические чувства учащихся существенное значение имеет соблюдение учителями гражданского образования основных принципов демократизации отношений и в школьной жизни. Многие элементы правового поля, законопослушности, правомерной жизни людей можно показать и на самих занятиях по правовым дисциплинам.

Можно выделить некоторые принципы организации гражданского образования, наиболее эффективно влияющие на воспитание гражданской ответственности школьников [4]. Среди них можно назвать:

- соблюдение вариативности выбора разных учебных пособий, источников информации, сбора жизненного материала в правовом пространстве государств, стран и политических систем;

- аргументация правомерности и справедливости законов, политической линии и правовых актов с разных позиций социальных слоёв населения;

- убеждение учащихся в том, что лояльность граждан к законам государства должна основываться как на справедливости законов, так и усилий государства в соблюдении прав, свобод и благосостояния граждан;

- демонстрация принципов демократии на самих занятиях по праву, в отношениях в школе, в анализе жизненных ситуаций;

- вовлечение школьников в различные формы социальной, политической и педагогической поддержки нуждающихся учащихся в своих классах, в школе, по месту жительства;

- приучение учащихся методам анализа и оценки телепередач на правовые темы, публицистических статей с позиций правовых норм и законов государства;

- понимание правовых знаний и их функций как средства непосредственного формирования у учащихся гражданской ответственности и патриотического сознания.

Все эти принципы работы учителя права и гражданского образования направлены на создание в стране гражданского общества, в котором решающее слово в любой ситуации стоит за законом, перед которым равны все граждане страны. Учителям права и граждановедения важно показать учащимся практическую значимость правовых знаний как средства собственной защиты и спокойствия жизни, так и как средства укрепления законопослушности, уважения порядков в стране. В таком виде правовые знания способствуют формированию гражданской ответственности, без чего невозможно строить гражданское общество.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что обобщение возможностей разных областей образования по эффективному использованию правовых знаний в целях формирования гражданско-патриотических чувств, сознания и гражданской ответственности школьников позволяет выделить следующие условия организации такой работы в школе [5]:

- Выделение вариативных областей влияния правовых знаний на правосознание школьников.

- Отработка у педагогов гражданского образования умений организации интегрированных тренингов, диалогов, ролевых игр, круглых столов, экспертных конкурсов при изучении правовых знаний в целях выработки у учащихся гражданской ответственности.

- Разъяснение государственной молодёжной политики проводить как сравнительный анализ программных и законодатель-

ных документов с ситуациями реального их исполнения в жизни людей.

- Соблюдение в организации гражданского образования следующих принципов взаимосвязи и правовых знаний с патриотическим воспитанием: вариативность выбора разных источников правовых знаний; сочетание услуг государства с лояльностью граждан к нему; демонстрация правовых норм в школьной жизни; сочетание учебного и вне-учебного правового опыта учащихся.

- Убеждение учащихся в том, что законы и правовые нормы являются только внешними регуляторами поведения людей, а гражданский патриотизм является внутренней осознанной ответственностью и способностью человека работать на благо страны, защищать её, если понадобится, подчиняться её законам, если даже они не нравятся ему.

- Проведение с учащимися сравнительного анализа правовых отношений людей с позиций законов государства, нравственных социальных, религиозных правовых норм.

- Приучение учащихся к методам восприятия, анализа и оценки телепередач правового цикла на тренингах в форме телешоу и разных игр.

- Использование при изучении правовых знаний материалов из истории и литературы, которые помогают глубже понять сущность и функции законов в формировании гражданской ответственности людей.

В многонациональных республиках важно показывать учащимся не только усилия государства по обеспечению и защите прав граждан, но права и свободы малочисленных народов их менталитета, культуры, межкультурных и правовых взаимоотношений.

Библиографический список

1. Гасанов З.Т. Патриотизм – основа укрепления единства Российской Федерации: *Воспитание патриотизма, дружбы народов и гражданственности*. Москва, 2003: 40 – 48.
2. Гасанов З.Т. *Педагогика межнационального общения*: учебное пособие. Москва, 1999.
3. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан. *Педагогика*. 2005; 6: 36 – 44.
4. Магомедова М.А. *Особенности формирования гражданского общества в многонациональном регионе*. Диссертация ... кандидата философских наук. Махачкала, 2005.
5. Абдулмуталимова З.М. *Гражданско-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе усвоения правовых знаний*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2010.

References

1. Gasanov Z.T. Patriotism – основа укрепления единства Российской Федерации: *Vospitanie patriotizma, druzhby narodov i grazhdanstvennosti*. Moskva, 2003: 40 – 48.
2. Gasanov Z.T. *Pedagogika mezhnatsional'nogo obscheniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 1999.
3. Gasanov Z.T. Cel', zadachi i principy patrioticheskogo vospitaniya grazhdan. *Pedagogika*. 2005; 6: 36 – 44.
4. Magomedova M.A. *Osobennosti formirovaniya grazhdanskogo obschestva v mnogonatsional'nom regione*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskih nauk. Mahachkala, 2005.
5. Abdulmutalimova Z.M. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie starsheklassnikov v processe usvoeniya pravovykh znaniy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.03.16

УДК 378

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Gadzhieva D.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: bshikhamirova@mail.ru

Kabardieva F.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: bshikhamirova@mail.ru

Karibova T.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher of Lyceum № 9 (Makhachkala, Russia), E-mail: brain1974@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FORMATION OF SKILLS OF STUDENTS TO EXERCISE SELF-CONTROL. The article highlights some features of psycho-pedagogical training of experts in a pedagogical higher education institution, in particular the didactic conditions of formation of self-control are being studied. The authors of the paper investigate the process of formation of self-control and interpreted it as a set of requirements for ensuring the disclosure of internal connections between the various branches of knowledge and their use for solving various practical problems. Special attention is paid to such aspects as self-education and reflection, as well as the organization of academic work, self-control and inter-control, focused on solving complex problems of professional training. The authors conclude that the admission of students to self-control and its development makes a positive contribution to the formation of professionalism of future teachers.

Key words: developing training, creative solutions, research, self-improvement, self-control, reciprocate control.

В.К. Агагагимова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Д.П. Гаджиева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bshikhamirova@mail.ru

Ф.А. Кабардиева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: bshikhamirova@mail.ru

Т.Т. Карибова, канд. пед. наук, преподаватель лицея № 9, г. Махачкала, E-mail: brain1974@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ САМОКОНТРОЛЬ

В статье освещаются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки специалистов в педагогическом вузе, в частности дидактических условий формирования самоконтроля. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность требований, обеспечивающих раскрытие внутренних связей между различными отраслями знаний и возможностями их использования для решения различных практических задач. Особое внимание уделяется таким аспектам, как самообразование и рефлексия, а также вопросам организации учебной работы, самоконтролю и взаимоконтролю, ориентированным на решение комплексных задач профессиональной подготовки.

Ключевые слова: развивающая подготовка, творческое решение, исследовательская деятельность, самосовершенствование, самоконтроль, взаимоконтроль.

Одной из основных тенденций развития процесса обучения в вузе является возрастание удельного веса самостоятельной работы студентов по овладению новыми знаниями. В ходе самостоятельной работы студент сталкивается с необходимостью проверить, оценить, откорректировать результаты своей работы в соответствии с заранее намеченными целями. Эта проблема возникает не только в процессе самостоятельной работы или самообразования студентов в период обучения в вузе, но и в течение всей профессиональной деятельности. Поэтому умение осуществлять самоконтроль необходимо считать одной из основных компетенций профессиональной подготовки выпускника в вузе [1; 2; 3].

Самоконтроль сложное и многогранное явление, что находит свое отражение в том многообразии подходов к определению его сущности, которое сейчас существует в научно-педагогической литературе [4; 5]. Наиболее близкой является понимание под самоконтролем проверку собственными силами самого себя, своих знаний, своей работы и регулирование их путем внесения соответствующих корректив. В исследованиях по самоконтролю выделяются структурные следующие звенья:

- выяснение цели деятельности, средств и способов достижения конечного результата;
- самопроверка и самооценка результатов работы;
- анализ недостатков и причин их возникновения;
- коррекция дальнейшего хода работы.

Выделяя уровни овладения студентами умениями самоконтроля, необходимо учитывать:

- психологическую готовность студентов к осуществлению самоконтроля;
- умение осознавать и конкретизировать конечную цель;
- владение приемами самопроверки;
- владение приемами самооценки;
- умение осуществлять анализ недостатков и определить меры по их устранению.

Каждый из этих параметров, характеризуя ту или иную сторону комплексного умения осуществлять самоконтроль, состоит в свою очередь из совокупности компонентов. Так, психологическая готовность к осуществлению самоконтроля предполагает понимание важности его осуществления, стремление к овладению широким спектром приемов самоконтроля и постоянному их использованию при различных видах деятельности. Владение приемами самопроверки подразумевает сформированность их у студентов до уровня, позволяющего осуществлять всестороннюю проверку степени усвоения учебного материала или качества выполнения заданий.

Значительное место в психолого-педагогической литературе уделено методам и средствам формирования умений самоконтроля. В практической деятельности в качестве основных средств формирования у студентов умений самоконтроля мы разрабатываем задания для самоконтроля и самооценки, систему контрольных мероприятий, специально посвященные решению проблемы задачи, практические занятия, консультации. Охарактеризуем каждое из названных средств и проанализируем возможности, которые дает их использование для решения поставленной задачи.

Задания для самоконтроля и самооценки мы используем преимущественно в первом и втором семестрах. Они содержат вопросы и задачи, позволяющие оценить степень подготовленности студента к очередному занятию. На их выполнение требуется небольшое количество времени. Вопросы и задачи формулируются так, что позволяют однозначно оценить результат выполнения. Каждое задание содержит алгоритм самооценки. С его помощью студент может определить соответствие уровня его подготовки заданному и при необходимости устранить недочеты. Задание для самоконтроля в сочетании с методическими рекомендациями по организации самостоятельной работы позволяют в значительной мере упорядочить самостоятельную работу студентов, что особенно важно на первом курсе, когда они еще не адаптированы к новым условиям обучения. Главная цель заданий для самоконтроля в том, чтобы научить студентов оценивать качество выполнения задания. Структура вопросов и задач, входящих в задание, меняется в процессе формирования у студентов умений самоконтроля. Так, если на начальных стадиях при выполнении задания от студента требуется отвечать на вопросы и решать задачи, предложенные ему преподавателем, то в дальнейшем все большая часть вопросов ставится косвенно, требует самостоятельной постановки вопросов. Не остаются неизменными и способы самооценки. Если в простейшем вари-

анте, когда соответствующие умения еще слабо сформированы, для выставления самооценки студент подсчитывает количество выполненных заданий и общую сумму баллов за них в соответствии с каждым, определенным преподавателем, а затем оценивает результаты работы на основании полученных данных и с учетом рекомендаций преподавателя, то по мере формирования у него умений осуществлять самооценку он сам, на основании сначала конкретных, а затем обобщенных требований к удовлетворительному, хорошему и отличному уровням подготовки, изложенным преподавателем, оценивает достигнутый им результат. В последующем на основе сформулированных преподавателем целей, студенты учатся самостоятельно конкретизировать уровни их достижений и оценивать результаты своей деятельности на основании усвоенных общепринятых критериев оценки.

Система контроля учебно-познавательной деятельности, которую мы используем как средство формирования умений самоконтроля включает в себя: вспомогательный контроль, позволяющий оценить предварительную подготовку студентов к занятию; текущий контроль, дающий оценку работы студентов в процессе овладения новыми знаниями умениями; тематический контроль, позволяющий оценить сформированность в масштабе выбранной темы; промежуточный контроль, позволяющий проверить степень овладения студентами научных понятий в масштабе нескольких тем и на промежуточном уровне; итоговый контроль, дающий оценку работы в течение семестра. Практика показала, что функционирование системы контроля, опирающейся на четко сформулированные требования к уровням усвоения научных понятий, специальных знаний на данном этапе обучения или в конце цикла, а также критерии оценки результатов лишают отметку того ореола случайности и непредсказуемости, который имеет место в студенческой среде. Студенты осознают объективные критерии оценивания преподавателем их труда, получают возможность адекватно оценивать свои достижения на основе усвоенных критериев. Функционирование системы контроля в этих условиях позволяют бакалавру регулярно сопоставлять самооценку с оценкой преподавателя, выявлять причины отклонений, что является хорошей школой, формирующей приемы осуществления самоконтроля выполняемой работы на всем, что особенно важно, диапазоне уровней. Особое место среди методов контроля занимает взаимоконтроль. Его важность для формирования умения самоконтроля отмечается в работах отечественных учёных и подтверждается педагогической практикой [5; 6; 7]. Взаимоконтроль осуществляется при проверке и рецензировании студентами письменных работ, оценке устных ответов и выступлений, обмене самостоятельно сформулированными вопросами по содержанию изучаемого материала в виде диалога, проходящего по заранее спланированному сценарию или импровизированно. Исследования и практическое применение этого метода показали, что лучшие результаты взаимоконтроль дает в том случае, если в группы, осуществляющие взаимоконтроль, объединены студенты, близкие по уровню успеваемости. Метод взаимоконтроля способствует формированию одного из важнейших приемов самопроверки – постановки вопросов и ответов на них. Наряду с этим процесс разработки сценария взаимопроса, самих заданий студенты учатся конкретизировать цели деятельности, отображать заданный уровень овладения учебным материалом в совокупность конкретных знаний и умений ему соответствующих типов вопросов и заданий, требующих для своего выполнения овладения материалом на требуемом уровне. Взаимоконтроль является важнейшим средством формирования адекватной самооценки, так как при оценке чужой работы (ответа) студент базируется свои критические рассуждения на заранее определенных критериях, соответствующих общепризнанным требованиям, что позволяет глубже усвоить критерии оценки и использовать их для самооценки своей деятельности на качественно новом уровне.

Важное место среди средств формирования у студентов самоконтроля занимают специально посвященные решению этой задачи занятия, которые организуются в рамках курса «Введение в профессию», проводимом в первом семестре. На лекции, посвященной проблеме самоконтроля, студенты знакомятся с понятием самоконтроля, причинами, делающими его необходимым звеном не только учебно-познавательной деятельности в вузе, но и дальнейшей профессиональной деятельности, самообразования. Преподаватель знакомит со структурой самоконтроля, основными приемами его осуществления, характеристикой каждого из них. Решая задачу формирования у студентов профессиональных компетенций, в том числе и самоконтроля, педагоги

сталкиваются с необходимостью поиска новых форм организации этих занятий. Одной из таких форм являются упреждающие консультации. Суть их состоит в том, что на консультации рассматривается порядок подготовки к очередному занятию. Здесь наряду с решением задачи формирования способностей организовывать свою деятельность, работать с разнообразными источниками информации, развиваются приемы самоконтроля. На этих консультациях осуществляется конкретизация обобщенных приемов, изложенных на лекции применительно к содержанию и структуре изучаемого в данный момент материала, разбираемых типов задач. Рассмотрев на консультации совместно с преподавателем порядок подготовки к очередному занятию, студенты уясняют наряду с остальными, какие разделы теоретического материала и практические задания требуют особого внимания, а следовательно, применение наиболее эффективных способов самоконтроля. Подобные консультации позволяют осуществить процесс формирования умений целенаправленно и с высокой эффективностью, так как полученные на консультации знания и рекомендации применяются при выполнении очередного задания, что обеспечивает прочное закрепление.

Как одно из важнейших средств формирования умений самоконтроля мы рассматриваем процесс научения студентов конкретным дисциплинам вузовского курса. Это связано с тем, что только в деятельности, в практическом применении указанных умений при решении учебно-познавательных задач в процессе усвоения изучаемого материала происходит их прочное закрепление, формирование специфических для данной деятельности приемов самоконтроля. Кроме того, для формирования у студентов способности к использованию широкого спектра приемов самоконтроля, связанных с конкретными видами деятельности, необходимы затраты времени. Используя для этого время, отводимое на изучение дисциплин, соответствующих программе вуза, мы не только не отходим от задачи по овладению ими, так как самоконтроль является необходимым звеном процесса усвоения, но и существенно повышаем интенсивность и качество протекания этого процесса за счёт возрастания эффективности обратной связи в процессе усвоения и, следовательно, степени активности участия в нем самого обучаемого.

В своей практической деятельности мы уделяем особое внимание содержательно-целевому компоненту обучения, формам и методам его организации. При подборе заданий, выдаваемых студентам на занятии, преподаватель должен учитывать возможные иллюстрации при их выполнении разнообразных, наиболее важных в данном курсе приемов составления самоконтроля. Причём это должна быть целенаправленно разработанная система заданий, позволяющая от задания к заданию, от занятия к занятию демонстрировать и закреплять у студентов разнообразные приемы самоконтроля. Среди целей учебно-познавательной деятельности необходимо постоянно выделять цели, связанные с овладением приемами самоконтроля. При выполнении практических заданий самоконтроль, особенно на начальных этапах его формирования, должен выделяться как отдельный этап их выполнения. На последующих этапах, когда способность осуществлять самоконтроль у бакалавров уже в достаточной степени сформирована, необходимость в выделении самоконтроля в качестве отдельного этапа учебно-познавательной деятельности отпадает, так как здесь контрольные действия уже практиче-

ски сливаются с основным действием или даже опережают его. В данном случае основное внимание преподавателя должно быть направлено на более тщательный, позволяющий продемонстрировать наиболее важные и эффективные приемы самоконтроля, отбор заданий и постановку студентами целей деятельности. Задача формирования умений самоконтроля при изучении вузовских дисциплин не может быть успешно решена без использования соответствующих форм и методов организации занятий. На лекциях о задачах формирования умений самоконтроля излагаются наиболее общие подходы к его организации, критерии степени достижения поставленных задач как в овладении курсом в целом или отдельными его разделами, так и при выполнении конкретных заданий. С целью стимулирования работы студентов на лекциях, стремления осознать излагаемый им материал, используется краткий автоматизированный контроль (в аудиториях, оборудованных системой обратной связи), который активизирует процесс самоконтроля при восприятии материала. На практических и семинарских занятиях, преподаватель организует работу так, чтобы студенты осознавали как цели выполнения конкретных заданий, так и всего занятия в целом. При анализе работы студентов преподаватель опирается на известные им приемы осуществления анализа и критерии оценки результатов, обращает внимание на рациональность выбора приёмов и последовательности осуществляемых действий.

На начальных этапах обучения самоконтролю основная задача преподавателя состоит в том, чтобы студенты осознали предложенные приемы и стали применять их в своей деятельности. В дальнейшем внимание уделяется овладению студентами наиболее эффективными приёмами, рациональности их выбора в конкретных ситуациях, частоте использования. Необходимо также отметить стимулирующее значение комплексных занятий для развития самоконтроля, так как в его структуру включены серии проблемных вопросов, стимулирующих исследовательский интерес студентов. К методам комплексного воздействия можно отнести:

- сообщение дополнительной информации по изучаемому материалу в виде исторических справок, фактов, связанных с другими науками;
- создание проблемных ситуаций;
- синтез содержания практических заданий по педагогике, частным методикам с психологией, социологией, философией с целью создания целостности и логической стройности;
- проведение студенческих олимпиад, конференций по предмету;
- подготовка и выступление с докладами, рефератами на микроконференциях, семинарских занятиях;
- самостоятельная разработка отдельных занятий с последующим обсуждением;
- проведение деловых игр;
- приобщение к искусству, посредством которого можно развить способность и стремление к замене нескольких понятий одним, более абстрактным;
- использование в учебном процессе автоматизированных консультаций, программированных учебных пособий.

Таким образом, приобщение студентов к самоконтролю и его развитие вносит положительный вклад в формирование профессионализма будущих педагогов.

Библиографический список

1. Агаргимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; 3: 101-106.
2. Агаргимова В.К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2015; 2 (31): 18 – 22.
3. Агаргимова В.К., Валиева П.В., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 6 – 7.
4. Гасанова С.С.Г., Кабардиева Ф.А., Агаргимова В.К. Самообразование как средство повышения профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе профессионального обучения. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 41: 164 – 167.
5. Поваренков Ю.П. *Психология профессионального становления личности: основы психологической концепции социализации*. Курск, 1991.
6. Шаповаленко И.В. *Психология развития и возрастная психология*. Москва, 2013.
7. Черникова Т.В. Три стратегии подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2003; 2: 9 – 12.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; 3: 101-106.
2. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskaya problema vospitaniya dagestanskoy molodezhi. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Pshologo-pedagogicheskie nauki. 2015; 2 (31): 18 – 22.

3. Agaragimova V.K., Valieva P.V., Ibragimova R.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivayuschej podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 6 – 7.
4. Gasanova S.S.G., Kabardieva F.A., Agaragimova V.K. Samoobrazovanie kak sredstvo povysheniya professional'noj kompetentnosti buduschih pedagogov v processe professional'nogo obucheniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 41: 164 – 167.
5. Povarenkov Yu.P. *Psihologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti: osnovy psihologicheskoy koncepcii socializacii*. Kursk, 1991.
6. Shapovalenko I.V. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya*. Moskva, 2013.
7. Chernikova T.V. Tri strategii podgotovki specialistov. *Vysshее obrazovanie segodnya*. 2003; 2: 9 – 12.

Статья поступила в редакцию 29.02.16

УДК 378.2

Alieva L.M., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_lm@mail.ru*

Ismailova Z.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva_lm@mail.ru*

DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS AT AN ECONOMICS DEPARTMENT. In the article the role of the tabular Microsoft Excel processor with the purpose to form information competence of students of Economics Department is described. In the process of teaching the Economics students acquire this competence at many disciplines, such as "Economic Informatics", "Professional Computer Programs", "Information Systems in Economy", etc. In the article the authors show a possibility of using tabular processor Microsoft Excel in solving problems in econometrics. Teaching experience shows that the use of information technologies enhances the activity of students, development of abilities and skills of information and communication technologies, the formation of their respective competencies.

Key words: informative competence, education, econometrics, Microsoft Excel.

Л.М. Алиева, канд. физ.-мат. наук, доц., «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, e-mail: alieva_lm@mail.ru

З.Н. Исмаилова, канд. пед. наук, ст. преп., «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alieva_lm@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В статье описана роль табличного процессора Microsoft Excel в формировании информационной компетентности студентов экономического факультета. В процессе обучения студентов-экономистов данные компетентности формируются при изучении многих дисциплин, таких как «Экономическая информатика», «Профессиональные компьютерные программы», «Информационные системы в экономике» и др. В статье авторы показывают возможности использования табличного процессора Microsoft Excel при решении задач по эконометрике. Опыт преподавания показывает, что применение информационно-коммуникационными технологиями способствует повышению активности студентов, совершенствованию умений и навыков владения информационно-коммуникационными технологиями, формированию у них соответствующих компетенций.

Ключевые слова: информационная компетентность, обучение, эконометрика, Microsoft Excel.

Формирование информационной компетентности студентов в настоящее время является важной задачей системы высшего профессионального образования, что нашло своё отражение в новых образовательных стандартах третьего поколения. В настоящее время информационной компетентности, её составляющим, условиям формирования и оценивания посвящены многочисленные исследования.

Объектом нашего исследования в данной статье является формирование информационной компетентности будущего экономиста в процессе решения эконометрических задач.

В современных условиях информационная компетенция экономиста является важной частью его профессиональной компетентности в целом. В педагогической литературе можно встретить достаточно много определений термина «информационная компетенция». В каждом из них, в зависимости от области научных знаний, ученые акцентировали тот или иной аспект данного вида компетенции. Вопросам рассмотрения проблеме формирования информационной компетентности посвящены работы А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, А.А. Кузнецова, Е.И. Машбица, ряд диссертационных исследований (О.А. Кизик, О.В. Юдина, Н.А. и др). Анализ определений, данных исследователями, позволяет сделать вывод о том, что информационная компетенция связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий. Мы будем опираться на понятие «Информационная компетентность», данное М.Б. Лебедевой и О.Н. Шиловой: ключевая компетентность современного человека, проявляющаяся в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникации, Интернета и т. д. [1; 2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) из всего

перечня приведенных компетенций к информационной компетентности обучающихся относятся следующие компетентности:

- способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-1);
- способностью выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ОПК-3);
- способностью использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-8);
- способностью использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10).

В процессе обучения у студентов экономистов данные компетентности формируется при изучении многих дисциплин, таких, например, как «Экономическая информатика», «Профессиональные компьютерные программы», «Информационные системы в экономике» и др. Будущие экономисты должны обладать практическими навыками использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Но подготовка студентов к применению информационных и коммуникационных технологий, результатом которой выступает готовность к данному виду профессиональной деятельности, может осуществляться не только в процессе изучения дисциплин, предусмотренных учебным планом.

Возможность формирования у обучаемых таких умений и навыков возможна и при изучении таких дисциплин, как эконометрика, статистика [3 – 6].

Главной задачей эконометрики является построение экономико-математических моделей, которое основано на множестве математических расчётов с использованием эконометрических методов. Это приводит к необходимости использования для таких расчётов компьютерных программных средств. В настоящее время разработано большое количество таких программ, например, StatGrafics, SPSS, SyStat, Statistica, Gretl и др.). Кроме того, возможно, и использование математических программных средств, таких как Mathcad, Matlab.

Большинство преподавателей используют для решения задач эконометрики программную среду Excel, прежде всего, потому, что она всегда «под рукой», достаточно простая, с её помощью можно получить расчёты основных характеристик всех эконометрических моделей.

Рассмотрим одну из первых задач, которую можно решать в эконометрике.

Имеется 4 туристические фирмы. Известно количество проданных туристических путевок (y) каждой фирмой и денег, вложенных в рекламу этих туров (x).

Таблица 1

База данных по условию задачи

№ фирмы	1	2	3	4
x (в млн.руб)	2	1	4	1
y (шт.)	500	456	600	400

Исследуем зависимость между отчислениями на рекламу и количеством проданных путевок. По виду графика можно предположить, что данная зависимость линейная, то есть имеет вид $Y = a_1 X + a_0$.

Построим парную регрессионную модель данного экономического явления. С помощью метода наименьших квадратов найдем параметры функции регрессии a_1, a_0 , которые находятся по формулам:

$$a_1 = \frac{\sum_{i=1}^4 (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sum_{i=1}^4 (X_i - \bar{X})^2}; \quad a_0 = \bar{Y} - a_1 \bar{X},$$

где \bar{X} – средние значения величин X , Y , соответственно. Расчёт параметров a_1, a_0 , удобно производить в электронной таблице Excel.

Заполним таблицу. Данные в столбец **B** и столбец **C** возьмём из Таблицы 1. Имеем.

Таблица 2

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		X_i	Y_i	$X_i - \bar{X}$	$Y_i - \bar{Y}$	$(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$	$(X_i - \bar{X})^2$	a_1	a_0
2		2	500						
3		1	456						
4		4	600						
5		1	400						
6	Среднее	?	?						
7	Сумма								

Библиографический список

1. Евладова Н.В. *Формирование информационной компетенции студентов экономических специальностей ссузов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Благовещенск, 2006.
2. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? *Информатика и образование*. 2004; 3: 95-100.
3. Радзинский Р.Н. *Статистические вычисления в среде Excel. Библиотека пользователя*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
4. Стариков С.А. Информационная компетентность студентов вуза: понятие и пути формирования. *Научные исследования в образовании*. 2006; 6.
5. Кулибеков Н.А. О теоретических основах разработки профессионально направленных программ по математике для студентов-гуманитариев. *European Social Science Journal*. 2013; 1 (29): 127 – 139.
6. Кулибекова Р.Д., Кулибеков Н.А. Проектирование профессионально направленной математической подготовки студентов гуманитарных специальностей на основе компетентностного подхода. *Журнал гуманитарных наук*. 2015; 10: 98 – 103.

References

1. Evladova N.V. *Formirovanie informacionnoj kompetencii studentov `ekonomicheskikh special'nostej ssuzov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Blagoveschensk, 2006.
2. Lebedeva M.B., Shilova O.N. Chto takoe IKT-kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat'? *Informatika i obrazovanie*. 2004; 3: 95-100.
3. Radzinskij R.N. *Statisticheskie vychisleniya v srede Excel. Biblioteka pol'zovatelya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
4. Starikov S.A. Informacionnaya kompetentnost' studentov vuza: ponyatie i puti formirovaniya. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2006; 6.

Рассчитаем значения среднее \bar{X} , и \bar{Y} - пользуясь статистической функцией **СРЗНАЧ**. Затем в ячейки D2, E2, F2 и G2 введём формулы, в соответствии с заголовками столбцов, учитывая средние значения X и Y , соответственно.

Таблица 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		X_i	Y_i	$X_i - \bar{X}$	$Y_i - \bar{Y}$	$(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$	$(X_i - \bar{X})^2$	a_1	a_0
2		2	500	0	11	=C2-\$C\$6			
3		1	456	-1	-33				
4		4	600	2	111				
5		1	400	-1	-89				
6	Среднее	2	489						
7	Сумма								

Рассчитаем значение всех остальных выражений в столбцах F и G. Затем найдем сумму значений $(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$ и $(X_i - \bar{X})^2$. Получим

Таблица 4

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		X_i	Y_i	$X_i - \bar{X}$	$Y_i - \bar{Y}$	$(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$	$(X_i - \bar{X})^2$	a_1	a_0
2		2	500	0	11	0	0		
3		1	456	-1	-33	33	1		
4		4	600	2	111	222	4		
5		1	400	-1	-89	89	1		
6	Среднее	2	489						
7	Сумма					=СУММ(F2:F6)			
8									

Далее в ячейке **H2** и **I2** вычислим значение a_1, a_0 . Имеем:

Таблица 5

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		X_i	Y_i	$X_i - \bar{X}$	$Y_i - \bar{Y}$	$(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$	$(X_i - \bar{X})^2$	a_1	a_0
2		2	500	0	11	0	0	57,3333	=C6-H2*B6
3		1	456	-1	-33	33	1		
4		4	600	2	111	222	4		
5		1	400	-1	-89	89	1		
6	Среднее	2	489						
7	Сумма					344	6		

Таким образом, параметры регрессионной модели равны: $a_0 = 374,333$, $a_1 = 57,333$, а соответствующее уравнение модели имеет вид:

$$Y = 57,333X + 374,333.$$

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование табличного процессора Microsoft Excel позволяет быстро получить результаты, делает процесс обучения более интересным, а главное – формирует информационную компетентность студентов экономического факультета.

5. Kulibekov N.A. O teoreticheskikh osnovah razrabotki professional'no napravlennykh programm po matematike dlya studentov-gumanitariyev. *European Social Science Journal*. 2013; 1 (29): 127 – 139.
6. Kulibekova R.D., Kulibekov N.A. Proektirovanie professional'no napravlennoy matematicheskoy podgotovki studentov gumanitarnykh special'nostey na osnove kompetentnostnogo podhoda. *Zhurnal gumanitarnykh nauk*. 2015; 10: 98 – 103.

Статья поступила в редакцию 07.03.16

УДК 378

Albekhadzhiyeva Z.G., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

Magomeddibirova Z.A., Dean of Faculty of Elementary Education, Professor, Department of Theoretical Bases and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS. The article reveals working methods on formation of information culture at elementary school with regard to the Federal State Educational Standard. The younger school age represents special importance for formation of information literacy to develop information culture in a person, for during this period there is an activation of development of informative abilities, formation of substantial generalizations and concepts, world outlook belief. Therefore, the authors of the article specify that children should learn about the basis of information culture and be given the information literacy, i.e. ability to work with information, already during their training at an elementary school. The researchers note that late formation of some structural components in information literacy may become an obstacle on the way to developing of other components of literacy.

Key words: Federal State Educational Standard, information culture, information literacy, younger school students.

З.Г. Альбекхаджиева, соискатель каф. педагогики, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: karaeva1971@list.ru

З.А. Магомеддибирова, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, декан факультета начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала. E-mail: karaeva1971@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья раскрывает приёмы работы по формированию информационной культуры в начальной школе с опорой на ФГОС. Младший школьный возраст представляет особую важность для формирования информационной грамотности как составляющей информационной культуры личности, так как именно в этот период происходит активизация развития познавательных способностей, формирование содержательных обобщений и понятий, мировоззренческих убеждений. Поэтому знакомство с основами информационной культуры, а, следовательно, и формирование информационной грамотности, т. е. умения работать с информацией, должны начинаться в период обучения ребёнка в начальной школе, поскольку запоздалое формирование одних структурных компонентов информационной грамотности в силу психологических особенностей развития личности может привести к невозможности развития других.

Ключевые слова: ФГОС, информационная культура, информационная грамотность, младший школьник.

В условиях постоянно растущего потока информации человеку необходима способность выбирать и реализовывать на практике адекватные способы её получения, то есть быть информационно-грамотной личностью.

Исследователи-педагоги, учителя подчёркивают резко возросшую информированность большинства детей. Раньше для ребёнка школа и учитель были основными источниками получения информации о мире, человеке, обществе, природе. Сегодня СМИ оказываются существенным фактором формирования у детей картины мира. Расширение кругозора, высокий рост эрудиции – несомненное преимущество современных детей. По мнению современных педагогов, уже на первой ступени обучения система образования должна в полной мере использовать новые возможности – современные образовательные технологии, формирующие умения работать с информацией, в том числе информационно-коммуникационные технологии, информационный потенциал Интернета, различные дистанционные формы обучения и др.

В требованиях ФГОС говорится, что высокое качество образования невозможно без высокого уровня информационной культуры, как учащихся, так и учителей. Главное – умение учащихся быстро реагировать на изменения в информационном мире, критически мыслить, искать и перерабатывать необходимую информацию. И всё это открывает новые возможности для работы учителя. [1]

На ступени начального общего образования устанавливаются планируемые результаты освоения не только по программам всех учебных предметов, в частности информатики, но и по междисциплинарной программе «Формирование УУД», а также её разделов: «Чтение. Работа с текстом» и «Формирование ИКТ-компетентности». Информационная грамотность в новом образовательном стандарте рассматривается как компонент метапредметных и предметных результатов образования, предус-

матривается её формирование во всех учебных предметах и во внеурочной деятельности [1].

Итак, широкое распространение средств вычислительной техники во все сферы жизнедеятельности человека, перенос начала систематического обучения информатики в начальную школу и требования ФГОС делает актуальной проблему формирования у младших школьников информационной культуры.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил нам выделить два подхода к раскрытию содержания понятия «информационная культура» [2; 3; 4].

Сторонники информационного подхода трактуют понятие «информационная культура» как совокупность знаний, умений и навыков взаимодействия с информационной средой, умение использовать современные информационные технологии [3].

Сторонники ценностно-деятельностного подхода считают, что информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей. Мы в своем исследовании придерживаемся второго подхода.

Важным компонентом понятия «информационная культура» является информационная грамотность. Информационная грамотность трактуется как комплекс навыков, которые требуются для того, чтобы осознать необходимость в информации, уметь её найти, дать верную оценку и эффективно использовать необходимую информацию для успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений. [3]

Сопоставление понятий «информационная грамотность» и «информационная культура личности» свидетельствует об их значительном сходстве. Оба понятия характеризуют сложный процесс взаимодействий человека и информации. В составе

объёма обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать творческого использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности.

Информационная культура включает и такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки.

Информационная культура является фактором успешности в том случае, когда умение осуществлять информационные процессы приобретает определённую значимость для учащихся, становится ценностью и формирует ценностное отношение учащихся к информации, как источнику знаний. Формирование ценностных оснований информационной культуры, считаем мы, необходимо начинать уже в начальной школе, когда закладываются основы учебной деятельности, появляется первый опыт работы с информацией. В младшем школьном возрасте закладываются основы осознанной познавательной деятельности: развиваются произвольность, внутренний план действий, анализ, рефлексия, происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, дающему возможность обобщения, абстрагирования.

Нами была исследована проблема формирования информационной культуры младших школьников в условиях чеченской национальной начальной школы.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать вывод о том, что определённая часть обучающихся находится на низком уровне сформированности информационной культуры.

Результаты опроса родителей указали на то, что большинство учащихся не умеют самостоятельно работать с информацией, из-за этого испытывают трудности при обучении, 20% – используют компьютер для общения и только 16% – воспринимают компьютер как источник получения информации, источник знаний, 25% учащихся самостоятельно могут сформулировать информационный запрос и поработать с отобранной информацией, 12% учащихся не умеют самостоятельно работать в библиотеке и не умеют выделять значимую информацию.

Мы считаем, что необходимым условием успешного формирования информационной культуры является обучение младших школьников приёмам интеллектуальной работы с текстом во всех учебных предметах на уроках и во внеурочное время в

сочетании с использованием возможностей компьютера в приобретении младшими школьниками первичных умений в самостоятельном поиске, переработке, использовании информации, т. е. создание информационной среды [4; 5]. При этом особенностями нашего подхода в формировании информационной культуры младших школьников является умелое использование возможностей внешней социально-информационной среды Чеченской Республики.

В формирующем эксперименте апробировано содержание программ: 1) «Формирование информационной культуры младших школьников»; 2) «Учусь работать с информацией»; 3) «Я познаю природу родной Чечни через компьютер».

Отличие занятий внеурочной деятельности от обычных уроков заключается в том, что программа «Формирование информационной культуры младших школьников» предусматривает включение задач и заданий, трудность которых определяется не столько содержанием, сколько новизной и необычностью ситуации. Это способствует появлению у ребёнка желания отказаться от образца, проявлению самостоятельности, формированию умений работать в условиях поиска, развитию сообразительности, любознательности. В процессе выполнения заданий дети учатся видеть сходства и различия, замечать изменения, выявлять причины и характер этих изменений, на этой основе формулировать выводы. Совместное с учителем движение от вопроса к ответу учит ученика рассуждать, сомневаться, задумываться, стараться и самому найти выход – ответ.

Программа учитывает возрастные особенности младших школьников и поэтому предусматривает организацию подвижной деятельности учащихся, которая не мешает умственной работе. С этой целью в занятия включаются подвижные игры, предусмотрена последовательная смена одним учеником «центров» деятельности в течение одного занятия; передвижение по классу в ходе выполнения заданий на листах бумаги и др. Во время занятий поддерживается прямое общение между детьми (возможность подходить друг к другу, переговариваться, обмениваться мыслями).

Таким образом, деятельность учителей начальной школы, направленная на создание условий формирования информационной культуры учащихся средствами системы работы с информацией как на уроках и во внеурочной деятельности, так и в сочетании с большими возможностями социально-информационной среды Чеченской Республики, даёт свои результаты.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373.
2. Брановский Ю.С., Беляева А. Работа в информационной среде. *Высшее образование в России*. 2002; 1: 81 – 87.
3. Константинов Б.Б. *Формирование основ информационной культуры младших школьников*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
4. Розина И.Н. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация: Теория, практика и перспективы развития. *Университетская книга*. 2003; 2: 160 – 175.
5. Ильина Т.Ю. *Проблемное обучение информатике младших школьников: методические рекомендации*. Санкт-Петербург: РГПУ, 1995.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obščego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373.
2. Branovskij Yu.S., Belyaeva A. Rabota v informacionnoj srede. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2002; 1: 81 – 87.
3. Konstantinov B.B. *Formirovanie osnov informacionnoj kul'tury mladshih shkol'nikov*. Dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
4. Rozina I.N. Uchebnaya komp'yuterno-oposredovannaya kommunikaciya: Teoriya, praktika i perspektivy razvitiya. *Universitetskaya kniga*. 2003; 2: 160 – 175.
5. Il'ina T.Yu. *Problemnoe obuchenie informatike mladshih shkol'nikov: metodicheskie rekomendacii*. Sankt-Peterburg: RGPU, 1995.

Статья поступила в редакцию 07.03.16

УДК 378

Akhmetbekov R.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Vechedova A.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Murtazaliev M.A., senior teacher, Dagestan State Agricultural University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS. The article deals with a number of technologies that contribute to the development of professional competence of students of foreign faculty, including: educational independent activity that enhances an ability of the language personality of

a future foreign language teacher to reorganize his own activity, which would lead to interlingual, intercultural and linguistic identity; modular training, characterized by the creation of flexible educational structures, both in content and in organizing training; reflection, which aims to understand the basic components of the activities; network electronic portfolios, actively used as well as in Russia and abroad.

Key words: educational technologies, independent learning activities, online e-portfolio, reflection, modular training, competence.

Р.Р. Ахмедбекова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

А.Д. Вечедова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

М.А. Муртузалиева, ст. преп., Дагестанский государственный аграрный университет, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается ряд технологий, способствующих развитию профессиональной компетентности студентов иностранного факультета, среди которых: учебная самостоятельная деятельность, обуславливающая способность языковой личности будущего учителя иностранного языка практически реорганизовывать собственную деятельность, что приводит её к межлингвальной и межкультурной языковой личности; модульное обучение, характеризующее создание гибких образовательных структур, как по содержанию, так и по организации обучения; рефлексия, целью которой является осознать основные компоненты деятельности; сетевой электронный портфолио, активно развивающийся, как и в России, так и за рубежом.

Ключевые слова: образовательные технологии, учебная самостоятельная деятельность, сетевой электронный портфолио, рефлексия, модульное обучение, компетентность.

Компетентностный подход в педагогической науке зародился в начале XX века. Отметим, что первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. Но при этом компетентность понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение», и по мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания.

Компетентностный подход рассматривается в трудах В.И. Байденко, В.А. Болотова, Ю.В. Варданяна, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.

Хотелось бы отметить, что А.В. Хуторской считает компетентностный подход средством обеспечения «целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций, при этом предметное знание не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную роль» [1].

По мнению многих современных культурологов, социологов, педагогов, а также психологов в последние годы достаточно активно разрабатывается определение компетентности. Более того, Л.А. Петровская выделяет такие виды компетентности как социальная и коммуникативная, П.П. Терехов – художественная, педагогическая, В.Г. Зазыкин – профессиональная, П.В. Беспалов – информационно-технологическая [2; 3; 4; 5].

Отметим, что новые федеральные государственные образовательные стандарты направляют высшие учебные заведения на подготовку компетентного специалиста соответствующего уровня и профиля, свободно владеющего своей профессией, конкурентного на рынке труда, целеустремленного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов по своему профилю и специальности, стремящегося к постоянному профессиональному росту. Исходя из этого, в развитии иноязычного педагогического образования наметился переход от предметно-центрированной модели подготовки будущих учителей иностранного языка к личностно-ориентированному развивающему профессиональному образованию в логике компетентностного подхода.

С этих позиций, для результативного развития в учебном процессе профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка факультета иностранных языков Дагестанского государственного педагогического университета практикуются образовательные технологии, главными признаками которых являются личностная, развивающая и деятельностная направленность, актуализация профессионального потенциала, развитие межкультурной языковой личности будущих учителей иностранного языка, создание добродушной психологической обстановки, применение уровня педагогического взаимодействия.

Отметим, что использование образовательных технологий в учебном процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка можно объяснить следующими причинами: противоречиями в методической науке, которые ведут к появлению проблемных и спорных вопросов, а будущие учителя иностранного языка должны не только знать об этом, но и уметь решать эти возникшие вопросы, многообразием современной системы иноязычного образования, учебных программ, учебно-методических пособий, в которых необходимо не только ориентироваться, но и быть способным сделать нужный выбор в соответствии с нынешними условиями обучения. В связи с этим, осмысленное, активное и креативное отношение будущих учителей иностранного языка к учебной и профессиональной деятельности обуславливают необходимость формирования и развития у них культуры самостоятельной деятельности, а также самообразования.

На факультете иностранного языка Дагестанского государственного педагогического университета используются следующие образовательные технологии, способствующие профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка: учебная самостоятельная деятельность, сетевой электронный портфолио, модульное обучение, рефлексия.

Анализ психолого-педагогической и научной литературы показал, что одной из самых доступных и проверенных практикой путей повышения уровня профессиональной подготовки обучающихся, сопряженная с необходимостью смещения акцента в организации учебного процесса с зазубривания информации на её стенический поиск, развития инициативы, творчества, формирования компетентности по данной области знаний является учебная самостоятельная деятельность [6].

Хотелось бы отметить, что к наиболее важным и необходимым условиям такой организации учебно-познавательной деятельности можно отнести умелое управление со стороны преподавателя вуза и специфически разработанные средства обучения. Будущие учителя иностранного языка имеют возможность не только познакомиться с такими технологиями как «Проектный метод», «Обучение в сотрудничестве», «Портфолио» и др., но и поучаствовать в самостоятельно создаваемых проектах. Обучающиеся факультета иностранного языка активно используют их на учебных занятиях по дисциплинам предметного модуля, способствующих развитию интерактивного взаимодействия, в период учебной, педагогической и научно-исследовательской практик, и в будущей профессиональной деятельности учителей иностранного языка. С этих позиций, учебная самостоятельная деятельность обуславливает способность языковой личности будущего учителя иностранного языка практически реорганизовывать собственную деятельность, что приводит её к межлингвальной и межкультурной языковой личности.

Таким образом, учебная самостоятельная деятельность будущих учителей иностранного языка формируется с одной стороны посредством самообучения как вида познавательной деятельности обучающегося, нацеленного на самостоятельное овладение дисциплинами учебного плана факультета путем самостоятельного развития лингводидактических компетенций будущих учителей иностранного языка и создания индивидуальной модели самообучения на базе приобретённого речевого, социокультурного и методического опыта разного вида; с другой стороны, чёткой организацией самостоятельной работы обучающихся факультета, направленной на развитие операционно-деятельностной стороны процесса обучения и вооружающей будущих учителей иностранного языка инструментарием, средствами и способами самоконтроля уровня сформированности своих лингводидактических компетенций, способствующей дальнейшему продуктивному профессиональному росту.

Технология модульного обучения является инновационным видом обучения, основанным на компетентностном подходе и принципе системности, способствующем формированию и развитию созидательной учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка, а также обеспечению процесса развития лингводидактических компетенций.

Более того, данная технология характеризуется высокотехнологичностью, замкнутым типом управления ввиду ее модульной программы и модулям. При этом, одной из важнейших целей модульного обучения выступает создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения, способствующих развитию лингводидактических компетенций будущих учителей иностранного языка, формированию их готовности и способности к профессиональному росту и самосовершенствованию.

Для подготовки и проведения занятий по модульной технологии требуется немалая подготовительная работа. На факультете иностранного языка Дагестанского государственного педагогического университета эта работа проводится следующим образом.

Во-первых, преподавателю как можно тщательнее необходимо проработать учебный материал всего раздела и каждой темы в отдельности; выделить наиболее важные идеи и сформулировать для обучающихся интегрирующую цель, где указывается, что какими знаниями, умениями, навыками студент должен овладеть к концу занятия и т. д.

Во-вторых, необходимо определить вид работы обучающихся, содержание, объём и последовательность дидактических единиц, указав время, отводимое на изучение каждого из них.

В-третьих, для проведения лекций, семинаров и других видов учебных занятий целесообразно подобрать соответствующие наглядные пособия, технические средства обучения, а также дополнительные задания, упражнения, тесты и т. п. для обучающихся.

Хотелось бы отметить, что будущим учителям иностранного языка не навязывается стратегия учения, наоборот, пробуждаются их инициатива, действенность, креативность, активность, формируется атмосфера эмоционального и интеллектуального поиска. Таким образом, процесс освоения технологий формирует и развивает в профессионально-личностном становлении такие качества как открытость, коммуникативность, стремление к инициативе, умение сотрудничать, выполнять задания в группе, активность и т. д.

Одновременно, компетентностный подход предусматривает необходимость становления рефлексивного сознания будущего учителя иностранного языка по межкультурной коммуникации, основу которого составляют умения анализировать собственную деятельность, выполнять рефлексии своих действий и личностной оценки.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день в рамках формирования профессиональных качеств и саморазвития обучающихся используется рефлексия как координирующее и интегрирующее начало. Отметим, что степень сформированности рефлексии проявляется в том, насколько преподаватель оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все другие свои качества для эффективной реализации и решения профессиональных задач [5].

Рефлексия в образовательном процессе, целью которой является осознать основные компоненты деятельности, её смысл, типы, проблемы, пути их решения, отношения обучающихся друг

к другу, педагога и студентов, отношение к познавательной деятельности, может быть организована в различных формах.

В педагогической практике факультета иностранных языков Дагестанского государственного педагогического университета организация осознания будущими учителями своего эмоционального состояния, способов учебной деятельности, а также процесса познания имеет два основных вида: текущая рефлексия, которая осуществляется в ходе учебного процесса; итоговая рефлексия, которая завершает логический или тематический период деятельности.

Организация мыслительной деятельности будущих учителей иностранного языка после выполнения определённого цикла предметной деятельности, представляющая собой текущую рефлексия, включает в себя остановку предметной деятельности и активизацию рефлексивной деятельности.

Отметим, что активизация рефлексивной деятельности представляет собой возврат внимания обучающихся к основным дидактическим единицам осуществляемой учебной деятельности, включающая в себя виды, направления, проблемы, этапы, результаты, способы деятельности.

Таким образом, активизация рефлексивной деятельности способствует структурированию предметной деятельности. Более того, результатом использования в учебном процессе рефлексии может являться осознание своего психологического состояния, процессов познания окружающей среды, вновь созданное понятие, сформулированное противоречие и т. д.

Отличительной особенностью текущей рефлексии от итоговой является то, что первая проводится в ходе выполнения определённой учебной деятельности, тогда как итоговой рефлексии присущ более увеличенный объём рефлексиируемого периода, а также значительная степень заданности и определённости со стороны преподавателя. Сверх того, итоговая рефлексия может проводиться по окончании урока, недели, семестра или учебного года.

Хотелось бы отметить также, что существует значительное многообразие форм образовательной рефлексии, соответствующую индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся, а также влияющих на эффективность развития рефлексивных умений в процессе обучения, среди которых мы выделяем: вербальные (рассказ, опрос, беседа, интервью, устное обсуждение, высказывание происходящих изменений и т. д.) и невербальные формы (сочинение, письменное анкетирование, тестирование, изложение, графическое или рисуночное изображение происходящих изменений и т. д.).

Рассмотрим следующую современную технологию, направленную на формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка, коим является сетевой электронный портфолио, активно развивающийся, как и в российском образовании, так и зарубежно.

В результате анализа нормативных документов Дагестанского государственного педагогического университета мы определили следующую структуру «Портфолио студента факультета иностранных языков Дагестанского государственного педагогического университета»: фамилия, имя, отчество студента; направление подготовки, профиль; автобиография; мое отношение к будущей профессии; достижения в учебно-профессиональной деятельности; достижения в научно-исследовательской деятельности; достижения в общественной и творческой деятельности; паспорт уровня сформированности лингводидактических компетенций; дальнейшее профессиональное саморазвитие и карьерный рост.

Указанный сетевой электронный портфолио обучающиеся факультета иностранных языков ведут за всё время своей учёбы в нашем университете, а также во время прохождения педагогической практики. Кроме того, будущие учителя иностранного языка анализируют проблемы, возникшие у них в профессиональной деятельности во время прохождения педагогических практик в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, и то, как они их преодолевали, а также недостаток в развитии каких лингводидактических компетенций испытывали. Главным образом, студенты факультета иностранных языков оценивают свои будущие профессиональные перспективы, к которым относится трудоустройство, формирование и развитие лингводидактических компетенций в контексте непрерывного образования и возможности профессионального перепрофилирования.

Таким образом, использование вышеперечисленных образовательных технологий в развитии профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка определяет

то, что обучающийся как субъект учебной и исследовательской деятельности находится в центре обучения, а система обучения предполагает усиленное использование учебных задач, решаемых

в процессе педагогического взаимодействия с учётом психологических особенностей личности каждого обучающегося, его интересов, способностей и опыта творческой деятельности.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*: Научно-методическое пособие. Москва, 2013.
2. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*. Москва, 2003; 4.
3. Зазыкин В.Г. *Психология проницательности*. Издание второе, доработанное и дополненное. Москва: РАГС, 2006.
4. Петровская Л.А. Общение, компетентность, тренинг. *Избранные труды*. Москва, 2007.
5. Терехов П.П. *Формирование педагогической компетентности специалиста в условиях модернизации непрерывного профессионального социокультурного образования*. Казань: Издательство Казанского университета, 2003.
6. Деркач А.А. Методологические составляющие состояния психической готовности к деятельности. *Акмеология*. 2012; 3.

References

1. Hutorskoy A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*: Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva, 2013.
2. Bepalov P.V. Komp'yuternaya kompetentnost' v kontekste lichnostno-orientirovannogo obucheniya. *Pedagogika*. Moskva, 2003; 4.
3. Zazykin V.G. *Psichologiya pronicatel'nosti*. Izdanie vtoroe, dorabotannoe i dopolnennoe. Moskva: RAGS, 2006.
4. Petrovskaya L.A. Obschenie, kompetentnost', trening. *Izbrannye trudy*. Moskva, 2007.
5. Terehov P.P. *Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti specialista v usloviyah modernizacii nepreryvnogo professional'nogo sociokul'turnogo obrazovaniya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2003.
6. Derkach A.A. Metodologicheskie sostavlyayushchie sostoyaniya psichicheskoy gotovnosti k deyatelnosti. *Akmeologiya*. 2012; 3.

Статья поступила в редакцию 29.02.16

УДК 378.016

Bolgarova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State Teaching Training University (Surgut, Russia),
E-mail: bolgarova79@mail.ru

Kozhanova N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State Teaching Training University (Surgut, Russia),
E-mail: nskozhanova@rambler.ru

Styopina O.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Surgut State Teaching Training University (Surgut, Russia),
E-mail: stepinaos@mail.ru

TEACHING BACHELOR STUDENTS OF DEFECTOLOGY TO WORK IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL LABORATORIES.

The article explains relevance of practical training of future teachers, speech therapists in terms of educational laboratories. It emphasizes the potential of educational laboratories in the process of training bachelor students of defectology to simulate professional activities in accordance with professional standards. The work also describes possible organization of work with students on the basis of such teaching laboratories as "Training and education of children with sensory impairment", "Sensory room" and "The office of bio-feedback" in accordance with the Higher Educational Standards for the professional training Code 44.03.03 "Special (defectological) education". The paper describes the contents of educational work with students in the teaching laboratories: competence, formed components of competencies, forms to solve pedagogical tasks, forms of control measuring. It is stated that it is in the model of the situation created in the laboratory, there is an active development of professional activities in teaching bachelors of defectology. The work shows the need for the organization of independent work of students, who are involved in school laboratories and possible forms of this work. The necessity of testing laboratories formed in educational methods for solving typical professional tasks and exercise professional activities in the conditions of industrial practice.

Key words: activity approach, competence, professional activity, professional activities, training laboratory, special education, teacher-therapist, professional standard.

M.A. Болгарова, канд. пед., доц. Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут,
E-mail: bolgarova79@mail.ru

Н.С. Кожанова, канд. пед. наук, доц. Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут,
E-mail: nskozhanova@rambler.ru

О.С. Степина, канд. пед. наук, ст. преп. Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут,
E-mail: stepinaos@mail.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ

В статье обосновывается актуальность практической подготовки будущих педагогов-дефектологов в условиях учебных лабораторий. Подчеркивается потенциал учебных лабораторий в процессе профессиональной подготовки бакалавров дефектологии для моделирования профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Описываются возможности организации работы со студентами на базе учебных лабораторий «Методики обучения и воспитания детей с сенсорными нарушениями», «Сенсорная комната» и «Кабинет биологически обратной связи» в соответствии с требованиями ФГОС ВО и проекта профессионального стандарта направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Представлена содержательная сторона учебной работы со студентами в учебных лабораториях: формируемые компетенции, компоненты компетенций, формы решения педагогических задач, формы контрольных мероприятий. Указывается, что именно в модельной ситуации, созданной в лабораторных условиях, происходит активное освоение профессиональных действий при подготовке бакалавров дефектологии. Обозначена необходимость организации самостоятельной работы студентов, занимающихся в учебных лабораториях и возможные формы данной работы. Подчеркивается необходимость апробации сформированных в учебных лабораториях способов решения типовых профессиональных задач и осуществления профессиональных действий в условиях производственной практики.

Ключевые слова: деятельностный подход, компетенция, профессиональная деятельность, профессиональные действия, учебная лаборатория, специальное образование, педагог-дефектолог, профессиональный стандарт.

В настоящее время одной из важнейших проблем подготовки педагогов специального образования является модернизация программ подготовки бакалавров в контексте приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога-дефектолога. Основным приоритетом преобразований в данном направлении выступает усиление практической подготовки будущих педагогов.

В профессиональном стандарте педагога-дефектолога заданы сложные по своему составу трудовые функции и профессиональные действия, обуславливающие основную цель высшего дефектологического образования. Так, в данном контексте целью образования бакалавров становится формирование комплекса знаний и компетенций, обеспечивающихся теоретическими и практикоориентированными дисциплинами, включая практики, которые определяют готовность выпускников осуществлять профессиональную деятельность и определённые трудовые функции. Безусловно, освоение трудовой функции и формирование профессиональных действий невозможно исключительно в обычной университетской аудитории. Обучение должно быть наполнено существенной долей практической работы, которая организуется не столько для иллюстрации тех методов, которые были изучены в теоретических дисциплинах, сколько для постановки и моделирования различных задач и условий, требующих осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде, а затем на производственной практике.

Принятый в настоящее время модульный принцип формирования учебного процесса подготовки педагогических кадров предполагает, что каждый модуль является комплексной практико-теоретической единицей, который формирует определенный набор профессиональных действий педагога-дефектолога. Для обеспечения формирования у студентов знаний, умений и профессиональных действий, необходимых для реализации конкретной трудовой функции (или функций) будущего педагога-дефектолога, учебное содержание модуля должно обязательно включать в себя теоретические дисциплины, которые в совокупности частично формируют знаниевый и ориентировочный компоненты компетенций [1]. Многолетние наблюдения показывают, что, как правило, студенты мало заинтересованы в изучении теории, так как не представляют, для чего она нужна и как теоретико-методологические знания им могут пригодиться в практике. Особенно, если знания теории формируются при помощи репродуктивных методов. В связи с этим, в содержание модуля на начальном этапе обучения обязательно должна входить учебная практика, на которой происходит знакомство с осуществлением формируемых профессиональных действий и выполнение самостоятельных профессиональных проб. Но самое главное – практика позволяет формулировать списки теоретических вопросов и педагогических проблем (практических задач), для решения которых студентам необходимо изучить теоретические основы изучаемой науки, сформировать профессиональное мышление и методику решения профессиональных задач. Выявленные в процессе практики конкретные педагогические проблемы и задачи будут находить решение в ходе дальнейшего изучения учебных дисциплин, взаимосвязанных на основе профессионального действия (или группы действий), требующего знаний теоретического и методического содержания. Так формируется когнитивный компонент компетенции, включающий в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения определенного типа профессиональных задач. Таким образом, создаются условия для осмысленного изучения теоретического материала в непосредственной связи с будущей профессиональной деятельностью. Дальнейшее обучение студентов включает отработку необходимых приемов, методов и методик, т. е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий, что целесообразнее реализовывать в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (учебной лаборатории) [2].

Учебные лаборатории имеют огромный потенциал для моделирования профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта, т. е. для их изучения и освоения в модельной, упрощённой по сравнению с реальной, ситуации. В учебных лабораториях происходит освоение основных способов профессиональных действий в типовых (модельных) условиях.

Остановимся подробнее на освоении профессиональных действий в модельной ситуации, созданной в лабораторных условиях.

В ГОУ ВО ХМАО-Югры Сургутском государственном педагогическом университете осуществляется подготовка бакалавров по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. На факультете Психологии и педагогики создано 5 специализированных учебных лабораторий, оснащённых оборудованием с большими возможностями применения в подготовке бакалавров по данному направлению [3]. В каждой учебной лаборатории реализуется работа с будущими педагогами-дефектологами по освоению набора технологически выверенных профессиональных действий, эффективных в контексте соответствия требований ФГОС ВО и проекта профессионального стандарта данного направления педагогической деятельности. Использование ресурсов учебных лабораторий делает возможным обучение студентов конкретным профессиональным действиям, эффективным в конкретных заданных условиях. При этом преподавателем заранее определяются и формулируются результаты, соответствующие определённым требованиям, например, профессионального стандарта. Преподаватели ставят задачи: во-первых, формировать у студентов умения принимать педагогические решения по применению научно обоснованных методов, во-вторых, обеспечить реализацию профессиональных действий в смоделированных условиях на основе теоретических знаний о способах решения задач заданного типа и анализа условий этих задач, а в-третьих, обучить рефлексии и оценке выбранного способа действия.

Так, в учебной лаборатории «Методики обучения и воспитания детей с сенсорными нарушениями» реализуются обязательные для усвоения практикоориентированные дисциплины, практики, а также дисциплины выборного компонента – спецкурсы и спецпрактикумы. Работа строится в форме решения различных педагогических проблем (задач), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий. Например, будущему педагогу-дефектологу нужно не просто научиться проводить занятие с использованием специального компьютерного оборудования с детьми с нарушениями зрения, в рамках спецпрактикума «Использование информационных технологий в работе с детьми с нарушениями зрения» в условиях учебной лаборатории, а научиться использовать компьютерные технологии и технические средства и программные продукты, чтобы их можно было применять и в специальной образовательной организации с учётом специфики развития детей с нарушениями зрения, и в учреждениях общего образования, а также не только с детьми, имеющими зрительный дефект, но и с дошкольниками любой категории лиц с ОВЗ с учётом особенностей их развития.

Организуя работу в условиях учебной лаборатории, преподаватель имеет возможность оценить уровень освоения конкретного профессионального действия, обеспечивающего трудовую функцию, в смоделированной образовательной среде, с демонстрацией этих действий, используя специальное лабораторное оборудование, технические приспособления и дидактический материал и осуществлять контроль правильности его выполнения и оценку сформированности ориентировочного, операционального и опытного компонентов компетенций [1]. Для контроля и проверки сформированности профессиональных действий, в содержание учебной работы в лабораториях включаются контрольные мероприятия, на которых студентам могут быть предложены специальные вопросы, кейсы и практические ситуации, предполагающие демонстрацию профессиональных действий или трудовой функции в целом.

Работа в лаборатории осуществляется при обязательной организации активной самостоятельной работы студентов, для этого обучающимся предлагаются различные задания, направленные на поиск самостоятельных (индивидуальных и коллективных) решений конкретных педагогических проблем и задач (кейсы, практические ситуации, творческие задания), создаются условия для осмысленного отношения к изучаемому теоретическому материалу.

От качества формируемых конкретных профессиональных действий в условиях учебных лабораторий во многом будет зависеть успех профессиональной деятельности в дальнейшем, так как следующий этап предполагает апробацию сформированных и отработанных в лабораторных условиях способов решения типовых профессиональных задач и осуществления профессиональных действий в условиях реальной образовательной организации – на производственной практике. При прохождении практики результаты применения имеющихся умений анали-

зируются в условиях специально организованной рефлексии и самоанализа собственной профессиональной деятельности, в результате которой студенты приходят к собственным выводам о том, какие профессиональные действия эффективны и в каких ситуациях, т. е. практика вырабатывает собственное профессиональное мышление и субъективную педагогическую позицию.

Многие современные образовательные учреждения (детские сады, школы, в том числе и специализированные) оснащены сенсорными комнатами и, следовательно, выпускник-бакалавр педагогического университета должен быть готов к профессиональной деятельности с детьми (в том числе и с ограниченными возможностями здоровья) в условиях полифункциональной среды сенсорной комнаты. Сенсорная комната представляет собой помещение, оборудованное по стандартному или индивидуальному проекту, где ребенок или взрослый, пребывая в безопасной, комфортной обстановке, наполненной разнообразными стимулами, самостоятельно или при сопровождении специалиста исследует окружающее. Темная сенсорная комната – это пространственная среда, которая насыщена различного рода аудиальными, визуальными и тактильными стимуляторами [4, с 13]. Оптимальное комплексное воздействие на все органы чувств и нервную систему человека, очарование «живой сказки», создающее радостное настроение и ощущение полной безопасности – всё это позволяет говорить об уникальности и ценности сенсорных комнат для людей со специальными нуждами, с проблемами в развитии, обучении, поведении и социальной адаптации, с хроническими болями, посттравматическими болями, а также для всех людей нуждающихся в восстановлении и сохранении психоэмоционального равновесия. Сочетание разных стимулов (света, музыки, цвета, запахов, тактильных ощущений) оказывает различное воздействие на психическое и эмоциональное состояние человека: как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее [5]. Темная сенсорная комната используется в психологической и педагогической практике и предназначена для решения следующих задач: стимуляция всех сенсорных процессов; активация различных функций центральной нервной системы; создание положительного эмоционального фона и помощь в преодолении нарушений в эмоционально-волевой сфере; снятие мышечного и психоэмоционального напряжения; стимуляция, развитие и коррекция тактильных и познавательных процессов; возбуждение интереса к исследовательской деятельности; развитие когнитивных процессов и пространственно-следственных отношений; развитие и укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие координации движения в пространстве; развитие объемно-пространственного и ассоциативного мышления; повышение мотивации на психологическую работу и лечебные процедуры. Сенсорную комнату в своей работе могут использовать разные специалисты: дефектологи, логопеды, психологи, врачи и т. д.

С целью повышения качества профессиональной подготовки бакалавров дефектологии на факультете психологии и педагогики СурГПУ оборудована учебная лаборатория «Сенсорная комната». На базе данной лаборатории для студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование проводится курс по выбору (спецпрактикум) «Полифункциональная среда сенсорной комнаты в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья», трудоёмкость которого составляет 36 часов. Целью спецпрактикума является формирование умений осуществлять профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях полифункциональной среды сенсорной комнаты с учётом современных требований организации занятий в ней. Задачи курса: 1) формировать у студентов знания о сенсорной комнате как средстве коррекции познавательного и личностного развития детей с ОВЗ; 2) формировать у студентов умения практического применения оборудования темной сенсорной комнаты необходимых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс освоения спецпрактикума направлен на формирование компетенции: готовность к организации коррекционно-развивающей среды, её методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ (ПК-2). В результате изучения курса студенты узнают о роли сенсорной комнаты в комплексной системе реабилитации детей с отклонениями в развитии; задачи и принципы работы сенсорной комнаты; оборудование сенсорной комнаты; возможности практического применения оборудования

сенсорной комнаты в работе с детьми с различными отклонениями в развитии; показания и противопоказания к занятиям в темной сенсорной комнате; модуль составления программы занятий в сенсорной комнате; методику проведения занятий в сенсорной комнате. *Умеют* осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность в условиях темной сенсорной комнаты в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты. *Владеют* методикой проведения занятий в сенсорной комнате; навыками разработки модуля занятий в темной сенсорной комнате с детьми с ОВЗ.

Реализация спецпрактикума предполагает аудиторную работу (практические занятия, проводимые на базе учебной лаборатории «Сенсорная комната») и самостоятельную работу. На практических занятиях студенты знакомятся с основами работы в интерактивной среде темной сенсорной комнаты и возможностями его практического применения. Каждое занятие включает анализ теоретических вопросов и практическую часть, в рамках которой отрабатываются практические умения. Например, изучая тему «Виды сенсорных комнат», практическая часть занятия предполагает работу студентов в подгруппах. Каждой подгруппе студентов предлагается разработать «Проект» светлой сенсорной комнаты для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с указанием требований к ней, необходимого сенсорного оборудования, расположения (чертеж комнаты) и т. д. После завершения работы каждая подгруппа студентов презентует свой проект светлой сенсорной комнаты. Практическая часть занятия по теме «Оборудование сенсорных комнат» включает следующие задания:

1. Продемонстрировать оборудование темной сенсорной комнаты: релаксационного блока (мягкие маты, пуфик-кресло «Груша», пуфик-кресло с гранулами, сухой бассейн, сухой душ, фонтан водный напольный, профессиональный генератор запахов со звуками природы и ароматами и т. д.); активационного блока (панно «Звёздное небо», напольный ковер «Млечный путь», проектор «Солнечный-100», зеркальный шар, световая каскадирующая труба «Весёлый фонтан», занавес, проектор «Жар-птица», «Плазма», «Пластлайт», «Туча», светильник «Пламя», сенсорный уголок, интерактивная панель «Осенний лист», звукоактивированный проектор «Русская пирамида», панно «Поющие птицы»); общеразвивающего блока (сенсорные и напольные дорожки, сенсорные мячи (в том числе массажные), мягкие маты и матики, дидактическая черепаха, дидактическая змейка и т. д.). Охарактеризовать оборудование каждого блока и описать возможности его использования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

2. Продемонстрировать каждому студенту какое-либо одно оборудование из любого блока.

3. Провести работу студентов в парах. Каждой паре студентов необходимо выбрать любой модуль активационного блока темной сенсорной комнаты и предложить возможности взаимодействия с ним (возможно несколько вариантов решения) с последующей демонстрацией группе студентов и анализом результата.

Самостоятельная работа студентов при изучении данного курса представлена системой разнообразных домашних заданий. Например, «Придумайте или выберите к пяти модулям темной сенсорной комнаты возможные виды и формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «Разработайте рекомендации по подбору оборудования для работы в темной сенсорной комнате с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра», «Составьте перечень возможного интерактивного оборудования темной сенсорной комнаты для работы с детьми с сенсорными нарушениями (с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями речи, нарушениями умственного развития и т. д.)», «Подберите или придумайте различные варианты игровых упражнений с песком для детей с ограниченными возможностями здоровья, возможных к использованию в условиях светлой сенсорной комнаты», «Подберите различные варианты коррекционных и психотерапевтических сказок возможных к использованию в условиях темной сенсорной комнаты при работе с детьми с ОВЗ» и т. д. Домашние задания предлагаются студентам разных типов. Это задания для повторения, закрепления и углубления знаний и отработки умений по определенной теме; задания для подготовки к восприятию нового материала; задания для самостоятельного решения познавательной задачи.

На каждом практическом занятии преподавателем осуществляется оценка знаний и профессиональных действий с

помощью индивидуального и фронтального опроса, в процессе выполнения и демонстрации (защиты) практических заданий, а также методов самооценки и взаимооценки. Итоговой формой контроля является зачет, в рамках которого каждому студенту предлагается разработать проект программы занятий в темной сенсорной комнате с последующей его защитой. Категорию и возраст (ранний, дошкольный) детей с ограниченными возможностями здоровья студенты определяют самостоятельно.

Таким образом, реализация спецпрактикума «Полифункциональная среда сенсорной комнаты в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» на базе учебной лаборатории «Сенсорная комната» способствует осуществлению первых профессиональных проб, развитию профессиональных умений. Сенсорная комната является важным инструментом в овладении профессиональными компетенциями будущего педагога-дефектолога.

Стоит отметить, что современная педагогика предъявляет высокие требования к специалистам. Учитывая данный факт, подготовка бакалавров требует учёта сформированности не только профессиональных компетенций, но еще и общекультурных, в частности компетенции ОК-5 (способен к устной коммуникации на государственном языке; владение одним из иностранных языков в рамках профессионального общения, готов к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии) и ОК-8 (готов к овладению средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности).

Так, бакалавр дефектологии бесспорно должен иметь грамотную и правильно интонированную речь, а так же обладать умениями регуляции своего психо-эмоционального состояния. Стрессоустойчивость, защита своего физического и психического здоровья от влияния негативных факторов во многом зависит от самого человека, его желаний и умения пользоваться теми или иными приемами психической саморегуляции. Ни для кого не секрет, что педагогическая профессия является одной из тех сфер деятельности, которая оказывает значительное влияние на организм человека, на его психическое, а вместе с тем и физическое здоровье. Несмотря на неоспоримость данного факта, многие не знают, что своим эмоциональным состоянием можно научиться управлять, что можно повысить уровень сопротивляемости своего организма к стрессам и улучшить состояние восстановительных функций организма. Помимо влияния на эмоциональное состояние педагогическая профессия несет повышенную нагрузку на голосовой аппарат человека, поэтому здесь является важной профилактика заболеваний голоса. Решение этих проблем возможно при помощи технологии биологической обратной связи (БОС), которая представлена в кабинете-лаборатории БОС нашего вуза.

Биологическая обратная связь – это технология передачи человеку, с помощью технических средств, информации о том, как работают его органы и системы, и предоставление ему возможности самостоятельно корректировать их работу, подключая к процессу коррекции мощные механизмы сознания, обучения и памяти. Человек начинает видеть, слышать и понимать характер процессов, проходящих в организме. В результате человек овладевает способностью управлять своим организмом и наращивать уровень его защитных сил [6].

Здоровье человека во многом зависит от правильной взаимосвязанной работы дыхательной и сердечно-сосудистой систем. По существу, работа дыхания и сердца – это единый физиологический процесс, являющийся самым главным в организме человека. Именно гармоничное взаимодействие дыхания и сердца, по сути своей, является Паспортом здоровья каждого человека. Значит, чтобы человек был здоровым он должен обладать нормальным физиологически оптимальным дыханием, обеспечивающим эту гармонию. Современная инновационная технология «БОС» позволяет оценить состояние здоровья человека по количественным показателям уровня гармонии работы дыхания и сердца. По одной оценке мы получаем достоверную информацию о взаимодействии сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Это оценка состояния здоровья студента. А дальше технология «БОС» позволяет эффективно корректировать нарушения функционального состояния. Прежде всего, включаем естественное, природное диафрагмальное дыхание, которым каждый ребёнок владеет с рождения. Но испытываемые им

стрессы, перенапряжения, плохая экология и другие факторы негативно влияют на согласованность работы сердца и лёгких, и навык правильного дыхания нарушается. Количественными показателями гармонии работы кардиореспираторной системы является разница пульса на вдохе и на выдохе. Чем больше эта разница, тем лучше здоровье человека. У детей эта разница достигает 40-50 ударов в минуту. На вдохе 120, а на выдохе 80 при каждом дыхании. Эта величина получила название дыхательной аритмии сердца (ДАС). Именно она определяет взаимосвязь работы сердца и лёгких, и является Паспортом здоровья каждого человека. К сожалению, с возрастом эта величина изменяется, и уже в студенческом возрасте заметны изменения в сторону её уменьшения.

Здоровьеразвивающая технология «БОС» позволяет каждому человеку выработать навык правильного диафрагмально-релаксационного дыхания с максимальной величиной ДАС. Для реализации технологии используются современные возможности мультимедийной компьютерной техники, оборудование БОС и программное обеспечение [7].

Технология позволяет, вырабатывая диафрагмально-релаксационный тип дыхания, так необходимый для правильной постановки голоса, параллельно улучшить психофизиологическое состояние организма человека и сделать речевую нагрузку энергетически менее затратной, что в свою очередь, очень важно для педагога.

Кабинет БОС позволил разработать и реализовать в учебном процессе спецпрактикум для студентов. Цель спецпрактикума: научить студентов активизировать скрытые резервы организма и управлять психоэмоциональным состоянием при помощи технологии БОС. В процессе его реализации решаются следующие задачи: 1) познакомить студентов с возможностями технологии БОС; 2) выработать диафрагмально-релаксационный тип дыхания. Для оценки уровня освоения содержания программы выделены требования: знать (понимать): взаимосвязь дыхания и жизнедеятельности организма; значение диафрагмально релаксационного типа дыхания; методику выработки диафрагмально-релаксационного типа дыхания; уметь: проводить диагностику типа дыхания; вырабатывать диафрагмально-релаксационное дыхание без применения технологии БОС; владеть: диафрагмально-релаксационным типом дыхания; методикой формирования диафрагмально-релаксационного типа дыхания.

Работа со студентами-бакалаврами в рамках спецпрактикума «Использование технологии БОС для активации скрытых резервов организма» позволяет на практических занятиях реализовать ориентировочный компонент формируемых компетенций в виде знания / понимания взаимосвязи дыхания и жизнедеятельности организма, значения диафрагмально-релаксационного типа дыхания и методики его выработки. Практическая работа в рамках спецпрактикума обеспечивает овладение операциональной составляющей. Студенты получают ориентировочную основу действий по проведению диагностики типа дыхания и выработки диафрагмально-релаксационного дыхания без применения технологии БОС. И наконец, опытный компонент компетенций представлен действиями по формированию диафрагмально-релаксационного типа дыхания у самих студентов.

Таким образом, благодаря оборудованию кабинета-лаборатории БОС студенты уже в процессе обучения получают результат работы над собой – диафрагмально-релаксационный тип дыхания с максимальным показателем дыхательной аритмии сердца. Последний, в свою очередь, свидетельствует о сформированном умении расслабиться, снять психоэмоциональное напряжение, т. е. умении управлять своим психоэмоциональным состоянием. В процессе практической деятельности выпускники смогут без труда определить ведущий тип дыхания ребёнка, разработать программу работы над формированием диафрагмального типа дыхания у воспитанников, реализовать её в процессе коррекционно-развивающей работы и оценить результативность.

Увеличение практической работы со студентами в учебных лабораториях и выполнение требований реализации деятельностного подхода в высшем образовании, позволит поднять на качественно иной уровень практическую, теоретико-методологическую и исследовательскую подготовку педагогов-дефектологов для нашего округа, в совокупности гарантируя их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта [8].

Библиографический список

1. Лазарев В.С. К проблеме построения деятельностного профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014; 2 (14). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-postroeniya-deyatelnostno-orientirovannogo-professionalnogo-obrazovaniya>
2. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров. *Психологическая наука и образование, psyedu.ru*. 2014; 1. Available at: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/20>
3. Павалаки И.Ф., Рассказова Н.П. Информационные технологии обучения как фактор повышения качества подготовки специалистов в области специального образования. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2011; 4: 164 -171.
4. *Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: учебно-методическое пособие*. Под редакцией В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой. Санкт-Петербург: ХОКА, 2007; Ч. I: Тёмная сенсорная комната.
5. *Игра и игрушка: инновационная среда развития ребёнка*: Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011.
6. Сметанкин А.А. *Дыхание по Сметанкину*. Санкт-Петербург: ЗАО «Биосвязь», 2007.
7. *Комплексы аппаратно-программные БОС: сайт компании «Биосвязь»*. Available at: http://www.biosvyaz.com/view_kompleksy.php?id=7
8. *Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения*. Афанасьева Т.П., Караваева Е.В., Канукоева А.Ш., Лазарев В.С., Немова Т.В. Москва: Издательство МГУ, 2007.

References

1. Lazarev V.S. K probleme postroeniya deyatel'nostnogo professional'nogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2014; 2 (14). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-postroeniya-deyatelnostno-orientirovannogo-professionalnogo-obrazovaniya>
2. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie, psyedu.ru*. 2014; 1. Available at: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/20>
3. Pavalaki I.F., Rasskazova N.P. Informacionnye tehnologii obucheniya kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialistov v oblasti special'nogo obrazovaniya. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 4: 164 -171.
4. *Sensornaya komnata – volshebnyj mir zdorov'ya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Pod redakciej V.L. Zhevnerova, L.B. Baryaevoj, Yu.S. Gallyamovoj. Sankt-Peterburg: HOKA, 2007; Ch. I: Temnaya sensornaya komnata.
5. *Igra i igrushka: innovacionnaya sreda razvitiya rebenka*: Sankt-Peterburg: CDK prof. L.B. Baryaevoj, 2011.
6. Smetankin A.A. *Dyhanie po Smetankinu*. Sankt-Peterburg: ZAO «Biosvyaz'», 2007.
7. *Kompleksy apparatno-programmnye BOS: sajт kompanii «Biosvyaz'»*. Available at: http://www.biosvyaz.com/view_kompleksy.php?id=7
8. *Metodicheskie rekomendacii po razrabotke i realizacii na osnove deyatel'nostno-kompetentnostnogo podhoda obrazovatel'nyh programm VPO, orientirovannyh na FGOS tret'ego pokoleniya*. Afanas'eva T.P., Karavaeva E.V., Kanukoeva A.Sh., Lazarev V.S., Nemova T.V. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.03.16

УДК 51(07)

Gasharov N.G., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nisred47@mail.ru

Mahmudov H.M., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: murtuzka@bk.ru

ABOUT THE DEVELOPMENT OF STOCHASTIC CULTURE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN. The article presents a study on an issue to form stochastic culture in younger schoolchildren in the course of teaching mathematics. The main contents of the work is the disclosure of a concept of stochastic culture, study the relevance of the research problem and the presentation of a phased methodological approach for its practical implementation in the primary school. The article gives examples of stochastic samples of jobs that should be used at different stages of development of teaching stochastic culture to younger school pupils, and summarizes the results of research and educational work carried out in the primary school. The results of the research are to be used by teachers and students of pedagogical universities and colleges, as well as by primary school teachers to work out mathematics lessons in primary schools.

Key words: stochastic culture, random event, probability.

Н.Г. Гашаров, канд. физ.-мат. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nisred47@mail.ru

Х.М. Махмудов, канд. физ.-мат. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: murtuzka@bk.ru

О РАЗВИТИИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития стохастической культуры младших школьников в процессе их обучения математике. Основное содержание работы составляет раскрытие понятия стохастическая культура, обоснование актуальности исследуемой проблемы и изложение поэтапного методического подхода по её практической реализации в начальной школе. В статье приведены примеры образцов стохастических заданий, которые следует использовать на различных методических этапах по развитию стохастической культуры младших школьников, и обобщены результаты опытно-педагогической работы, проведённой в начальной школе. Результаты работы рассчитаны на преподавателей и студентов педагогических вузов и колледжей, а также учителей начальных классов при проектировании и подготовке уроков математики в начальной школе.

Ключевые слова: стохастическая культура, случайное событие, вероятность.

Как известно, явления природы принято делить на детерминированные, т. е. явления, исходы которых можно однозначно предсказать ещё до их появления, и на случайные, т. е. такие явления, исходы которых нельзя предсказать заранее до их появления. Случайности (случайное событие, явление, величины

и т. п.) в повседневной жизни наблюдаем довольно часто, ибо они являются фундаментальными свойствами природы и общества. Однако детерминированные явления нельзя рассматривать в отрыве от случайных, а также противопоставлять им как с точки зрения логики, так и с точки зрения истории. Классиче-

ское естествознание и, в первую очередь, классическая механика анализировали только такие процессы, результаты которых можно было предсказать с полной достоверностью. Несмотря на научную плодотворность концепции «жесткого» детерминизма, учёные осознавали ограниченность подобных представлений в применении к действительности. Наиболее ясно этот тезис выразил П. Лаплас: «Ум, которому были бы известны для какого-либо данного момента все силы, одушевляющие природу, и относительное положение всех ее составных частей, если бы вдобавок он оказался достаточно обширным, чтобы подчинить эти данные анализу, обнял бы в одной формуле движения величайших тел Вселенной, наряду с движением легчайших атомов: не осталось бы ничего, что было бы для него недостоверным, и будущее, также как и прошедшее, предстало бы перед его взором» [1]. Таким образом, если считать все явления, процессы и связи между ними только необходимо детерминированными, то становится непонятным, как в мире может возникать новое. С середины XIX века научная идеология детерминизма и механистического мировоззрения в целом все больше и больше приходили в противоречие с научными результатами, получаемыми учеными при изучении реальных явлений и событий в физике, биологии и социальных науках. Случайность настойчиво вторглась в научный обиход и потребовала своего исследования. Поэтому важно уметь качественно или количественно оценивать степень осуществимости как в теории, так и на практике возможных исходов случайных явлений. И уже младшие школьники должны иметь научно обоснованные представления о случайных событиях и явлениях, в противном случае трудно надеяться, что их мировоззрение будет адекватным жизненному опыту и эмпирическим наблюдениям над явлениями природы.

Стохастический процесс – это процесс, поведение которого не является детерминированным, и последующее состояние такой системы описывается как величинами, которые могут быть предсказаны, так и случайными. Однако, по М. Кацу [2] и Э. Нельсону [3], любое развитие процесса во времени (неважно, детерминированное или вероятностное) при анализе в терминах вероятностей будет стохастическим (иными словами, все процессы, имеющие развитие во времени, с точки зрения теории вероятностей, стохастические).

В связи со сказанным, в настоящее время весьма актуальной в методической литературе стала проблема развития в процессе обучения стохастической культуры учащихся, под которым понимается не только соответствующий уровень сформированности знаний, умений и навыков по стохастике, но и потребность, и готовность их использовать при решении насущных проблем на практике. А включение в школьную программу элементов стохастической стало одним из важных аспектов модернизации содержания начального математического образования.

Элементы стохастической культуры в зарубежном начальном математическом образовании присутствуют уже многие десятилетия. Так, например, в стандарт начального образования США элементы стохастической культуры были включены ещё в 1989 году. В Российские государственные образовательные стандарты основной и старшей школы соответствующие понятия стохастической культуры были включены только в 2002 году [4]. Как показывает практика, большинство учителей начальных классов испытывают серьёзные трудности при решении стохастических задач, которые опираются не только на комбинаторику, но и на здравый смысл и на более или менее развитую интуицию. Таким образом, это говорит о том, что заложить прочную основу стохастической культуры следует, начиная с начальной школы.

Экономические и социальные законы, основные положения психологии, педагогики и естественных наук зачастую носят вероятностный характер и могут моделироваться и изучаться на основе применения методов математической стохастической культуры. Наличие стохастического мышления помогает человеку реализовать жизненные стратегии успеха в современном мире. В своё время за введение стохастического материала в программу средней школы выступали выдающиеся отечественные учёные-математики А.Н. Колмогоров, А.Я. Хинчин и др. Всё это подтверждает актуальность проблемы развития стохастической культуры у учащихся начальных классов в процессе их обучения математике.

Комбинаторная, вероятностная и статистическая компоненты содержания стохастической культуры для начальной школы представляют собой определённый минимум, доступный учащимся и достаточный для развития у них элементов стохастической культуры. Об этом свидетельствует также практика преподавания стохастического материала в начальной школе по учебникам математики

Л.Г. Петерсон, авторского коллектива Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой и других.

Игнорирование целенаправленной пропедевтической работы по развитию комбинаторно-вероятностно-статистических представлений у младших школьников ограничивает возможности формирования у них стохастической культуры, создаст трудности при освоении соответствующего материала в основной школе, а также в понимании экономических, технологических и социальных процессов, происходящих в современной жизни. Поэтому стохастическая пропедевтика в начальной школе чрезвычайно важна. Ознакомление младших школьников с элементами стохастической культуры должно происходить в процессе составления и решения задач; разбора ситуаций, возникающих в повседневной жизни; проведения игр, практических опытов. Но, учитывая возрастные и психологические особенности младших школьников, можно говорить об использовании в курсе математики начальной школы только отдельных элементов стохастической культуры. На наш взгляд, для эффективного развития стохастической культуры младших школьников в процессе изучения любой темы начального курса математики необходимо использовать специально подобранные стохастические задания, но становиться самостоятельным объектом изучения на уроках такие задания не должны. Разумеется, опытному учителю в зависимости от изучаемой темы и уровня подготовки учащихся не представляет особого труда подобрать такие задания из литературных источников в помощь учителю [5] или же составлять их самостоятельно.

Развитие стохастической культуры у детей необходимо проводить поэтапно. На первом этапе понятиями, с которыми знакомятся учащиеся начальных классов, на наш взгляд, должны стать достоверные, невозможные и случайные события. С этой целью следует задавать детям задания такого типа: 1) ученик старше своего учителя; 2) двухзначное число меньше однозначного; 3) у треугольника больше углов, чем у прямоугольника; 4) корова домашнее животное; 5) сумма чисел не меняется от перестановки местами слагаемых с предложением выяснить, какие из этих событий невозможные, достоверные и случайные (более или менее возможные).

На втором этапе внимание детей следует привлечь к более основательному изучению случайных событий. Для этого нужно использовать в процессе работы с детьми задания вида: При каких условиях следующие события: 1) весной на улице снег тает; 2) у многоугольника периметр – число чётное; 3) при делении числа на 7 остаток равен 5; 4) при подбрасывании монеты выпала гербовая сторона; 5) скорость поезда больше 30 км/ч – будут достоверными или невозможными? При выполнении такого типа заданий учащиеся могут опираться не только на свои знания и опыт, но и к практическим действиям и разыгрыванию ситуации, описываемой в задании.

На третьем этапе следует рассматривать стохастические задания на сравнение вероятностей появления событий. Такого типа задания могут быть задачи на сравнение вида: Какие из данных пар событий: 1) выпадение герба при подбрасывании монеты или выпадение 5 очков при подбрасывании игральной кости; 2) выпадение при подбрасывании игрального кубика 1 очка или 6 очков; 3) в заданном тексте из 7 строк находим букву м или букву ц; 4) сумма выпавших очков при подбрасывании 2 игральных кубиков равна 3 или 5; 5) получение учеником четвертной оценки 4 или 5 по математике – более вероятны?

На четвёртом этапе надо научить детей вычислять вероятности простейших событий. На этом этапе достижению цели, несомненно, могут помочь задания типа: 1) В сумке 3 яблока и 2 груши. Наугад берёшь из сумки один фрукт. Какова вероятность того, что это будет: яблоко? груша? 2) Имеются 3 карточки с цифрами: 1, 2 и 3. Не глядя берут по одной карточке и кладут последовательно один за другим. Какова вероятность того, что получится число 231? 3) Из слова вероятность наугад выбирают одну букву. Какова вероятность того, что эта буква гласная? Согласная? Мягкий знак? 4) В вазе находятся 2 жёлтых, 3 зелёных и 5 красных яблок. Наугад берётся одно яблоко. Какова вероятность достать жёлтое, зелёное и красное яблоко?

На этом этапе важно, чтобы дети в процессе решения этих задач уяснили и пришли к выводу – вероятность события (или иначе говоря, шанс появления события) – это отношение числа исходов, при которых событие наступает, к числу всех одинаково возможных исходов. Далее, открываются реальные возможности по ознакомлению детей с элементарными статистическими задачами, которые в свою очередь направлены на дальнейшее

развитие их стохастической культуры. Для этого в ходе многочисленных статистических испытаний с монетами, кубиками, карточками с цифрами и буквами детей знакомят с понятием относительной частоты появления события, которое также принято называть статистической вероятностью появления события. Необходимо, чтобы дети уяснили разницу между статистическим и классическим определениями вероятности события и то, что на практике наблюдение за статистическими испытаниями и статистическая вероятность являются основными способами вычисления приближённого значения вероятности события.

Работа с детьми на этом этапе должна сопровождаться решением задач такого типа: 1) При подбрасывании монеты 100

раз герб выпал 51 раз. Найдите относительную частоту выпадения герба. 2) По мишени было произведено 10 выстрелов и зарегистрировано 8 попаданий. Какова относительная частота попадания в мишень? 3) При испытании партии из 100 лампочек 2 лампочки оказались бракованными. Какова относительная частота покупки исправной лампочки из такой партии?

В заключение отметим, что предлагаемый нами методический подход по развитию элементов стохастической культуры был апробирован при обучении математике учащихся начальных классов МОУ СОШ № 34 города Махачкалы и показал в процессе проведённой нами опытно-педагогической работы свою дидактическую и развивающую эффективность.

Библиографический список

1. Лаплас П.С. *Опыт философии теории вероятностей*. Москва, 1908.
2. М. Кас & J. Logan. in *Fluctuation Phenomena*, eds. E.W. Montroll & J.L. Lebowitz. North-Holland, Amsterdam, 1976.
3. Nelson E. *Quantum Fluctuations*. Princeton University Press, Princeton, 1985.
4. Царева С.Е. Вероятностно-статистическая пропедевтика в математическом образовании младших школьников. *Начальная школа*. 2010; 4: 29–34.
5. Тонких А.П. *Стохастика в начальной школе: пособие для учителей начальных классов*. Москва, 2013.

References

1. Laplas P.S. *Opyt filosofii teorii veroyatnostej*. Moskva, 1908.
2. M. Cas & J. Logan. in *Fluctuation Phenomena*, eds. E.W. Montroll & J.L. Lebowitz. North-Holland, Amsterdam, 1976.
3. Nelson E. *Quantum Fluctuations*. Princeton University Press, Princeton, 1985.
4. Careva S.E. Veroyatnostno-statisticheskaya propedevitka v matematicheskom obrazovanii mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2010; 4: 29-34.
5. Tonkih A.P. *Stohastika v nachal'noj shkole: posobie dlya uchitelej nachal'nyh klassov*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

УДК 373.29

Efimov V.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary and Preschool Education, GGTU (Orekhovo-Zuyevo, Russia), E-mail: profefim53-1953@km

SOCIAL COMPETENCE OF A PRESCHOOL PUPIL AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PERSONAL READINESS TO LEARN AT SCHOOL. In the article in relation to preschool age the author examines a concept of “socialization” that emphasizes the behavioral component as an essential component of making a child ready to go to school. The author formulates problems of preschool socialization, which are based on research of L. S. Vygotsky, L. I. Bozhovich, V. A. Labunskaya, D. I. Feldstein, E. Erickson. The author indicates the most important component of socialization, which is communication with adults and with peers, without which is important for all categories of preschool children: children who don't attend any preschools, who attend kindergartens or other preschool organizations. The author proves that the lack of communication with older generation greatly hampers the formation of readiness for schooling. The paper discusses the need to create conditions to form social competence of preschool children as the most important component of personal readiness to school education.

Key words: preschool education, socialization, training children for school, preschool children, social competence of a preschool child, social development.

В.Ф. Ефимов, д-р пед. наук, доц., проф. каф. начального и дошкольного образования ГГТУ, г. Орехово-Зуево, E-mail: profefim53-1953@km

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РЕБЁНКА – ДОШКОЛЬНИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В статье применительно к дошкольному возрасту анализируется понятие «социализация личности», в котором выделяется поведенческий компонент как необходимая составляющая подготовки ребёнка к школе. Автор формулирует на основе исследований Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.А. Лабунской, Д.И. Фельдштейна, Э. Эриксона проблемы дошкольной социализации. Дифференцируя детей дошкольников на «домашних» и посещающих детский сад или другие дошкольные учреждения, автор указывает на важнейший компонент социализации – общение как со взрослыми, так и с ровесниками, без которого значительно затруднено формирование готовности к школьному обучению. В статье рассматривается необходимость создания условий для формирования социальной компетентности дошкольника как важнейшей составляющей личностной готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: дошкольное образование, социализация личности, подготовка детей к школе, ребёнок-дошкольник, социальная компетентность ребёнка-дошкольника, социальное развитие.

В настоящее время проблема социализации личности остается актуальной для педагогической науки и практики. Это касается и системы дошкольного образования. Детство представляет собой особый период, сущностью которого является процесс взросления ребёнка, вхождения его в социальный мир взрослых. По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит развитие его социальных навыков – способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими.

На современном этапе развития системы дошкольного образования важнейшей задачей становится целенаправленное формирование эффективных социальных навыков (компетенций), обеспечения условий для полноценного и продуктивного взаимодействия с окружающими – взрослыми и сверстниками. Однако можно отметить следующие проблемы в решении данных вопросов.

Во-первых, в существующих программах и технологиях дошкольного образования не находят достаточного освещения

вопросы формирования *социальной компетентности* в рамках подготовки к обучению в школе. Во-вторых, развитие (недоразвитие) социальной готовности к школе напрямую сказывается на формировании полноценной учебной деятельности в начальной школе. В-третьих, проблема качественной подготовки детей к школе, способствующей выравниванию стартовых возможностей детей, становится значимой тем более, что сегодня предлагаются различные формы такой подготовки: это и дошкольное образование, и дополнительное образование на базе ДООУ и средних общеобразовательных школ, курсы и т. д. В-четвертых, семья является важнейшим институтом социализации, т. к. развивает у ребёнка способность к совместной деятельности в детском сообществе, навыки взаимодействия с окружающими взрослыми людьми, что способствует эффективной адаптации к жизнедеятельности различных социальных групп [1].

В то же время проблема социализации ребёнка дошкольного возраста не нова. Вопросы социализации личности нашли отражение во многих научных трудах и исследованиях таких авторов, как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.А. Лабунская, Д.И. Фельдштейн, Э. Эрикссон и др. В качестве оптимальных условий для воспитания социального поведения личности у данных авторов можно назвать следующие: осознание возрастных особенностей ребёнка (Л.С. Выготский); среда межличностного общения (Л.И. Божович); формирование представлений о нормах и правилах поведения в обществе (Е.Н. Шиянов); совместная деятельность взрослых и детей (В.А. Лабунская); приобщение к ценностям культуры (Д.И. Фельдштейн).

И, тем не менее, в решении проблемы эффективной социализации личности старшего дошкольника, возникает много вопросов, так как дошкольная образовательная организация как социально-педагогическая система входит в социальный институт образования, является его начальным этапом, рассматривает проблемы развития и решает вопросы ранней социализации детей.

С детьми, не охваченными системой дошкольного образования, всё обстоит гораздо сложнее. Процесс социализации идёт достаточно трудно, а ведь дошкольный период необычайно значим для вхождения ребёнка в социальный мир, который рассматривается как «вращение в человеческую культуру». Неадаптированность личности в обществе приводит к необратимым негативным процессам как для человека, так и для общества.

Содержание и технологии дошкольного образования модернизировались ещё в контексте Концепции дошкольного воспитания [2], ориентируя дошкольные образовательные организации на воспитание у детей-дошкольников ценностей познания, ценностей переживания и ценностей преобразования, а также создание широкой среды социальных взаимодействий как способа постижения ценностей культуры и личности. Но проблемы формирования социальной компетентности, социального поведения старшего дошкольника в существующих программах дошкольного образования не находят достаточно освещения, особенно в рамках формирования готовности к школьному обучению.

Проблема подготовки детей к школе не исчерпывается формированием у них определенных знаний, умений и навыков, это многокомпонентный аспект. В качестве одного из компонентов рассматривается и формирование отношений с окружающими с целью удовлетворения любознательности ребёнка, его потребности в личностном общении и совместной деятельности со взрослыми, сверстниками, широты социальных контактов, иными словами – социального поведения.

Необходимо отметить, что от решения проблемы развития социальной компетентности старшего дошкольника зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения еще в условиях ДООУ [3], так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов. Социальная компетентность как составляющая личностной готовности к обучению в школе представляет собой готовность ребёнка к новым формам общения, новому отношению к окружающему социальному миру и к самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Данный компонент готовности включает в себя формирование у детей старшего дошкольного возраста таких качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем. Ребёнок приходит в школу, в первый класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими

детьми, необходимы умения войти в детское сообщество, действовать совместно с другими детьми, умение уступать, отстаивать свою правоту, а иногда и защищаться.

Таким образом, социальная компетентность предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детского сообщества, наличие развивающихся способностей справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения. И, конечно, необходимо отметить, что важнейшим достижением дошкольного детства как возрастного периода, является осознание ребёнком своего социального «Я», формирование «внутренней социальной позиции». Ребёнок впервые осознаёт расхождение между тем, какое положение он занимает среди окружающих, и тем, каковы его реальные возможности в этом мире взрослых людей. Он стремится занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для себя самого, но и для других людей деятельность, в данном случае, учебную.

Накопление ребёнком самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребёнка, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме.

Процесс социализации определяется индивидуальными свойствами ребёнка, а также возрастными особенностями протекания психических процессов и особенностями внешнего воздействия. При этом развитие личности не может осуществляться самостоятельно, необходимо целенаправленно воздействовать на неё, создавая для этого адекватные возрасту психолого-педагогические условия (образовательный процесс, предметно-развивающая пространственная среда).

Дошкольный период необычайно значим для вхождения ребёнка в мир социальных отношений, для процесса его социализации, который, по высказываниям Л.С. Выготского, рассматривается как «вращение в человеческую культуру».

Что же мы понимаем под социальным развитием? Социализация – это «процесс усвоения и дальнейшего развития индивидуальным социально-культурным опытом, необходимого для его включения в систему общественных отношений». Тогда социальное развитие ребёнка дошкольного возраста – процесс, в течение которого ребёнок усваивает ценности, традиции своего народа, культуру общества, в котором ему предстоит жить. Все компоненты социального развития находятся в тесной взаимосвязи. Поэтому изменения в одной из них неизбежно влекут за собой изменения в остальных трех компонентах.

Приведём пример. Ребёнок добился того, чтобы сверстники, которые ранее его отвергали, приняли в своё детское сообщество, в свои игры. У него сразу же изменились социальные качества – он стал менее агрессивным, более внимательным и открытым для общения. Его кругозор расширился новыми представлениями о человеческих отношениях и себе: «я тоже хороший, меня, оказывается, любят дети, дети тоже не злые, с ними занятно проводить время и пр.» Его социальные навыки через некоторое время неизбежно обогатятся новыми приемами общения со сверстниками, обращения с предметами, поскольку он сможет наблюдать и пробовать эти приемы у партнеров по играм. Ранее это было невозможно, опыт других отвергался, потому что отвергались сами дети, отношение к ним было неконструктивным.

В процессе социального развития происходит присвоение ребёнком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянная открытость, утверждение себя как социального субъекта. Содержание социального развития определяется, с одной стороны, всей совокупностью социальных влияний мирового уровня культуры, общечеловеческих ценностей, с другой – отношением к этому самого индивида, актуализацией собственного «Я», самоидентификацией, раскрытием творческих потенциалов личности.

Социальное развитие личности осуществляется в процессе любой детской деятельности (учебной, игровой, художественно-продуктивной, трудовой). В ней растущий человек проходит путь от саморазличения, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

В силу специфики развития психических процессов и функций самоидентификация дошкольника возможна на уровне эм-

пяти (сопереживания), возникающего в ходе отождествления себя со сверстниками и другими взрослыми людьми.

Эффективность социального развития как результата социализации обусловлена действием различных факторов. Если мы говорим о педагогике, то важнейшим из них является образование, цель которого – приобщение к культуре, ее воспроизведение, присвоение и сотворение. Современные исследования личностного развития ребёнка позволяют дополнить, конкретизировать обозначенный перечень и отнести к универсальным человеческим способностям ряд базисных характеристик личности, становление которых осуществимо в процессе социального развития: компетентность, креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, самосознание личности, способность к самооценке.

Как отмечает Г.А. Романова, эффективность достижения планируемых результатов (уровней результатов и эффектов развития социокультурной компетентности) определяется качественной диагностикой исходного уровня развития данного феномена, умело подобранным инструментариумом отслеживания промежуточных результатов, что позволяет вносить своевременные коррективы в общую деятельность и в программу личностного развития каждого ребёнка.

Важно отметить тщательную разработку этапа целеполагания, предусматривающего реализацию определённых требований к постановке планируемых результатов, промежуточных целей и задач, в том числе: диагностичность, доступность (реальная достижимость), конкретность, осознанность и осознаваемость с точки зрения полезности для всех и для каждого, постоянное усложнение целей и задач, преемственность в системе общих целей [4].

Развитие социальных навыков – важный и необходимый этап социализации ребёнка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Человек по природе своей является существом общественным. Все факты, описывающие случаи вынужденной изоляции маленьких детей, так называемых «маугли», показывают, что такие дети никогда не становятся полноценными людьми: они не могут овладеть человеческой речью, элементарными формами общения, поведения и рано погибают.

Социальный опыт приобретается ребёнком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Развивающая среда без активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе, социального опыта не несёт. Усвоение ребёнком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребёнок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер.

Огромное значение в процессе освоения культуры и в становлении универсальных социальных способностей имеет механизм подражания как один из путей проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности. Первоначально, подражая окружающим людям, ребёнок овладевает общепринятыми способами поведения, вне зависимости от особенностей коммуникативной ситуации.

По мере актуализации интеллектуальной активности, обогащения смыслового социального спектра взаимодействия происходит осознание ценности каждого правила, нормы; их применение начинает ассоциироваться с конкретной ситуацией. Действия, освоенные прежде на уровне механического подражания, приобретают новый, социально наполненный смысл. Осознание ценности социально направленных действий означает зарождение нового механизма социального развития – нормативной регуляции, влияние которого в дошкольном возрасте трудно переоценить.

Реализация задач социального развития детей дошкольного возраста наиболее эффективна при наличии целостной педагогической системы, построенной в соответствии с основными подходами общенаучного уровня методологии педагогики. Так, например,

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс социализации как сложную систему со своей структурой, внешними и внутренними функциями, этапами развития;

- аксиологический подход, способствующий выявлению ценностно-смысловых ориентиров в системе формирования социокультурной компетентности обучающихся;

- антропологический подход, позволяющий рассматривать процессы формирования социально значимых качеств и свойств личности через многообразие социокультурных детерминант педагогического процесса;

- деятельностный подход, отражающий следующие характеристики: субъектный характер деятельности, где воспитанник выступает не только объектом организуемой и управляемой деятельности, но и субъектом творческой самостоятельности; развивающий характер деятельности; постоянно усложняющийся характер деятельности; перцептивно-коммуникативный характер деятельности; творческий характер деятельности; индивидуально-коллективный характер деятельности; социально значимый характер деятельности [5; 6].

И тогда основная цель дошкольного образования должна отвечать требованиям начальной школы – предоставление условий каждому ребёнку для наиболее полного проявления его возможностей и способностей, обеспечения развития всех компонентов готовности к школьному обучению, в том числе, социальной готовности, а именно: формирование навыков и привычек для адаптации к новой среде, к новой деятельности и к её условиям. От полноценности проживания дошкольного детства во многом зависит благополучие и успешность человека не только в начальной школе, но и во всей его жизни.

Библиографический список

1. Зайцева И.А. *Семья ценностная основа социальной адаптации*. Москва, Начальная школа. 2014; 1: 29 – 32.
2. *Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 163-р.
3. Данилина Т.А. *Социальное партнерство педагогов, детей и родителей: пособие для практических работников ДОУ*. Москва, 2014.
4. Романова Г.А. *Проблемы социализации детей и подростков в каникулярный период*. LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrücken, Germany, 2014.
5. Романова Г.А. Социокультурная компетентность как фактор профилактики развития девиаций поведения обучающихся в условиях инклюзивного образования. *Инициативы XXI века*. 2014; 4: 92 – 94.
6. Ефимов В.Ф. Гуманизация образовательной среды как условие личностно-ориентированного образования. *Начальная школа*. Москва, 2007; 11: 3 – 7.

References

1. Zajceva I.A. *Sem'ya cennostnaya osnova social'noj adaptacii*. Moskva, Nachal'naya shkola. 2014; 1: 29 – 32.
2. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 gody*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 7 fevralya 2011 goda № 163-r.
3. Danilina T.A. *Social'noe partnerstvo pedagogov, detej i roditelej: posobie dlya prakticheskikh rabotnikov DOU*. Moskva, 2014.
4. Romanova G.A. *Problemy socializacii detej i podrostkov v kanikulyarnyj period*. LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrücken, Germany, 2014.
5. Romanova G.A. Sociokul'turnaya kompetentnost' kak faktor profilaktiki razvitiya deviacij povedeniya obuchajuschihся v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya. *Inicijativы XXI veka*. 2014; 4: 92 – 94.
6. Efimov V.F. Gumanizacija obrazovatel'noj sredы kak uslovie lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Nachal'naya shkola*. Moskva, 2007; 11: 3 – 7.

Статья поступила в редакцию 03.03.16

УДК 378

Isaeva M.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Humanitarian-Pedagogical University n. a. V. M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: marina-1.68@mail.ru*

CULTURAL TRAINING OF A FUTURE SOCIAL EDUCATOR AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. The article presents a model of cultural training of a future social educator and educational psychologist in the higher education system and reveals some trends of development of the educational process in a pedagogical university, deducing it to a cultural level. Cultural training of a social pedagogue and a school psychologist has the following components: axiological, technological or procedural, cognitive or socio-cognitive and managerial-regulatory components. These components are characterized as complementary components by the author and are a basis for the cultural training of future social educators and educational psychologists.

Key words: **culturological training, pedagogical culture, social and cultural development.**

М.Б. Исаева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: marina-1.68@mail.ru

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В статье представлена модель культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога в системе высшего образования и тенденции развития учебного процесса в педагогическом вузе, выводящие его на культурологический уровень. Культурологической подготовке социального педагога и педагога-психолога присущи следующие компоненты: аксиологический, процессуальный или технологический, когнитивный или социально-познавательный и управленческо-регулятивный. Выделенные взаимодополняемые компоненты являются основой культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога.

Ключевые слова: **культурологическая подготовка, педагогическая культура, социокультурное развитие.**

Культурологической подготовке социального педагога и педагога-психолога присущи следующие компоненты: аксиологический, процессуальный или технологический, когнитивный или социально-познавательный и управленческо-регулятивный. Выделенные взаимодополняемые компоненты являются основой культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога.

Аксиологический компонент связан с постижением смысловых ценностей философии культуры и образования. Педагогическая деятельность в современных условиях ориентируется на творческое основание многообразного философско-мировоззренческого арсенала человечества, его истории, на педагогическую интерпретацию человека, обладающего «вселенским сознанием». Отсюда вытекает определение места социального педагога и педагога-психолога в социально-природном контексте в качестве носителя своеобразной культуры существования в мире, в обществе, включенном не только в глобальные, земные, но и вселенские, космические процессы.

Аксиологический компонент культурологической подготовки выделяется нами в связи с тем, что человек постоянно находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений и их реализации. Содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности определяется направленностью личности на осмысление, признание и актуализацию общечеловеческих ценностей.

По мнению ряда исследователей (А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, И.А. Громов, В.А. Малахов, Л.П. Разбегаева, В.П. Тугаринов и др.) обращение к духовным ценностям, созданных человечеством, их нравственное осмысление и составляет сущность культуры. Таким образом, человек всегда действует в рамках общечеловеческих ценностей, являясь одновременно объектом культурных воздействий и субъектом, творцом ценностей. В последние годы проблема ценностей рассматривалась в работах С.Ф. Анисимова, В.А. Блюмкина, М.В. Демина, С.Г. Дробницкого, А.З. Здравомыслова, Н.С. Розова, Л.П. Разбегаевой, Л.Н. Столовича, Н.З. Чавчавадзе и др.

Аксиологическая функция культурологической подготовки осуществляется при наличии ряда уровней: высшим из них являются нормы морали. Конечно, они изменяются в ходе истории и от народа к народу. Однако по мере роста духовной культуры, развития средств массовой коммуникации, сокращения расстояний и неизмеримого усиления контактов и взаимообменов между народами, растет осознание каждым жителем Земли своей индивидуальности, национальной идентификации и, одновременно, своей принадлежности ко всему человечеству.

Аксиологический компонент обеспечивает творческое содержание культурологической подготовки. Процесс присвое-

ния будущим социальным педагогом и педагогом-психологом выработанных педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. В частности, в исследованиях по научному творчеству отмечается, что ученый, распредмечивая существующее знание, вскрывает метод деятельности создателя данной теории и одновременно опредмечивает свой способ мышления [1]. В педагогических ценностях личность опредмечивает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений, то есть личность, воздействуя на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности [2].

Саморазвитие таких качеств, как доброта, порядочность, способность к ответственному поступку, толерантность, эмпатия, любовь к детям составляют основу основ культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога. Именно поэтому в нашем исследовании аксиологический компонент культуры занимает особое место в модели культурологической подготовки.

Когнитивный компонент отражается в таких функциях, как систематизация информации на единой концептуальной основе и единой логике. Взаимодействие категорий «образование» и «информация» представляется существенным, так как именно информация может быть использована в образовательных системах как средство манипуляции человеком либо как средство обеспечения свободы действий и субъективных проявлений. Когнитивный компонент предполагает также учет принципа историзма в оценке предметов и явлений действительности и проявляет себя в таких функциях как аналитический характер мышления, творческий подход к изучаемому знанию, критичность в восприятии информации.

Когнитивный компонент заключается в углубленных знаниях о культуре, о процессах культурного развития общества и личности, о культурно-историческом опыте своего народа, своей истории. К когнитивному компоненту культурологического развития относится также изучение жизненного и творческого опыта педагогов-новаторов, великих педагогов, таких, как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и др.

Когнитивный компонент предполагает целеполагание, перспективы и проекты человеческой деятельности. В структуре духовного производства когнитивная функция выполняет следующие цели: производство новых знаний, норм, ценностей, ориентаций и значений; накопление, хранение и распространение (трансляция) знаний, норм, ценностей и значений; воспроизводство духовного процесса через поддержание его преемственности; процесс коммуникации, обеспечивающий знаковое взаимодействие между субъектами деятельности, их дифференциацию и единство; социализацию общества через создание структуры отношений, опосредованных культурными компонентами [3].

Процессуальный компонент обеспечивает создание новых педагогических технологий, проектирование культуросообразных средств обучения, нестандартных творческих методик обучения, решение теоретических и практических проблем, проектирование новых целей и педагогических принципов. Новые педагогические средства, методы, приемы позволяют выбрать альтернативные концепции культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога.

Процессуальный компонент описываемой нами модели предполагает готовность социального педагога и педагога-психолога к профессиональному самосовершенствованию. Знание передовых социально-педагогических технологий, умение их творчески применять в собственной социально-педагогической деятельности, способность к творчеству, прогнозированию собственной социально-педагогической деятельности, знание основ профессионального мастерства существенно влияют на уровень профессионально-педагогической культуры социального педагога и педагога-психолога, его социально-педагогическую деятельность.

Управленческо-регулятивный компонент определяется саморазвитием психологической культуры личности будущего социального педагога и педагога-психолога, умением и готовностью проявлять личностное отношение к социально-педагогической реальности. Он помогает адекватно реагировать на происходящую ситуацию, сопоставлять внешние признаки ситуации со своими представлениями о ней и возможностями её разрешения.

Управленческо-регулятивный компонент культурологической подготовки направлен на овладение социальным педагогом и педагогом-психологом основ психологической культуры, которая заключается в его готовности проводить психолого-педагогические эксперименты, овладевать методами и формами социально-психологического исследования.

Таким образом, рассмотренные нами компоненты и условия формирования культуры личности позволяют открыть новую грань в построении модели культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать процесс становления и культурологического развития личности социального педагога и педагога-психолога.

Основным критерием эффективности культурологической подготовки социального педагога и педагога-психолога является его внутренняя установка на культуросообразность профессиональной деятельности социального педагога и педагога-психолога, его ориентация на приоритетные культурологические идеи современности.

В качестве ведущих показателей нами выделены следующие: знает культурологические основы своей профессиональной деятельности; особенности ее развития; ее основные нормативно-правовые и методические документы; намечает перспективы саморазвития; постановка цели и разработка стратегии, использует культурологические методы работы; осуществляет рефлексию и самоконтроль профессиональной деятельности, ориентированные на конечные результаты работы; способен организовать профессиональную деятельность и проведение самоанализа, а также гибко её переструктурировать в зависимости от требований ситуации, особенно при поступлении новой информации; сформированное профессиональное мышление позволяет решать задачи разного уровня (стандартные и творческие), выдвигает их оригинальное решение, проявляет спо-

собность к генерации идей; владеет высокой эрудицией, которая проявляется широтой и глубиной знаний в области культурологии и способностью к самореализации; самоосуществление педагога соответствует его возможностям; стремится к повышению уровня своего профессионализма и компетентности, профессиональной продуктивности и развитию исследовательского, творческого потенциала [4].

В соответствии с этим показатели культурологической подготовки могут проявляться на следующих уровнях её развития: творческом (высоком) (будущий социальный педагог и педагог-психолог обладает высоким уровнем профессионально значимых знаний и умений, которые проявляются устойчиво); достаточно активном (среднем) (будущий социальный педагог и педагог-психолог владеет достаточно полным объемом профессионально значимых знаний и умений, которые проявляются систематически); относительно-активным (низком) (будущий социальный педагог и педагог-психолог имеет общее представление о профессионально значимых умениях и навыках, которые проявляются периодически).

С позиций системного подхода рассматриваемая нами модель включает все эти четыре взаимосвязанных компонента, которые отражают специфические направления культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога, в результате чего осуществляется социокультурное развитие его личности.

Описание базовых компонентов модели культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога позволяет рассмотреть это явление со стороны статики и динамики, совокупности индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций целостного системного образования, каким является культура. Объяснение феномена социокультурного развития личности позволяет представить его как условие и предпосылку осуществления эффективной культурологической подготовки, как обобщенного показателя педагогической культуры, как цель его профессионального и личностного самосовершенствования.

Таким образом, разрабатывая содержание базовых компонентов культурологической подготовки, мы пришли к следующим выводам: культурологическая подготовка – это универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в различных формах существования; культурологическая подготовка представляет собой интериоризованную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности; культурологическая подготовка – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющих собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей действительностью и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей; основой анализа культурологической подготовки выступает творческая по своей природе социально-педагогическая деятельность; особенности организации и реализации культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности [5].

Результатом культурологической подготовки будущего социального педагога и педагога-психолога является всестороннее развитие его культуры, интеллигентности, духовности.

Библиографический список

1. Глазман М.С. Научное творчество как диалог. *Научное творчество*. Москва, 1969: 221-232.
2. Розов Н.С. *Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепции базового гуманитарного образования*. Москва: Наука, 1993.
3. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: учебное пособие*. Московский педагогический государственный университет им. В.И. Ленина, Белгородский государственный педагогический институт им. М.С. Ольгинского. Москва, Белгород: Везелица, 1992.
4. Исаева М.Б. Готовность студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности. *Эффективность образования в условиях его модернизации: материалы Международной научно-практической конференции*, 26-28 апреля 2005 г., г. Новосибирск. Новосибирск: НИПКиПРО, 2005; Часть 2: 47-51.
5. Исаева М.Б. *Культурологическая подготовка будущего учителя в системе высшего образования: монография*. Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008.

References

1. Glazman M.S. Nauchnoe tvorchestvo kak dialog. *Nauchnoe tvorchestvo*. Moskva, 1969: 221-232.
2. Rozov N.S. *Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya: cennostnye osnovaniya i koncepcii bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya*. Moskva: Nauka, 1993.

3. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshej shkoly: vospitatel'nyj aspekt: uchebnoe posobie*. Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet im. V.I. Lenina, Belgorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. M.S. Ol'minskogo. Moskva, Belgorod: Vezelica, 1992.
4. Isaeva M.B. Gotovnost' studentov pedagogicheskogo vuza k professional'noj deyatelnosti. *Effektivnost' obrazovaniya v usloviyah ego modernizacii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 26 – 28 aprelya 2005 g., g. Novosibirsk. Novosibirsk: NIPKIPRO, 2005; Chast' 2: 47 – 51.
5. Isaeva M.B. *Kul'turologicheskaya podgotovka budushego uchitelya v sisteme vysshego obrazovaniya: monografiya*. Bijsk: BPGU im. V.M. Shukshina, 2008.

Статья поступила в редакцию 09.03.16

УДК 37.011.33

Kurakin S.I., postgraduate, Department of Music Education, Musicology and Instrumental Performance, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: tampampam@mail.ru

CONTEXTUAL MUSIC-MAKING AND ITS RELATIONSHIP TO MUSICAL-PERFORMING STUDENT ACTIVITIES. The research work reveals the basics of contextual music-making methods and their relation to performing activities. The technique itself is a new conceptual approach to teaching and esthetic upbringing in supplementary education environment. The problem of familiarizing students with full value of performing activity is one of central problems in music pedagogy, there is a need to consider and work out this aspect of the theory. The author has carried out an analysis of features of performing activity and has given description to the basics of contextual music-making. The relationship of contextual music-making and musical performance is carried in the early stages of preparation for the concert performances: the development of the artistic form and the formation of creative hypothesis. The basics of such interaction is consistent with the aims and objectives of the considered methods, which are aimed at in-depth esthetic musical education. Special work of psychological and technical preparation for the concert performances is excluded from methods. Implementation of contextual music-making indirectly contributes to the education of future artists.

Key words: contextual music-making, musical performing activity, esthetic upbringing, music pedagogy, creative learning system.

С.И. Куракин, аспирант каф. музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства института культуры и искусств, ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: tampampam@mail.ru

КОНТЕКСТНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧЕНИКА

Данная статья раскрывает сущность методики контекстного музицирования и её отношение к исполнительской деятельности. Сама методика является новым концептуальным подходом к процессу обучения и эстетического воспитания в среде дополнительного образования. Так как проблема приобщения школьников к полноценной исполнительской деятельности – одна из центральных в музыкальной педагогике, появляется необходимость учесть и проработать этот аспект в теории разрабатываемой методики. В статье, наряду с описанием основ методики контекстного музицирования, осуществляется разбор особенностей исполнительской деятельности. Взаимосвязь контекстного музицирования и музыкально-исполнительской деятельности ученика осуществляется на начальных этапах подготовки к концертному выступлению: проработка художественного образа и формирование творческой гипотезы. Сущность подобного взаимодействия согласуется с целями и задачами рассматриваемой методики, которые направлены на углублённое эстетическое музыкальное воспитание. Таким образом, из неё исключается специальная работа относительно психологической и технической подготовки к концертному выступлению. Реализация методики контекстного музицирования косвенно способствует воспитанию будущего исполнителя.

Ключевые слова: контекстное музицирование, музыкально-исполнительская деятельность, эстетическое воспитание, музыкальная педагогика, система творческого обучения.

Обучение и воспитание в детской музыкальной школе на стадии разработки и планирования требует многостороннего подхода. Принципы формирования в корне отличаются от тех, что действуют в общем образовании. Главное отличие заключается в преобладании воспитательной функции: знания, умения, навыки становятся не самоцелью, а средством.

Сущность музыкального обучения выражена в профессиональной позиции Дмитрия Борисовича Кабалевского: он утверждал, что взгляды учащегося на музыку неотделимы от их взглядов на жизнь вообще. Основная задача учителя – помочь формировать эти взгляды [1]. Становится очевидным, что педагог музыки решает задачи особого порядка.

В данной статье мы постараемся указать на методологические и дидактические тонкости, которые связаны с развитием исполнительских умений учеников; укажем на нюансы подобной работы и предложим свой путь для решения образовательных и воспитательных задач, связанных с нею.

Чтобы увидеть всю сложность музыкально-исполнительского искусства и осознать особенности педагогического труда, связанного со сближением ученика с подобным искусством, достаточно прочесть следующие слова Льва Семёновича Выготского: «Музыкальное исполнение только тогда есть искусство и тогда заражает, когда звук будет ни выше, ни ниже того, который должен быть, то есть будет взята та бесконечно малая середина той ноты, которая требуется, и когда протянута будет эта нота ровно столько, сколько нужно, и когда сила звука будет ни сильнее, ни

слабее того, что нужно. Малейшее отступление в высоте звука в ту или другую сторону, малейшее увеличение или уменьшение времени, и малейшее усиление или ослабление звука против того, что требуется, уничтожает совершенство исполнения и вследствие того заразительность исполнения». И далее: «Заражение только тогда достигается и в той мере, в какой художник находит те бесконечно малые моменты, из которого складывается произведение искусства» [2, с. 51].

На первый взгляд, может показаться, что подобное мнение выражает очевидные и общие тезисы, а часть, где говорится о высоте звука, вообще выглядит лишней, так как у инструментов с темперированным строем нет такой проблемы. К тому же высота звука воспринимается людьми с неабсолютным слухом в контексте звуковысотности всего звукоряда, то есть, относительно всех звучащих звуков. Отдельно взятая частота колебания звучания ноты сама по себе неважна: «За основной тон, определяющий весь музыкальный строй, в истории музыки принимались звуки разной частоты. Сейчас общепринятая частота для ноты «ля» первой октавы составляет 440 Гц. Но в прошлом она менялась от 400 до 462 Гц» [3].

Вместе с тем, Лев Семёнович Выготский говорил не о формально-технических аспектах: он хотел указать на сложность общего закона взаимоотношения формы и содержания, который достигает своей кондиции в искусстве музыкального исполнительства. Форма и содержание не существуют сами по себе: между ними всегда существует тонкая корреляционная зависи-

мость. Здесь важно то, что не любое их соотношение является искусством, то есть, не способно на особый художественный или эстетический эффект. Основная трудность состоит в попытках выявить факторы, которые делают искусство искусством. В свою очередь, эти факторы заключаются в количественных и качественных изменениях художественного произведения. Сущность этих изменений выражена во фразе Карла Павловича Брюллова: «Искусство начинается там, где начинается чуть-чуть» [2, с. 52].

Л.С. Выготский, в приведённой выше цитате, указывает именно на эту неуловимую грань, на хрупкость музыкального исполнения, где малейшие дефекты формообразующих элементов напрямую искажают музыкальное послание. Излишняя цезурная перетяжка, динамическая смазанность, агогическая неуклюжесть – всё это непоправимо рушит и искажает «эмоцию формы» [2, с. 50].

Не углубляясь в общие вопросы, выделим ту мысль, что исполнительская деятельность как вид искусства а priori требует от артиста не только технического мастерства, но особой творческой интуиции, которая, на наш взгляд, воспитывается только через непосредственное взаимодействие с музыкальной культурой и искусством. Другими словами, для будущего исполнителя крайне важно находиться в постоянном живом контакте с музыкальной средой и музыкальным наследием. Именно на решение этой задачи направлена разработанная нами методика контекстного музицирования.

Контекстное музицирование – это совокупность приёмов, направленных на интеграцию ученика в особое музыкальное информационное поле путём многостороннего изучения и взаимодействия с теми сферами знания, которые способствуют творческому росту будущего музыканта. Для полноценной реализации данной методики необходимо провести ряд разноплановых работ, устремлённые как на расширение теоретических знаний, так и на обогащение слухового опыта. Весь освоенный материал применяется непосредственно на практике: если ученик узнал что-то новое о форме, гармонических функциях, выразительных возможностях мажора и минора, то это знание сразу апробируется в процессе инструментальной игры, то есть, отдельные технические приёмы осмысливаются в целостном контексте всего произведения; если прошло ознакомление с музыкой какого-либо исторического периода, отдельно взятого исполнителя, современного стиля или жанра – учащийся осваивает новый для него эстетический и художественный опыт, применяя его на своём собственном исполнении, либо в форме подражания, либо в форме особой интерпретации.

Здесь необходимо указать на то, что контекстное музицирование, хотя и тесно связано с исполнительской деятельностью, но охватывает только первые этапы этой специфической деятельности: наша методика не претендует на концертную деятельность как на фактор и как на содержательный элемент, концентрируя вектор воздействия на обогащение и развитие личной музыкальной культуры ученика. Чтобы прояснить сказанное, разберём основные моменты музыкально-исполнительской деятельности.

«Большинство исполнителей подразделяют свою работу на три этапа: 1) этап ознакомления с музыкальным произведением, стадия формирования исполнительского замысла; 2) этап воплощения исполнительского замысла; 3) этап предконцертной подготовки» [4, с. 218]. Как мы уже упоминали, контекстное музицирование исключает из поля своих интересов третий пункт. Это связано с тем, что методика направлена на решение задач эстетического воспитания. Принято полагать, что только в музыкально-перцептивной деятельности эмоциональный отклик становится подлинно эстетическим, то есть, только слушатель, свободный от исполнительских трудностей, имеет доступ к полноценной эстетической реакции. Это связано с тем, что восприятие музыки требует особой «психологической готовности к акту художественного переживания» [4, с. 62 – 63].

Речь идёт именно о непосредственном моменте исполнения произведения и его восприятии со стороны – нельзя считать, что исполнитель лишен возможности эстетически сопереживать собственной игре. Более того, если исполнитель сам не вошёл в резонанс с исполняемым материалом, другими словами, если он не познал художественные тонкости и эстетический потенциал произведения, то не произойдёт эмоционального заражения зрителя, и само исполнение будет лишено статуса искусства.

Указание на особый характер эстетического переживания музыкально-перцептивной деятельности не говорит о том, что во время исполнения нечто подобное отсутствует в принципе: здесь

акцентируется внимание на разных формах эстетического переживания музыки. Так как слушатель не обременён концертной тревогой, техническими сложностями и иными психологическими трудностями, связанными с концертным исполнением, его эстетическую реакцию, которая проистекает из созерцания творческого процесса, формально можно назвать более чистой, т. к. она рождается здесь и сейчас, в то время как у исполнителя эстетические отношения с произведением формируются на протяжении долгого периода работы.

Именно этот отрезок времени интересует нас: контекстное музицирование направленно на решение трудностей, возникающих на этапе формирования творческого замысла исполнителя. Подобная работа планируется нами относительно трёх опорных пунктов:

- перманентная связь исполнителя и социально-культурной среды;
- интерпретация как выражение свободной творческой воли исполнителя;
- неразрывное единство технического и художественного в работе исполнителя.

Коротко уточним значение каждого пункта.

«Существуют виды искусства, заранее предполагающие наличие промежуточного интерпретатора, например, музыка. В этих случаях между автором и реципиентом встаёт исполнитель» [5, с. 94]. Возникает вопрос: является ли деятельность исполнителя творчеством? И если да, то в какой мере это творчество самостоятельное?

«Мера относительной самостоятельности творческой деятельности музыканта-исполнителя определяется нормами музыкальной жизни каждой эпохи, закрепившимися в соответствующих музыкально-эстетических теориях» [4, с. 215]. Получается, что любое исполнение, помимо индивидуальности артиста, отражает социальный фон. То есть, исполнение какого-либо произведения здесь и сейчас изначально связано с контекстом той информационной среды, в которой оно хранится и реализуется.

Социальный аспект в искусстве выделял Л.С. Выготский: «Центральной идеей психологии искусства мы считаем признание преодоления материала художественной формы или, что то же, признание искусства общественной техникой чувства» [2, с. 17]. «Самые чувства, которые вызывают художественное произведение, суть чувства, социально обусловленные» [2, с. 34].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что исполнительская деятельность по существу является неким симбиозом индивидуального и социального или субъективного и объективного.

Музыкант в своей игре доносит до слушателя конкретные художественные эмоции через абстрактный музыкальный материал: мы считаем, что подобное возможно благодаря особым приёмам интерпретации, процесс которой полностью базируется на умении манипулировать доступными художественными знаками, что в своих комбинациях порождает уникальный эстетический эффект. А тот факт, что подобный эффект имеет место, означает преодоление собственной замкнутости индивидуальности и выход в сферу социального, в сферу общезначимого и общедоступного. «Исполнитель – в первую очередь творческая личность, сын своей эпохи, культуры, своего народа. Его интерпретация – это не только личное прочтение музыки, привнесение в неё творческого начала “от своего имени”, но и от имени своей музыкальной среды» [4, с. 216].

Теперь перед нами встаёт проблема интерпретации: как помочь начинающему музыканту освоить умение трактовать музыкальное произведение так, чтобы не искажать отношения формы и содержания, нивелируя художественную ценность исполняемого материала, а наоборот, раскрыть его эстетический потенциал? Во-первых, необходимо сформировать личную идеологическую позицию к процессу исполнительской интерпретации. Существует две точки зрения: одна заключается в призвании полноценного творческого элемента в исполнительском прочтении: «Процесс исполнительского творчества представляет собой не только акт воплощения композиторского замысла, но и создание собственной исполнительской трактовки» [4, с. 215]; другая указывает на вторичность подобной деятельности: «Российские учёные понимают интерпретацию как род художественного творчества. Но это творчество вторично: исполнительство, по мнению Б.В. Асафьева, есть проводник композиторства в среду слушателей» [4, с. 216].

Мы считаем, что для сближения нашей методики с идеалами гуманной педагогики следует придерживаться мнения Андреаса

Сеговии: «Интерпретация подобна жизни – это сама свобода» [6, с. 197]. Необходимо мотивировать ученика к самостоятельному творческому поиску, через который он не только сможет самоактуализироваться, но и интегрироваться в живую музыкальную среду в поисках совершенствования своего исполнения. Педагог не должен стремиться искусственно привить те или иные исполнительские нормы: ему следует направлять ученика в его самостоятельном поиске, то есть, придерживаться эвристического метода обучения. Законы музыкальной выразительности и создания музыкального образа, как правило, интуитивно чувствуются многими учениками: в таком случае задача учителя – довести до осознания действия исполнителя.

Но когда формируется исполнительский замысел или гипотеза, нельзя ограничиваться только общими положениями, необходимо осваивать жанровые и стилевые особенности. Как мы уже говорили, подобное реализуется через освоение исторического опыта и приобщение к социальной среде прошлого и настоящего, то есть, через познание особого рода информации, которая создаёт контекст исполняемой музыки. Многие педагоги часто говорят: «Что в голове, то и в руках», – мы усматриваем в этой фразе основополагающий принцип любого исполнения, суть которого в признании деятельности музыканта, прежде всего, как эманации его духовного и интеллектуального бытия.

На практике реализация художественного замысла часто отходит на второй план из-за технических проблем. В итоге работа в классе рискует превратиться в подобие тренажёрных занятий. Чтобы не допускать подобного, необходимо помнить, что технические аспекты произведения связаны с особенностью

художественных средств выразительности. Юный исполнитель должен уяснить – он совершенствует техническую базу не ради мастерства как такового, а ради более высоких целей, которые это мастерство призвано реализовать. «Такой тип работы, при котором воплощение прообраза, эмоциональной гипотезы протекает непрерывно, является более продуктивным, по мнению методистов. Каждый шаг, каждая стадия в таком случае является синтезом художественного и технического. Даже такой, казалось бы узкотехнический вопрос, как подбор аппликатуры, связан с решением не только чисто технических проблем. <...> Подобранный лишь с помощью мышления практического, не согретого мышлением образным, аппликатура может стать надуманной, неинтересной, незвучащей» [4, с. 233].

Контекстное музицирование призвано усовершенствовать и облегчить первоначальные этапы пердконцертной подготовки исполнителя, но при этом ориентировано на общее музыкально-эстетическое воспитание. Эта методика не работает над концертной выдержкой или над стабильностью концертного психологического состояния. Она реализуется для аккумуляции музыкальных способностей и музыкального мышления, как части общей музыкальной культуры. Элементы музыкально-эстетического воспитания являются доминирующими в плане приоритетности, и поэтому контекстное музицирование существует как средство совершенствования обучения и воспитания в системе дополнительного образования. Но так как эта методика ставит цель сформировать полноценного во всех отношениях музыканта, она в любом случае способствует продуктивной подготовки детей, способных к концертной деятельности.

Библиографический список

1. Кабалецкий Д.Б. *Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательных школ*. Available at: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/b92e45fb-2ffc-4b0d-b8ee-33dd19d894/mus_metod.htm
2. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1986.
3. *Энциклопедия Кругосвет*: Available at: http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/fizika/ZVUK_I_AKUSTIKA.html?page=0,8
4. Бочкарёв Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2008.
5. Лебедев В.Ю., Прилуцкий А.М. *Эстетика: учебник для бакалавров*. Москва: Юрайт, 2014.
6. *Как научить играть на гитаре*. Составитель В. Кузнецов. Москва: Классика-XXI, 2006.

References

1. Kabalevskij D.B. *Osnovnye principy i metody `eksperimental'noj programmy po muzyke dlya obscheobrazovatel'nyh shkol*. Available at: http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/b92e45fb-2ffc-4b0d-b8ee-33dd19d894/mus_metod.htm
2. Vygotskij L.S. *Psichologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
3. *Enciklopediya Krugosvet*: Available at: http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/fizika/ZVUK_I_AKUSTIKA.html?page=0,8
4. Bochkarjev L.L. *Psichologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2008.
5. Lebedev V.Yu., Priluckij A.M. *Estetika: uchebnik dlya bakalavrov*. Moskva: Yurajt, 2014.
6. *Kak nauchit' igrat' na gitare*. Sostavitel' V. Kuznecov. Moskva: Klassika-XXI, 2006.

Статья поступила в редакцию 01.03.16

УДК 378

Magomedbirova Z.A., Dean of Department of Initial Classes, Professor, Department of Theoretical Bases and Technologies Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), e-mail: karaeva1971@list.ru
Rasulova P.A., senior lecturer, Department of Theoretical Bases and Technologies of Primary Mathematical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: karaeva1971@list.ru

TEXT TASKS AS MEANS TO FORM UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS. The development of bases of ability to study (formation of universal educational actions) is defined by the Federal State Educational Standard (FSSES) of the second generation as one of the most important problems of education. Training younger students to do text tasks has big opportunities to form universal educational actions. Not all graduates of an elementary school possess the general ability to solve text problems. The main reason, in the opinion of the authors, is that younger school students after reading a task don't analyze it but begin to do it, without proving a choice of arithmetic action. Teachers may also not pay enough attention to judgments of pupils to establish interrelation and relations between the tasks' units.

The main methods of formation the general ability to solve text problems at younger school students include: 1) making up one's own tasks, based on short records, schemes, tables, drawings; 2) selection of a condition to the asked task question; to a question choice to this condition, etc.; 3) correlation of this task with several schemes or this scheme with several tasks. The technique of the use of auxiliary models as one of important means of formation of universal educational actions at younger school students is stated in more detail.

Key words: Federal State Educational Standard, universal educational actions, text tasks, younger school student.

З.А. Магомеддировова, проф. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, декан факультета начальных классов, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru

П.А. Расулова, доц. каф. теоретических основ и технологий начального математического образования, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: karaeva1971@list.ru

ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Развитие основ умения учиться (формирование универсальных учебных действий) определено Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) второго поколения как одна из важнейших задач образования. Большие возможности для формирования универсальных учебных действий имеет процесс обучения младших школьников решению текстовых задач. Далеко не все выпускники начальной школы владеют общим умением решать текстовые задачи. Основная причина, на наш взгляд, заключается в том, что младшие школьники, прочитав задачу, не анализируют её, а сразу приступают к решению, не обосновывая выбор арифметического действия, а также учителя недостаточно внимания уделяют именно осмыслению учащимися текста задачи, установлению взаимосвязи и отношений между величинами.

В статье отражены основные методические приёмы формирования у младших школьников общего умения решать текстовые задачи, такие как привлечение учащихся: 1) к самостоятельному составлению задач по краткой записи, схеме, таблице, чертежу; 2) подбору условия к заданному вопросу задачи; к выбору вопроса к данному условию и т. д.; 3) соотношению данной задачи с несколькими схемами или данной схемы с несколькими задачами. Более подробно изложена методика использования вспомогательных моделей как одного из важных средств формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: ФГОС, универсальные учебные действия, текстовые задачи, младший школьник.

В связи с внедрением в начальную школу Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) основной целью становится формирование у ребёнка «умения учиться», актуальной задачей – обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как психологической составляющей фундаментального ядра образования [1].

Концепция развития универсальных учебных действий разработана группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской и др. под руководством А.Г. Асмолова на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) [2].

Авторы новых стандартов рассматривают четыре основных вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [1; 2].

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, в узком значении – совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, включая организацию этого процесса и развитие творческих, созидательных способностей.

Математика, как известно, позволяет развивать как интеллектуальные, так и творческие способности учащихся в процессе её изучения. В первую очередь это относится к задачам, т. к. именно в процессе решения текстовых задач учащиеся осознают не только основные теоретические положения, но и практические приложения начального курса математики.

Отметим, что умение быстро и оригинально решать текстовые задачи учащимися, по мнению специалистов, признается главным и решающим показателем при оценке их общематематической культуры.

В научно-методической литературе достаточно много работ, посвящённых отдельным вопросам обучения младших школьников решению текстовых задач. Проблема же использования возможностей процесса решения текстовых задач с целью формирования универсальных учебных действий у младших школьников является недостаточно разработанной.

Известно, что усвоение общего умения решать текстовые задачи связано как с развитием у младших школьников логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, заключение по аналогии), так и с овладением ими умением моделировать и использовать различные знаково-символические средства. Данные умения относятся к группе познавательных УУД.

Однако практика обучения математике показывает, что далеко не все выпускники начальной школы владеют общим умением решать текстовые задачи. Основная причина, на наш взгляд, заключается в том, что младшие школьники, прочитав задачу, не анализируют её, а сразу приступают к решению, не обосновывая выбор арифметического действия, а также учителя недостаточно внимания уделяют именно осмыслению учащимися текста задачи, установлению взаимосвязи и отношений между величинами.

На наш взгляд, в первую очередь ребёнка следует научить читать задачу, понимать смысл прочитанного, пересказывать содержание, подмечать какие события произошли в задаче: что обозначает каждое число в задаче; в чем суть тех или других математических выражений.

В плане осмысления текста задачи и установления взаимосвязей интересна методика, в которой мы обучаем детей правиль-

но ставить вопрос к условию задачи или составить по вопросу условие задачи, выделять в задаче условия и ее вопрос, выбирать выражения, которые являются решением данной задачи, изменить текст задачи в соответствии с данным решением.

Мы в своём исследовании использовали обучающие задания, работу с которыми строили фронтально. Это создавало условия для обсуждения ответов детей и для включения их в активную мыслительную деятельность в процессе решения текстовых задач. Рассмотрим некоторые из них.

1) В коробке на 4 карандаша больше, чем в пенале. Сколько карандашей в пенале? Почему ты не можешь решить задачу? Выбери данные, которыми можно дополнить условие этой задачи, чтобы ответить на её вопрос, выполнив сложение; а) в пенале 7 карандашей; б) в пенале на 6 карандашей меньше; в) в коробке 9 карандашей.

2) От проволоки длиной 16 дм отрезали сначала 2 дм, потом еще 4 дм.

Подумай! На какие вопросы можно ответить, пользуясь этим условием: а) сколько всего дециметров проволоки отрезали? б) на сколько дециметров меньше отрезали в первый раз, чем во второй? в) на сколько дециметров проволока стала короче; г) сколько дециметров проволоки осталось?

3) В огороде 6 грядок. С пяти грядок мама собрала по 9 огурцов, а с одной – 8. Сколько всего огурцов она собрала? Выбери выражения, которые могут быть решением задачи:

а) $9 \cdot 6$ б) $9 \cdot 6 - 1$ в) $9 \cdot 5 + 8$ г) $9 \cdot 4 - 9 - 8$

4) Подбери условие к данному вопросу и реши задачу: «Сколько всего детей занимается в кружке по ИЗО: а) в кружке 20 детей, из них 12 мальчиков; б) в кружке мальчики и девочки, мальчиков на 8 больше, чем девочек; в) в кружке 8 девочек и 12 мальчиков; г) в кружке занимаются 12 мальчиков, а девочек на 2 больше».

Задание 1 направлено на проверку умения учащихся выбирать недостающие данные в условии. Задание 2 имеет целью выяснение владения умением выполнить правильный выбор вопроса к данному условию. Задание 3 проверяет правильность выбора выражений, являющихся решением данной задачи. Задание 4 направлено на проверку умения выбирать условия к данному вопросу.

Благодаря таким заданиям дети работают с различными видами задач, как простыми, так и составными, наблюдают, как изменение одного слова или данного из условия задачи влияет на её решение. Эти приёмы становятся основными методическими приемами формирования анализа и синтеза (логические универсальные учебные действия).

Особую роль в процессе формирования общего умения решать текстовые задачи играет моделирование (один из видов познавательных УУД). [3]

Сам процесс решения задачи можно рассматривать как перевод словесной модели в символическую (математическую) – выражение, равенство, уравнение и т. д. При этом в помощь могут вступать вспомогательные модели. На наш взгляд, наиболее эффективной вспомогательной моделью для решения текстовых задач является схематический рисунок (чертёж).

Л.Ш. Левенберг отмечает: «... рисунки, схемы и чертежи не только помогают учащимся в сознательном выявлении скрытых зависимостей между величинами, но и побуждают активно мыслить, искать наиболее рациональные пути решения задач, по-

3. Магомеддибирова З.А. Обучение младших школьников моделированию при решении математических задач. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2012; 2: 88 – 93.
4. Левенберг Л.Ш. *Рисунки, схемы и чертежи в начальном курсе математики*. Под редакцией М.И. Моро. Москва: Просвещение, 1978.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovaniya*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373.
2. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. A.G. Asmolov, T.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva: Prosveschenie, 2010.
3. Magomeddibirova Z.A. Obuchenie mladshih shkol'nikov modelirovaniyu pri reshenii matematicheskikh zadach. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012; 2: 88 – 93.
4. Levenberg L. Sh. *Risunki, shemy i chertezhi v nachal'nom kurse matematiki*. Pod redakciej M.I. Moro. Moskva: Prosveschenie, 1978.

Статья поступила в редакцию 24.02.16

УДК 37.064.3

Makarchuk Ya.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: yanamakarchuk@mail.ru

Malchevskaya M.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: malchevskij_leon@mail.ru

THE FORMATION OF TOLERANT RELATIONS OF YOUNGER STUDENTS WITH THEIR CONTEMPORARIES IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES. The article considers a problem of formation of tolerance of children with other children of the same age. This problem has become one of the most topical and multifaceted issues in recent decades. The authors have presented some results of their study on the level of formation of tolerant relations of younger students with their contemporaries. The article describes the results of the formative phase of the study, based on the implementation of the program of formation of tolerant attitudes of younger students, which includes the organization of educational activities of various forms and contents.

Key words: tolerance, tolerant attitude, interpersonal relationships, formation of tolerance, extracurricular activities.

Я.В. Макаrchук, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: yanamakarchuk@mail.ru

М.Л. Мальчевская, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: malchevskij_leon@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками, ставшая в последние десятилетия одной из наиболее актуальных и многоаспектных проблем. Авторами приведены результаты исследования по изучению уровня сформированности толерантных отношений младших школьников со сверстниками. В статье описаны результаты проведения формирующего этапа исследования, основанный на реализации программы формирования толерантных отношений младших школьников, которая включает организацию различных по форме и содержанию воспитательных мероприятий.

Ключевые слова: толерантность, толерантное отношение, межличностные отношения, формирование толерантных отношений, внеурочная деятельность.

В последние десятилетия тема толерантности стала одной из наиболее актуальных и широко востребованных во всем мире. Она обсуждается на различных уровнях, в разных аспектах, включает пласт разных проблем, связанных с отношениями людей.

Одной из основных задач современного этапа развития образования является освоение ребёнком общечеловеческих ценностей, среди которых прогрессивные мыслители всегда выделяли права человека, его свободу, уважение человеческих достоинств, заботу о людях, сострадание, принятие другого человека таким, каков он есть, то, что в работах зарубежных (П. Кинг, М. Лютер, Дж. Милль, Дж. Ролз, Дж. Харрингтон) и отечественных (А. Асмолов, Е. Насиновская, М. Поташик, Э. Соколова, Г. Солдатова) учёных определяется понятием «толерантность».

Согласно декларации ЮНЕСКО 1995 года, «...рассмотрение ценностных категорий, особенно толерантности, должно происходить на всех возрастных этапах образовательного процесса [1, с.19].

Формирование толерантных отношений младших школьников к сверстникам является многоаспектной проблемой. Одним из её аспектов является становление, развитие и формирование межличностных отношений младших школьников, их взаимоотношений и общения, чему посвящено значительное число экспериментальных и теоретических исследований (С.В. Бадмаева, С.В. Бобинова, Б.С. Гершунский, О.И. Еременко, Л.П. Ильченко, Т.В. Яковлева). Однако вопрос формирования именно толерантного отношения к сверстникам у детей младшего школьного возраста остаётся пока малоизученным как в психологии, так и в

педагогике. Исследователи обращают внимание лишь на отдельные характеристики данного качества личности – в основном на общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Решение проблемы формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками требует, прежде всего, изучения уровня сформированности наиболее характерных проявлений и особенностей этого феномена у учащихся.

В проведённой нами опытно-экспериментальной работе принимало участие 106 учащихся вторых классов [2].

Для изучения структуры взаимоотношений сверстников друг к другу, применялось социометрическое исследование по методике Дж. Морено. Исследование показало, что среди причин выбора, по которым дети отбирали того или иного ребёнка, были выделены следующие:

1. Осознанного мотива нет, выделяется лишь общее положительное отношение к сверстнику; обычно отвечают: «Просто нравится».

2. Выбор – на основе выделения положительных качеств сверстников: умение быть лучшим другом, умение дружить и играть, быть лучшим собеседником, внешность, доброта, скромность, спокойствие, способность прийти на помощь.

3. На первое место ставится интерес к совместной деятельности.

4. Выбор на основе выделения дружеских отношений.

Отвергая одноклассника, дети считали необходимым отметить наличие у него отрицательных личностных качеств, ссылаясь именно в сфере взаимоотношений. Вот наиболее распространённые из них: драчливость, плохое поведение, не-

опрятность, жадность, неприятные привычки, невоспитанность, «дразнит», грубит, врёт, «обижает слабых», то есть не проявляет толерантность.

Анализ результатов показал, что необходимо проведение более детального анализа. Подбирая диагностические методики, мы опирались на выделенные нами на основе анализа научной литературы структурные компоненты толерантных отношений, на основе которых были определены показатели её сформированности у младших школьников.

Когнитивный компонент характеризует уровень информированности младших школьников об основных нравственных категориях (добро, зло, мудрость, справедливость, счастье, дружба, свобода, уважение, терпимость, милосердие). Показателями уровня сформированности этого компонента выступают широта и соответствие действительности названных представлений и знаний детей.

Эмоциональный компонент отражает наличие интереса к знаниям определений, входящих в понятие толерантности, эмпатией к людям различных групп, способность и желание к общению, совместной социальной деятельности с ними, умение оценивания людей, прежде всего, с позиций общечеловеческих ценностей; к употреблению позитивной лексики в сфере межличностных отношений.

Деятельностный компонент отражает уровень реально-го проявления толерантности при личностном взаимодействии; умение включаться в совместную деятельность, выраженное проявление уважения и терпимости к людям разных социальных групп или отсутствие негативного отношения к ним, умение сознательно регулировать своё поведение в зависимости от ситуаций межличностного взаимодействия.

Для каждого показателя были определены уровни: высокий, средний и низкий, а также критерии их определения.

Когнитивный компонент определялся нами в результате выяснения знаний младших школьников об основных этических категориях. При этом нас интересовало: широта представлений детей об основных нравственных понятиях; соответствие знаний действительности и их полнота; опора на свои знания. Для этого детям было предложено ответить на вопросы анкеты.

Данные опроса показали, что высокий уровень когнитивного компонента продемонстрировали 16,7% школьников в контрольной группе и 13,4% – в экспериментальной; средний уровень был выявлен у 33,3% в обеих группах. Большинство же младших школьников показали низкий уровень информированности об основных этических категориях (ЭГ-53, 3%; КГ-50,4%).

Для проверки данных об уровне сформированности когнитивного компонента толерантных отношений младших школьников со сверстниками на основе анкетирования и для выявления осознанности знаний учеников, мы предложили закончить предложение по определённым видам отношений. Проведённое исследование на основе методики «Незаконченное предложение» в целом подтвердило результаты анкетирования детей и выводы о том, что знания большинства младших школьников об отношении, нравственных качествах поверхностны, отрывочны, носят неосознанный характер, не отражают реальность.

Для выявления эмоционального отношения младших школьников к различным людям мы использовали наблюдение за участниками ОЭР во время урочной и внеурочной деятельности. Первые общие наблюдения за детьми контрольной и экспериментальной группы показали, что в целом взаимоотношения в коллективах младших школьников можно считать удовлетворительными. Острых конфликтов и открытой неприязни во время общения дети не демонстрируют, однако наблюдаются ситуативные проявления агрессии, выражающиеся в оскорблениях на основе социальной, религиозной, половой принадлежности (клички-дразнилки). В свободном и деловом общении наблюдались группировки детей на основе общности интересов, половой принадлежности и социального статусе. При выборе соседа по парте младшие школьники отдавали предпочтение одноклассникам с такими же интересами, увлечениями. Можно было наблюдать и избирательность в оказании помощи в учебной деятельности.

Для уточнения наших выводов, сделанных на основе анализа наблюдений за проявлениями эмоциональных отношений детей, была использована методика ДДЧ (Дом-Дерево-Человек) для младшего школьного возраста в модификации Р.Ф. Беляускайте, целью которой является получение данных, касающихся сферы взаимоотношений ребёнка с окружающим миром в целом и с конкретными людьми в частности.

По количественным данным нашего исследования можно сделать вывод, что у детей экспериментальной и контрольной групп ярко выражены трудности в общении, что проявляется в чувствах незащищенности, тревожности, неполноценности. Кроме того нужно отметить, что в обеих группах при общении детей наблюдается конфликтность. Анализ количественных данных позволяет сделать вывод, что эмоциональный компонент уровня сформированности толерантных отношений младших школьников со сверстниками является средним.

Для уточнения наших выводов, сделанных на основе анализа методики ДДЧ, использовался тест, разработанный на основе методики Б.И. Додонова «Шкала оценки значимости эмоций» и адаптированный в контексте задач нашего исследования. Анализируя результаты тестирования, мы отметили, что многие ученики затрудняются в оценивании своих ощущений, что объясняется, прежде всего, возрастными особенностями детей младшего школьного возраста.

Анализ результатов теста показал, что высокий уровень сформированности эмоционального компонента проявился у 16,7% учеников контрольной и экспериментальной групп; средний уровень – у 46,7% детей в контрольной и 36,7% детей в экспериментальной группах; низкий уровень у 43,3% и 46,6% детей соответственно.

Экспериментальные данные показали, что большинство младших школьников на начало опытно-экспериментальной работы по уровню сформированности эмоционального компонента толерантных отношений относятся к низкому и среднему уровню, причем результаты контрольной и экспериментальной группы существенно не отличаются друг от друга. Дети, относящиеся к низкому и среднему уровню, имеют либо отрицательное эмоциональное отношение к людям, либо остаются равнодушными и не проявляют интереса к их ценностям, интересам, что и проявляется в процессе общения младших школьников.

Выявление сформированности деятельностного компонента толерантных отношений проводилось на основе определения уровня отношения детей в ходе целенаправленного наблюдения, проводимого классным руководителем и экспериментатором. В основе организованного наблюдения лежит адаптированная методика М.И. Шиловой. Цель данной методики – выявление отношения ребёнка к коллективу, к сверстникам и к себе как показатель его нравственной воспитанности [3, с. 161].

По результатам исследования был сделан вывод, что необходима специальная работа по повышению уровня толерантных отношений младших школьников, которая должна строиться с учётом определенных педагогических условий, к числу которых нами были отнесены включение учащихся в социально-значимую, общую для всего классного коллектива деятельность; использование форм и методов внеклассной работы, способствующих формированию у учащихся умений и навыков толерантных взаимоотношений, развитию коммуникативных способностей и формированию таких личностных качеств как забота о другом человеке и справедливость в отношении между людьми, единство с другими, или открытость.

Данное предположение послужило основой для разработки и последующей реализации в учебно-воспитательном процессе школы опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности выявленных педагогических условий для формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками.

В соответствии с задачами исследования была выстроена программа внеурочной деятельности методов и форм внеурочной работы, направленных на усвоение материала на когнитивном уровне (беседы, примеры, демонстрации и т. п.), на эмоциональном уровне (игры, экскурсии, кружковые занятия), на деятельностно-поведенческом уровне (формы социально значимой деятельности). В целом были выбраны те формы и методы, которые максимально направлены на формирование действий, совершение осознанных поступков.

Реализация данной программы предполагала организацию системы коллективных дел в классе на протяжении четырех лет. Для отслеживания результатов нашей работы каждый учебный год начинался с проведения диагностики, выявляющей уровень сформированности толерантности у учащихся. Основным методом исследования было наблюдение, кроме того, мы использовали такие методики исследования как социометрия, анкетирование, интервьюирование и тестирование.

Сама программа включает организацию различных по форме и содержанию воспитательных мероприятий. Это и классные

часы («Ты, да я, да мы с тобой», «Я и мое имя»), проведение народных праздников и утренников («Папа, мама, я – спортивная семья»), игр-марафонов («Веселый поезд»), ролевых игр («Взгляд изнутри»), различных конкурсов («Сильные, смелые, ловкие, умелые»), аукционов («Книга рекордов нашего класса»), диспутов («Легко ли быть настоящим другом») и экскурсий. В конце каждого учебного года проводилось итоговое коллективное творческое дело, например, постановка спектакля для младших учащихся школы или проведение конкурса, например, проводились конкурсы на лучший рассказ, стихотворение, рисунок, плакат на тему мира, дружбы. Дух соревнования, который доминировал в конкурсах, спланировал коллектив, а получение мгновенных результатов поднимало азарт, радость от победы.

Основной составляющей всей нашей работы были и специально организованные тренинги, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков учащихся.

В рамках опытно-экспериментальной работы использовалась групповая форма. Каждая группа выполняла определенные задачи, направленные на организацию социально значимой деятельности. При этом работа в группе строилась так, чтобы каждый учащийся мог проявить себя, выполняя различные виды деятельности.

В результате реализации нашей программы внеурочной деятельности по формированию толерантных отношений младших школьников со сверстниками дети пришли к пониманию того, что:

- все люди разные и отличия надо воспринимать как положительный факт;
- каждый человек является носителем индивидуальных качеств;
- демонстрация другого мнения – отличный повод для построения отношений;
- взаимозависимость является основой совместных действий.

В ходе реализации программы младшие школьники получили возможность понять разных людей, принять специфические характеристики людей, научиться налаживать контакт. Работа, организованная нами, способствовала обогащению знаний обучающихся начальной школы нравственными категориями, способствовала воспитанию чувств эмпатии и транспекции, сопричастности, без которых невозможно формирование толерантных отношений. Практическая деятельность младших школьников, организованная в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, способствовала формированию у детей навыков общения, сотрудничества, т. е. межличностной коммуникации и компетентности, что является показателями толерантных отношений.

Таким образом, организация межличностной деятельности младших школьников во внеурочное время выступила одним из условий формирования толерантных отношений, на основании чего можно сделать следующие выводы:

1. Организация внеурочной деятельности на основе привлечения к ней педагогов и самих учащихся является важнейшим условием формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками. Она обусловлена сущностью и структурой толерантности и особенностями её формирования в начальной школе.

2. Организация межличностной деятельности младших школьников представляется ёмкой как в познавательном, так и в воспитательном отношении. Межличностная деятельность предусматривает практическую деятельность, в процессе которой у детей формируются коммуникативно-ориентированные способности и умения: навыки общения, сотрудничества, коммуникативная культура, дети учатся сопереживать и проявлять чувства эмпатии и транспекции.

Для проверки эффективности проделанной работы был проведен контрольный этап исследования. Использовались те же методики, что и на констатирующем этапе ОЭР. Полученные результаты представлены в таблицах.

Таблица 1

Уровни сформированности когнитивного компонента толерантных отношений младших школьников со сверстниками в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп (начало и окончание ОЭР, в %)

Характеристика уровней когнитивного показателя	КГ		ЭГ	
	Начало ОЭР	Окончание ОЭР	Начало ОЭР	Окончание ОЭР
Высокий уровень	16,7	16,7	13,4	40
Средний уровень	33,3	40	33,3	50
Низкий уровень	50	43,3	53,3	10

Таблица 2

Уровни сформированности эмоционального компонента толерантных отношений учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп (начало и окончание ОЭР, в %)

Характеристика уровней эмоционального показателя	КГ		ЭГ	
	Начало ОЭР	Окончание ОЭР	Начало ОЭР	Окончание ОЭР
Высокий уровень	16,7	20	16,7	50
Средний уровень	46,7	43,3	36,7	40
Низкий уровень	43,3	36,6	46,6	10

Таблица 3

Уровни сформированности деятельностного показателя толерантных отношений контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) (начало и окончание ОЭР, в %)

Характеристика уровней деятельностного показателя	КГ		ЭГ	
	Начало ОЭР	Окончание ОЭР	Начало ОЭР	Окончание ОЭР
Высокий уровень	33,3	53,3	26,6	70
Средний уровень	40	30	43,4	26,7
Низкий уровень	26,7	16,7	30	3,3

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что сравнение данных, полученных в начале и конце опытно-экспериментальной работы, говорит о тенденции в развитии уровней сформированности толерантных отношений младших школьников экспериментальной и контрольной групп. По всем показателям в экспериментальной группе зафиксировано повышение, что подтверждает правомерность выделенных педагогических условий организации внеурочной деятельности по формированию толерантных отношений младших школьников со сверстниками. Обобщение всех эмпирических данных, их интерпретация позволили сформулировать вывод о том, что целенаправленно осуществляемая организация активной социально-значимой межличностной, общей для всего классного коллектива деятельности младших школьников будет способ-

ствовать формированию толерантных отношений учащихся со сверстниками.

В ходе проведенного исследования были выявлены перспективные направления дальнейшего изучения проблемы формирования толерантных отношений, требующие самостоятельного исследования, представляющие научный интерес. Среди них отметим: целесообразность рассмотрения организации сотрудничества семьи и школы в процессе формирования толерантных отношений детей; исследование возможностей совершенствования средств диагностики сформированности толерантных отношений; изучение проблемы преемственности в формировании толерантных отношений детей младшего школьного возраста и других возрастных групп, а также изучение специфики влияния содержания различных учебных предметов на результативность формирования толерантных отношений.

Библиографический список

1. Декларация принципов толерантности. *Материалы Генеральной конференции ЮНЕСКО*. Москва, 1995.
2. Проблема формирования толерантных отношений младших школьников со сверстниками. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 63 – 67.
3. Шилова М.И. *Воспитание характера. Проблемы и поиск решения*: пособие для учителей, классных руководителей, менеджеров образования и студентов – будущих учителей. М.И. Шилова. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2007.

References

1. Deklaraciya principov tolerantnosti. *Materialy General'noj konferencii YuNESKO*. Moskva, 1995.
2. Problema formirovaniya tolerantnyh otnoshenij mladshih shkol'nikov so sverstnikami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 63 – 67.
3. Shilova M.I. *Vospitanie haraktera. Problemy i poisk resheniya*: posobie dlya uchitelej, klassnyh rukovoditelej, menedzherov obrazovaniya i studentov – buduschih uchitelej. M.I. Shilova. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astafeva, 2007.

Статья поступила в редакцию 02.03.16

УДК 378

Mirzayev M.M., senior teacher, Department of Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Rakhmetov T.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Jafarov N.R., teaching assistant, Department of Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

A SYSTEM OF “OPEN” TASKS AS A CONDITION FOR INCLUSION OF A TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING INTO PROJECT ACTIVITIES. The article summarizes theoretical aspects of the use of “open” tasks as a condition for inclusion teachers of vocational training into project activities. The article is dedicated to a relevant topic in pedagogy – a problem of creating a system of open tasks in forming and promoting the development of students’ spatial representations and imagination, students’ activity and individuality. The work explains what is understood by a notion “designer’s task”. The author concludes that the task-based approach to teaching students involves forming composite system tasks, ensuring the formation of the students’ design skills and aesthetic relationship to the objective world, contributing to the development of imagination, activity and individuality.

Key words: task, “closed” and “open” tasks, compositional task, educational designer’s task, training teacher.

М.М. Мирзоева, ст. преп. каф. экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

Т.С. Рахметов, канд. пед. наук, доц. каф. экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

Н.Р. Джафарова, ассистент каф. экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

СИСТЕМА «ОТКРЫТЫХ» ЗАДАНИЙ КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье кратко представлены теоретические аспекты использования открытых заданий как условие включения в проектную деятельность педагога профессионального обучения. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме создания систем открытых заданий в формообразовании, способствующих развитию у студентов пространственных представлений и воображения, активности и индивидуальности. На основании анализа задачного подхода в формообразовании раскрывается содержание понятия «дизайнерская задача». Автор приходит к выводу, что задачный подход в обучении формообразования включает в себя систему композиционных задач, обеспечивающих формирование у студентов проектных умений и эстетического отношения к предметному миру, способствующих развитию воображения, активности и индивидуальности.

Ключевые слова: задача, задачи «закрытые» и «открытые», композиционная задача, учебная дизайнерская задача, педагог профессионального обучения.

В условиях жизни с рыночной экономикой, устремленной на создание гуманистического демократического общества, человек представляет деятельную и инициативную личность, распо-

лагающую своим основным капиталом – квалификацией. Самостоятельность в решениях становится одним из главных требований, предъявляемых к специалисту. Значение задач в обучении се-

годня ассоциируется с содержанием образования, обеспечивающим наравне со знаниями, навыками, умениями, приобретение учащимися опыта эффективной преобразовательной деятельности. В теории и практике педагогики понятие «задача» используется для описания форм представления учебного материала и специальных учебных заданий.

В теорию применения задач значительную лепту внесли отечественные учёные (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, Л.Ф. Фридман и др.), выделяющие и рассматривающие учебную задачу и её решение как средство достижения результатов обучения.

Чтобы выявить основные дидактические функции задач, рассмотрим признаки задач, сформулированные Г.И. Саранцевым: задача – это: носитель действий, адекватных содержанию обучения; средство целенаправленного формирования знаний, умений, навыков; способ организации и управления учебной деятельностью; одна из форм реализации методов обучения; средство связи теории с практикой [1].

Отсюда следует, что основными функциями задач можно считать: вводно-мотивационную, иллюстративную, познавательную, развивающую, управляющую, контрольно-оценочную, воспитывающую.

Установление содержания понятия «задача», его отличительных признаков стало предметом многих наук. В психолого-педагогической литературе в качестве задач выступают интеллектуальные задания, включающие вопрос или цель действия, условие выполнения действия и некоторые требования к выполненным действиям. В педагогической энциклопедии задача рассматривается в частности, как разновидность учебного задания (наряду с упражнениями) с целью выработки у обучающихся умений и навыков [1].

Задачи, построенные на материале общепрофессиональных и специальных дисциплин в высшей школе, могут иметь и другие функции, например, профессионально-ориентационную. Более того, в высшей школе именно эти дополнительные и мало исследованные функции выходят на первый план, определяя принципы и приемы построения соответствующих систем задач.

Учебные задачи традиционного образования имеют только один правильный ответ, и решение этих задач сводится к перебору известных алгоритмов решения и последовательного их комбинирования.

Профессиональные задачи дизайнера – это «открытые» задачи в отличие от учебных «закрытых» задач, имеющие множество ответов, каждый из которых может быть в той или иной мере верным. Значит, трудность решения профессиональных задач заключается не только в нахождении всех возможных решений, но и в том, чтобы выбрать оптимальный и приемлемый ответ. Следовательно, открытость задачи предполагает варьированность (неоднозначность) верного ответа задачи.

Кроме ответа у задачи есть и другие компоненты, которые могут быть неопределенными в открытых задачах, но при этом их четко определяют в закрытых задачах. Рассматривая варьированность таких компонентов задачи, как цель, условие, способ решения, мы получаем те задачи, которые ставят нам жизнь, и анализируют А.А. Гин, В.В. Утемов в своих работах [2; 3].

Условие задачи обычно четко задается в закрытых задачах. В профессии, как и в жизни условия выполнения задачи чаще остаются неопределенными и в этом случае, мы получаем задачи: с неполными условиями, с избыточными условиями и неправильными условиями, в которых не все утверждения, представляющие условия задачи, являются истинными.

Кроме того, нередко в жизни одни и те же условия могут быть неоднозначными и их можно трактовать многообразно, в зависимости от рассуждений человека, решающего задачу. В учебных заведениях первоначально на занятиях изучают способы решения тех или иных типов задач, а затем идёт закрепление материала. Задания закрытого типа хороши для отработки какого-либо конкретного приема решения, при изучении нового материала и являются основой традиционной парадигмы образования, зачастую способствуют игнорированию творческого потенциала обучающегося.

Каким способом нужно решить профессиональную задачу, и подойдут ли для решения именно те средства, которые мы выбрали неизвестно, т. е. нам надо найти способ решения. В случае, когда эффективный способ решения человеку не известен, задачу называют творческой или продуктивной.

Особенность жизненных задач состоит в том, что они являются открытыми, даже в отношении цели. Встречаясь с пробле-

мами в жизни, мы достаточно времени и сил тратим на то, чтобы определить для себя, какую именно цель достигать. Следовательно, задачи, с которыми мы сталкиваемся в профессии и жизни, являются относительно учебных задач открытыми, неопределенными в отношении основных компонентов задачи – цели, условий, способов решения и результата.

Встречаются задачи открытого типа, имеющие размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Подобные задачи имеют разнообразные пути решения, не являющиеся прямолинейными, двигаясь по которым приходится справляться с возникающими проблемами. В этом случае, появляется необходимость осуществить выбор одного из нескольких возможных решений: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет. Степень свободы и активности человека выражается в самостоятельном выборе тех задач, которые он будет решать и определении для себя целей, адекватных его жизненным интересам. Собственно в этом направлении развития творческих и ответственных работников движется экономика в цивилизованных странах. На рабочем месте, как правило, требуется достигать целей, которые определены начальником или заказчиком. Считается, что на воспитание «исполнителя» направлено классическое образование, а на создание «творца» нацелено так называемое инновационное образование. «А педагогика информационного завтра еще не сложилась. Пока только понятна ее главная цель: учить работать на границе знаний, в нестандартных ситуациях, решать открытые задачи».

Процесс решения педагогических и профессиональных задач в меняющихся обстоятельствах педагогом профессионального обучения относится к решению жизненных задач. Ключевая цель подготовки педагога-дизайнера научить студентов решать открытые задачи.

Общепринятый метод обучения включает последовательность открытых и закрытых задач, соответствовавших следующей логике: сначала с помощью закрытых задач обучающийся должен успешно усвоить и отработать определенные навыки решения задач, а потом уже через решение открытых – может применять эти навыки для решения задач из реальной жизни.

Учитывая, что количество усваиваемой в учебных заведениях информации с каждым годом возрастает, педагоги и психологи приложили усилия для поиска более эвристического метода обучения. Такой метод, в рамках которого последовательность типов задач подразумевается прямо противоположная – изучение нового материала начинается с открытых задач, а с помощью закрытых отрабатываются до автоматизма отдельные способы решения и законы. Это тенденция получила название «проблемного обучения» (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, Э.В. Ильенков) так, как с проблемной ситуации начинаются разного рода открытые задачи. Отличие учебных открытых задач от жизненных состоит в том, что открытость вводится дозированно и организованно. Процесс обучения становится осмысленным для обучающихся, если изучение нового материала начинать с решения открытых задач [4].

Более эффективным представляется смешанный вариант, использующий открытые задачи, как при введении нового материала, так и на этапе отработки полученных знаний. Технологически достаточно легко использовать разные типы открытых задач, но это не избавляет от проблемы специальной их разработки. Сегодня создание систем открытых задач находится почти в зачаточном состоянии, так как систематизировано не разрабатывается даже сторонниками развивающего обучения. Именно поэтому создание системы открытых задач (по цели, по условиям, по способу и по ответу) можно считать одной из главных задач модернизации образования.

Мы видим, что сама жизнь и требования общества вынуждают обучающихся решать оба типа задач – открытые и закрытые. Важным оказывается и то, что эти два типа задач необходимо сочетать в определенной наиболее эффективной для обучения последовательности.

Использование эффективной для обучения последовательности (сначала открытые, а потом закрытые и опять завершать отработкой решения разного вида открытых задач) решения задач вызывает трудность у педагогов в учебных заведениях потому, что надо научиться предъявлять открытые задачи, контролируя и управляя условиями решения так, чтобы студент, по возможности, открывал решения самостоятельно.

Но такое согласованное сочетание открытых и закрытых задач способствует стимулированию обучающихся к творчеству и

в то же время воспитывает усидчивость в процессе умственных тренировок на закрытых задачах. Это позволит воспитать «открытое» творческое сознание, максимально соответствующее современной динамичной жизни и инновационной экономике.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что задачный подход в обучении специалиста в настоящее время находит достаточное распространение.

Мы полагаем, что задачный подход в обучении формообразования включает в себя систему композиционных задач всех типов, обеспечивающих формирование у студентов проектных умений и эстетического отношения к предметному миру, способствующих развитию их пространственных представлений и воображения, активности и индивидуальности.

Определим, что собой представляет композиционная задача и чем она отличается от дизайнерской задачи?

Исторически сложилось, что формообразование является основой художественного образования во всех сферах проектной деятельности. Создание современной одежды есть процесс возникновения форм в соответствии с замыслом человека. Формообразование в костюме – это процесс создания формы или соотношение форм в соответствии с поставленными задачами. Сущность формообразования – это структурирование (членение и объединение) единичных форм с целью создания сложной, многоуровневой структуры, представляющей собой костюм.

Проведённый анализ состояния проблемы показал, что композиционная задача в обучении формообразования выступает основополагающим средством включения в проектную деятельность педагогов-дизайнеров. В процессе решения композиционных задач студенты овладевают способами изображения объектов, знакомятся с элементами знаний, связанных с проектированием и с созданием костюма.

Исходя из вышесказанного, решение графической задачи требует особой широты и многообразия связей процесса получения результата с ранее освоенными умениями. Условие любой графической задачи представляет собой такую совокупность данных, анализ которых может быть произведен только на основе знаний не одной, а нескольких предшествующих тем. Процесс решения графической задачи требует от обучающихся, кроме аналитических мыслительных операций в сочетании с их логическим анализом, еще и выполнения некоторых специфических операций.

Способы решения композиционных задач, как и вообще графических, можно свести в основном к трём: словесно-описательному, графическому, предметно-манипулятивному [5].

Словесно-описательный способ используется в решении задач на чтение композиционных изображений, где он служит средством перевода заданной художественно-графической информации на изображение в слово. Задания по чтению композиционных произведений выполняются для того, чтобы студенты готовились давать развернутое словесное описание моделей одежды и формировали приёмы коммуникативной деятельности, такой важной для будущего педагога-дизайнера. Достижение заданной цели может осуществляться путем выполнения упражнений следующих трех групп: ответы на вопросы, поставленные в определенной последовательности, чтение композиционных изображений по плану, самостоятельное чтение изображений моделей одежды.

Вообще понятие «чтение изображения» в графических дисциплинах может выступать в нескольких аспектах: *во-первых*, как самостоятельный процесс (например, в решении задач на чтение композиционных изображений, где требуется дать словесную характеристику изображенной модели костюма); *во-вторых*, как составная часть, как этап решения проектно-графических и предметно-манипулятивных задач по заданному в условии изображению; *в-третьих*, как средство контроля при построении изображений (например, при выполнении наглядного изображения костюма на фигуре по его эскизу).

Предметно-манипулятивный способ решения используется главным образом тогда, когда отдельные графические операции включены в другие виды деятельности. Например, решение задач на моделирование изделий при помощи шаблонов.

Графический способ решения учебных композиционных задач является основным в обучении приемам построения изображений в формообразовании, так как позволяет достигнуть основной цели: овладеть приемами проектной деятельности. Подбор композиционных задач производится, исходя из необходимости формирования у студентов практических действий по построению изображений костюма.

В организации композиционной подготовки основным дидактическим материалом являются творческие композиционные задания, выполняемые студентами в ходе практических работ. Практика обучения формообразования костюма традиционно представлена способом постановки композиционного задания: определении цели, формулировании условия и установлении формальных ограничений, в чем проявляется значимая особенность композиции.

Таким образом, включаясь в учебную проектно-художественную деятельность, студенты обычно встречаются с новыми ситуациями, имеющих высокую степень неопределённости и не имеющих заранее известных способов дизайнерских действий, ведущих к хорошо выполненному и успешному дизайн-проекту.

Дизайнерский проект реализует себя, только будучи материально воплощённым, обретая художественный и функциональный смысл.

Дизайнерская задача – это метод тренировки студентов в решении различных профессиональных задач дизайнера костюма, содержащих проблему и отличающихся друг от друга используемым учебным материалом, а также степенью сложности задач.

Систематическое решение дизайнерских задач, кроме формирования проектных умений, помогает реализовать проблемы развития пространственных представлений и эстетического воспитания.

Для практической профессии дизайнера костюма неприемлемо бездействовать и ждать, когда тебя озарит. Процесс работы над решением задачи и должен вдохновлять специалиста. То, что принято называть процессом вдохновения (обзор аналогов, просмотр всевозможных журналов, изучение исторического опыта и пр.) уже является работой над решением. Процесс, следующий за изучением более интересен – это непосредственное придумывание идей, эскизирование, поиск решения – так называемый креатив. Методы мышления, направленные на создание идей называются креативными техниками. Их множество и они активно используются при решении открытых задач.

Анализ существующей ситуации показал, что через систему открытых задач мы формируем мировоззрение будущего дизайнера, определяя специфику дизайнера как процесс синтезирования вариативного ряда удовлетворительных решений, а не поиск одного универсального.

На основе анализа определений понятия «задача» в частных методиках мы принимаем следующее определение: учебная дизайнерская задача – это проблемная ситуация, вытекающая из отсутствия готового ответа либо из необходимости самостоятельного проектирования способов деятельности, лежащих в основе решения задачи.

Разделяя мнение М.М. Левиной, мы считаем, что создание системы учебных задач будет способствовать включению в художественно-проектную деятельность будущих педагогов-дизайнеров и создаст предпосылки становления специалиста-профессионала [6].

Из вышесказанного выделим следующие основные положения:

1. Проектирование деятельности обучающихся как системы процессов постановки и решения последовательного ряда учебных дизайнерских задач позволит, по нашему мнению, не только эффективно сформировать готовность к проектной деятельности, будущих педагогов профессионального обучения, но и позволит снять противоречия между узостью и «специализированностью» современного обучения дизайн деятельности и требованиями многоуровневой подготовки, выделяющей этап бакалавриата.

2. Учебная дизайнерская задача – это метод тренировки студентов в решении различных профессиональных задач дизайнера костюма, содержащих проблему и отличающихся друг от друга используемым учебным материалом, построенном на различных эвристических методах.

3. Исследуемые дизайнерские задачи, по нашему мнению, должны отвечать следующим требованиям:

- для их решения необходимо использование знаний закономерностей, правил, способов построения элементов изображений и активных поисков наиболее рациональных приёмов художественно-графического решения, побуждающих студентов к инициативе, самостоятельности;

- задачи должны быть проблемными в том смысле, что в процессе их решения студенты приобретают новое, до сих пор

не встречающееся в таком виде в их учебной деятельности. Знания о способах дизайнерской деятельности переосмысливаются применительно к конкретным данным задачи в отличие от той формы, в которой они были ранее усвоены.

4. Систематическое решение учебных дизайнерских задач будет способствовать самостоятельному приобретению знаний и умений при прямом столкновении с задачами близкими к реально профессиональным и предполагает обучение на собственном опыте. Студенты, овладевая произвольным выбором метода, способа и приема изображения костюма и его элементов включаются в активную учебную проектную деятельность, в которой велика степень неопределенности, нет заранее известных способов дизайнерских действий, и это их не пугает.

5. Использование системы открытых заданий в обучении формообразованию направлено на индивидуальное созидательное овладение профессией и развитие творческого проектного мышления, профессионального интеллекта и профессиональной самостоятельности, ориентирует студентов на переосмысление уже имеющихся идей и на генерирование новых.

С учётом достаточно многочисленной разновидности открытых задач, педагогическая цель создание учебных открытых предметных задач является неординарной и достаточно новой для системы образования. Мы полагаем, что наши выпускники будут готовы к решению новых профессионально-педагогических проблем, так и к решению других жизненных задач как одной из главных стратегий развития продуктивного мышления в обучении.

Библиографический список

1. Саранцев Г.И. *Упражнения в обучении математике*. 2-е издание. Москва: Просвещение, 2005.
2. Гин А.А. *Приёмы педагогической техники*. Москва: «Вита-Пресс», 2009.
3. Утёмов В.В. К вопросу формирования инновационного мышления учащихся общеобразовательной школы посредством решения задач открытого типа. *Вестник Вят ГГУ*. Киров: Издательство ВГГУ, 2010; 2 (3): 31 – 34.
4. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения. Послесловие к кн. В. Оконя. *Основы проблемного обучения*. Москва: Просвещение, 1968.
5. Калабина О.В. Задачный подход в формировании костюмографических умений при подготовке бакалавров-инженеров по профилю «Технология изделий легкой промышленности». *Концепт*. 2014; Спецвыпуск № 06: 47-52.
6. Левина М. М. *Технологии профессионального педагогического образования*: Учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. Москва: «Академия», 2001.

References

1. Sarancev G.I. *Uprazhneniya v obuchenii matematike*. 2-e izdanie. Moskva: Prosveschenie, 2005.
2. Gin A.A. *Priemy pedagogicheskoy tehniki*. Moskva: «Vita-Press», 2009.
3. Utemov V.V. K voprosu formirovaniya innovacionnogo myshleniya uchaschihsya obscheobrazovatel'noj shkoly posredstvom resheniya zadach otkrytogo tipa. *Vestnik Vyat GGU*. Kirov: Izdatel'stvo VGGU, 2010; 2 (3): 31 – 34.
4. Matyushkin A.M. Aktual'nye voprosy problemnogo obucheniya. Posleslovie k kn. V. Okonya. *Osnovy problemnogo obucheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1968.
5. Kalabina O.V. Zadachnyj podhod v formirovanii kostyumograficheskikh umenij pri podgotovke bakalavrov-inzhenerov po profilyu «Tehnologiya izdelij legkoj promyshlennosti». *Koncept*. 2014; Specvypusk № 06: 47-52.
6. Levina M. M. *Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: Uchebnoe posobie dlya stud. vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Moskva: «Akademiya», 2001.

Статья поступила в редакцию 09.03.16

УДК 378; 800

Narykova O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: olganarykova@mail.ru*

PEDAGOGICAL TERMS OF CROSS-CULTURAL SKILLS DEVELOPMENT WITHIN THE SCOPE OF FUTURE BACHELORS' IN THE SPHERE OF LINGUISTIC STUDY. The article is dedicated to consideration of the main pedagogical terms in the system of multicultural educational realization, which nowadays is being regarded as a topical problem in the network of modern linguistic education and at the same time treated within the scope of future bachelors' curriculum at this very sphere of science. The author of the article in all the details makes the research of the general system of methods and principles, which are necessary for cross-cultural communicative skills development and regards the technological side of the process which provides the effectiveness of professional education realization.

Key words: cross-cultural skills, pedagogical terms, principle of novelty, multicultural education, cross-cultural communication, cultural values.

О.Н. Нарыкова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностр. яз. и проф. коммуникации Курского государственного университета, г. Курск, E-mail: olganarykova@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена изучению актуальной проблеме современного языкового образования – выявлению основных педагогических условий реализации поликультурного образования в рамках обучения иноязычному общению бакалавров лингвистических направлений подготовки. Автор статьи детально останавливается на рассмотрении основной системы методов и принципов, оптимизирующих становление навыков поликультурного общения, а также технологической стороне процесса, обеспечивающей эффективность реализации профессионального языкового образования.

Ключевые слова: поликультурные умения, педагогические условия, принцип новизны, поликультурное образование, межкультурное общение, культурные ценности

Под педагогическими условиями развития поликультурных умений в широком смысле понимаются определённые обстоятельства, способствующие оптимизации процесса обучения и без которых развитие поликультурных умений представляется невозможным.

Первым педагогическим условием развития поликультурных умений студентов направления подготовки «Лингвисти-

ка» является **владение иностранным языком не ниже уровня B1-B2 по общеевропейской шкале CEFR** (знание основных грамматических правила изучаемого языка – но достаточно их знать пассивно – понимать при чтении или аудировании). При производстве самостоятельной речи гораздо важнее понимание и умение донести информацию до собеседника, а грамматические ошибки не играют решающей роли при коммуникации.

Вторым педагогическим условием развития поликультурных умений студентов направления является **непрерывное развитие мотивации за счёт использования заданий проблемного характера** [1, с. 152].

Факторы, определяющие высокий уровень мотивации для развития поликультурных умений студентов: соответствие характера деятельности и содержания задачи, которую предстоит решить студентам; проблемность как метод развития поликультурных умений студентов; максимальная самостоятельность студентов в процессе развития поликультурных умений.

Как правило, любая предстоящая деятельность, в том числе и образовательная, должна обладать принципом новизны. При вводе нового материала для развития поликультурных умений необходимо соблюдать ряд следующих указаний: посильность; предоставление возможности свободного выбора средств и методов изучения; 3) возможность повтора для повышения уровня мотивации у слабомотивированных студентов.

Современный студент должен обладать умениями самостоятельно осуществлять поисково-исследовательскую деятельность, проявляя себя как творческую личность. Основные цели организации самостоятельной работы студентов: закрепление полученных теоретических знаний студентов на практике; углубление теоретических знаний и расширение лингвистического кругозора; развитие умений проводить исследовательскую деятельность; формирование критического мышления, развитие творческого потенциала личности [2, с. 76].

Третьим педагогическим условием развития поликультурных умений студентов является **отбор аутентичных материалов обучения**.

Как правило, в учебниках и УМК аутентичные тексты имеют особое оформление: научно-популярная статья в виде вырезки из газеты; интервью с визуальным сопровождением; аудио- и видеоряды на портативных информационных носителях. Оформление такого рода аутентичного материала способствует повышению интереса обучающихся к тексту, стимулирует мотивацию обучающихся к всестороннему изучению, способствует погружению студентов в языковую среду [1, с. 152].

Большинство исследователей обозначают значимость использования неадаптированных аутентичных материалов обучения, отмечая, что они должны быть посильными и доступными для понимания, и отражать культурную специфику страны изучаемого языка. Необходимо помнить, что отбор учебного материала должен соответствовать уровню развития обучающихся и их интересам, а просмотр отрывков из фильмов, или прослушивание песен, например, будет отличным средством предоставления информации о культуре страны изучаемого языка [3, с. 25].

Четвёртым педагогическим условием развития поликультурных умений студентов является **использование интерактивных технологий обучения**.

В процессе интерактивного обучения осуществляется раскрытие творческого потенциала каждого студента и воспитание его личности в ситуациях общения. Интерактивный учебный процесс построен таким образом, что практически каждый студент, вовлечённый в процесс обучения, имеет возможность анализировать и предлагать решения исследуемой проблемы, а также производить рефлексию как на свою деятельность, так и на деятельность целой группы [1, с. 153].

Особо важным условием организации интерактивного обучения является создание и поддержание дружелюбной атмосферы, в которой развиваются умения работы в команде и выбора оптимального решения, происходит осознание ответственности за выбранное решение определённой проблемы.

Среди самых распространённых интерактивных технологий можно выделить: метод проблемного изложения, метод проектов, метод анализа ситуаций (case-study), метод мозгового штурма, метод критического мышления, деловые и ролевые игры.

Проблемная лекция предполагает моделирование противоречий реальной жизни через выражение их в теоретических концепциях. Поставленная проблема побуждает студентов к критическому мышлению, к поиску самостоятельного ответа на поставленный вопрос, таким образом, активизируется внимание обучающихся и возникает интерес к изучаемому материалу. Смоделировать можно научные, социальные, профессиональные проблемы, но они обязательно должны быть связаны с конкретным контекстом обучения.

Семинар-диспут подразумевает коллективное обсуждение каких-либо проблем с целью установления путей их достоверного решения. Такие семинары проводятся в форме диалогиче-

ского общения, предполагающего развитие умений обсуждать проблемы, вести полемику, защищать свои убеждения и взгляды, отстаивать свою позицию, ясно и лаконично излагать мысли.

Учебная дискуссия рассматривается в качестве одного из методов проблемного обучения, применяемых в ходе анализа проблемной ситуации. Чтобы вовлечь в дискуссию всех присутствующих, желательно использовать методику учебного сотрудничества, или кооперативного обучения (объединения интеллектуальных усилий и энергии обучающихся при выполнении общего задания, к примеру, поиск возможных путей решения проблемы).

Игра является сложным социокультурным феноменом, поскольку представляет собой средство общения, обучения и накопления жизненного опыта. В ходе игры происходит освоение правил поведения в мини-модели общества, которые впоследствии переносятся в «большую жизнь». Обучающиеся в процессе совместной игры овладевают навыками коллективной деятельности, накапливают знания о культурных традициях, вносимых в игру участниками, преподавателями, а также посредством дополнительных средств обучения – наглядных пособий, учебников и информационно-коммуникационных технологий.

Игра даёт возможность моделировать реальные жизненные ситуации, искать выход из конфликта, избегая агрессии, в то время как совместные эмоциональные переживания во время игры способствуют укреплению межличностных отношений обучающихся.

Одной из игровых технологий является кейсовая технология («Case study» – метод анализа ситуаций). При реализации данного метода студентам предлагают проанализировать какую-либо жизненную ситуацию, одновременно и отражающую некую практическую проблему, и актуализирующую определённый комплекс знаний обучающихся, необходимый для её решения. Предложенная проблема не должна иметь однозначного решения. Являясь, по сути, интерактивным методом обучения, кейс-метод вызывает у студентов положительное отношение, поскольку они видят в нём игру, которая обеспечивает им эффективное освоение теоретических положений и помогает овладеть практическими навыками использования учебного материала. Важно также и то, что анализ ситуаций способствует профессионализации студентов, их взрослению, формирует позитивную мотивацию и вызывает интерес к учебной деятельности.

Метод проектов появился ещё в начале прошлого века в США, поэтому он не является принципиально новым в мировой педагогике. Проектная деятельность, являясь эффективным методом развивающего обучения, направлена на формирование у обучающихся самостоятельных исследовательских умений, таких, как постановка проблемы, проведение экспериментов, сбор и обработка информации, анализ полученных результатов. На практике проектная деятельность позволяет развивать творческие способности и логическое мышление студентов путем приобщения их к решению конкретных жизненно важных проблем [4, с. 156-157].

Информационно-коммуникационные технологии способствуют развитию идей программированного обучения, открытию новых, ранее не изученных, уникальных технологических возможностей, связанных с современными средствами коммуникации (блог-технология, вики-технология, подкасты, учебные Интернет-ресурсы, и др.). Целью использования информационно-коммуникационных технологий является формирование у обучающихся умений работать с информацией, а также развитие их коммуникативных способностей и исследовательских умений. Информационно-коммуникационные технологии, способствуют организации дистанционного обучения, Информационно-коммуникационные технологии формируют навыки культуры общения, умения вести диалог, в итоге создается подлинно языковая среда в рамках совместных международных телеконференций и телекоммуникационных проектов [3, с. 24].

Пятым педагогическим условием развития поликультурных умений студентов направления подготовки «Лингвистика» является **использование комплекса учебных упражнений, учитывающих специфику производственно-практической деятельности студентов**.

Развитие поликультурных умений – это, прежде всего, процесс творческого мышления, который требует разработки комплекса учебных упражнений, которые бы влияли на мышление, речь, воображение и активность студентов в коммуникативной деятельности и носили бы развивающий характер [1, с. 153].

Необходимость разработки такого комплекса учебных упражнений будет способствовать реализации концепции языкового поликультурного образования в лингвистическом вузе на *когнитивном уровне* в овладении знаниями о культурных ценностях и моделях поведения в мировой культуре, изучении опыта социального взаимодействия отдельных стран и культур; на *ценностно-мотивационном уровне* – в формировании ценностных ориентировок и установок обучающихся к межкультурной коммуникации, а также развитию таких качеств, как эмпатия и толерантность по отношению к другим странам, культурам, народам и социальным группам; на *деятельностном* – в поведенческом выражении – активном социальном взаимодействии с представителями различных культур при сохранении собственной позитивной этнической и культурной идентичности.

В процессе обучения студент будет ознакомлен с культурными особенностями носителей изучаемого языка, знакомиться с культурными реалиями, отражение которых может не находиться в родной культуре, проводить аналогии и дифференцировать культурные феномены контактирующих культур, представлять культуру родной страны, определять сферы возможных кон-

фликтов и недопониманий в процессе коммуникации, строить кросс-культурные отношения с представителями стран изучаемого языка.

Используемый в рамках учебного процесса комплекс учебных упражнений должен обладать методическим единством. При нарушении целостности данного комплекса, процесс развития поликультурных умений студентов может быть неэффективным, вследствие чего не может быть полностью реализовано в рамках обучения иностранному языку как учебной дисциплины. Поэтому основной акцент должен быть сделан на самостоятельную работу студентов, накопление опыта межкультурного общения и разработку соответствующей методики с учётом следующих методических условий: 1) владение иностранным языком не ниже уровня В1-В2 по общеевропейской шкале CEFR; 2) непрерывное развитие мотивации за счет использования заданий проблемного характера; 3) отбор аутентичных материалов обучения; 4) использование интерактивных технологий обучения; 5) использование комплекса учебных упражнений, учитывающих специфику производственно-практической деятельности будущих бакалавров лингвистических направлений подготовки [2, с. 77].

Библиографический список

1. Овсянникова Т.В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов. *Вектор науки*. Серия: Педагогика, психология. 2011; 2 (5): 152 – 155.
2. Нарыкова О.Н. Актуальность и основные проблемы использования новых информационно-коммуникационных технологий в системе высшего профессионального образования. *Иностранный язык в профессиональной самоидентификации студентов современного гуманитарного университета*: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции (г. Москва, 24 – 25 марта 2011). Под редакцией В.В. Борщевой. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011: 75 – 79.
3. Новикова Е.А. Инновации в учебном проектировании. *Инновации в образовании*. 2007; 4: 23 – 29.
4. Палагутина М.А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы международной заочной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011). Пермь: Меркурий, 2011; Т. I: 156 – 159.

References

1. Ovsyannikova T.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti studentov. *Vektor nauki*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2011; 2 (5): 152 – 155.
2. Narykova O.N. Aktual'nost' i osnovnye problemy ispol'zovaniya novyh informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Inostrannyj yazyk v professional'noj samoindentifikacii studentov sovremennogo gumanitarnogo universiteta*: sbornik materialov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Moskva, 24 – 25 marta 2011). Pod redakciej V.V. Borschevoj. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2011: 75 – 79.
3. Novikova E.A. Innovacii v uchebnom proektirovanii. *Innovacii v obrazovanii*. 2007; 4: 23 – 29.
4. Palagutina M.A., Serpovskaya I.S. Innovacionnye tehnologii obuchenija inostrannym yazykam. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii (g. Perm', aprel' 2011). Perm': Merkurij, 2011; T. I: 156 – 159.

Статья поступила в редакцию 02.01.15

УДК 378; 159.9

Pirmagomedova E.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Nagieva A.T., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

Kaibova A.A., senior teacher, Branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: gadjiev82@mail.ru

THE STUDY OF SELF-ASSESSMENT IN THE ASPECT OF ETHNIC PSYCHOLOGY AND ETHNOPEDAGOGICS. The article is of great interest in theoretical and practical sphere in studying of self-development. The authors mark the most favorable conditions for the development of a positive self-concept, development of a personality in ethnic and cultural environment. The paper shows that the majority of researchers recognize the important role of ethnic culture in the process of human development. The work gives the relationship of the following basic concepts: "self-esteem", "self-consciousness", "psychology", "pedagogy", "ethnopedagogical culture", "ethno-cultural environment", "adequate self-assessment", "socio-cultural system", which was considered in the framework of the general theory of development of self-esteem and psycho-pedagogical research. The authors show factors for the development of the self-assessment, predetermined by the specificity of the ethno-cultural environment.

Key words: ethnopsychology, ethnopedagogics, personal development, adequate self-esteem, self-image, factors in development of self-esteem, ethnopedagogical culture.

Э.А. Пирмагомедова, канд. психол. наук, ст. преп., филиал ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент, E-mail: gadjiev82@mail.ru

А.Т. Нагиева, канд. пед. наук, ст. преп., филиал ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент, E-mail: gadjiev82@mail.ru

А.А. Каибова, ст. преп., филиал ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дербент, E-mail: gadjiev82@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМИОЦЕНКИ В АСПЕКТЕ ЭТНОПСИХОЛОГИИ И ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Статья представляет большой интерес в теоретической и практической сфере изучения формирования самооценки. Обозначены наиболее благоприятные условия развития позитивной самооценки, развития личности в этнокультурной среде, показано, что большинством исследователей признается важная роль этнокультуры в процессе развития человека. Приведены взаимосвязи основных понятий: «самооценка», «самооценивание», этнопсихология, «этнопедагогика», «этнопедагогическая культура», «этнокультурная среда», «адекватная самооценка», «социокультурная система», которые рассматриваются как в рамках общей теории развития самооценки, так и в психолого-педагогических исследованиях. Показаны факторы, развития особенностей самооценки, детерминируемых спецификой этнокультурной среды.

Ключевые слова: этнопсихология, этнопедагогика, личностное развитие, адекватная самооценка, самовосприятие, факторы развития самооценки, этнопедагогическая культура.

Проблема развития личности в той или иной культуре разрабатывалась зарубежными исследователями в рамках психолого-педагогической антропологии. Первые исследования были связаны с выделением «основной личности», то есть такого типа личности, который составляет основную часть общества с определенной культурой.

Особую область изучения составляла проблема роли детства в развитии представителя определенной культуры. В рамках одного направления, опиравшегося на концепцию З. Фрейда, разрабатывалась идея обусловленности культуры особенностями протекания психических процессов в детстве. Е.В. Субботский пишет: «Хотя семейные отношения и являются главными в формировании личности, они не определяют культуру, а сами являются производными от культурных норм...» [1]. В настоящее время большинством авторов признаётся ведущая роль культуры в определении особенностей протекания детства.

Исследования этнопсихологического своеобразия народов в отечественной науке базировались на идеях Л.С. Выготского о роли культуры в развитии человека. Центральным положением культурно-исторической концепции, по мнению М. Коула, является утверждение о существовании глубинной связи между конкретным окружением, в котором существует человек, и фундаментальными, отличительными качествами человеческого разума [2].

Во многих современных исследованиях, как правило, проблема этнокультурной детерминации сводится к диаде: традиция – особенности личности. В работе О.И. Дреева показывается, что через систему национальных обычаев и традиций формируются два типа регуляции поведения. Первый тип регуляции поведения называется О.И. Дреевым «традиционным» и действует через механизм подражания, внушения, общественного мнения. Такой тип регуляции поведения носит внешний по отношению к человеку характер. Второй тип регуляции строится на основе внутренней, субъективной самостоятельности и активности [3].

В работах С.З. Канаева, Т. Атаева в качестве фактора, детерминирующего этнопсихологическое своеобразие среднеазиатских народов, рассматривается исламская религия. С.З. Канаев подчеркивает, что ислам через систему ритуалов и праздников, обычаев оказывает влияние не только на верующих, но и на неверующих. Т. Атаев говорит о том, что не только религия влияет на развитие личности, но и сам выбор той или иной религии обусловлен особенностями образа жизни того или иного народа [4; 5].

Даже в служебной деятельности решающее значение имеют нормы, принятые в среде неформального общения, такие как: беспрекословное подчинение старшим, соблюдение этикета. И.И. Махмудов отмечает, что именно в семье каждый человек бывает и в роли старшего, и в роли младшего. Благодаря этому усваивается система «главенствования и подчинения». Кроме того, им выявлена особенность поведения детей подросткового возраста из отдаленных районов Узбекистана. У подростков в поведении отсутствуют показатели кризисного периода во взаимоотношениях с взрослыми [6].

В Дагестане народную педагогику и этнопедагогическую культуру Дагестана изучали такие учёные, как Д.М. Маллаев, А.М. Магомедов, Ш.А. Мирзоев и др. [7].

Анализ зарубежных и отечественных исследований развития личности в этнокультурной среде, показал, что большинством исследователей признаётся важная роль этнокультуры в процессе развития человека.

Существуют взаимосвязи между различными структурными характеристиками этой среды и качествами личности. Накоплен богатый материал об особенностях развития личности у разных

народов, как в нашей стране, так и за рубежом. Подчеркивается значение семьи как важнейшего института социализации ребёнка. В исследованиях, проведённых в азиатском регионе, выявился ряд общих особенностей в характеристике этнокультурной среды этих регионов. К этим особенностям относятся: ярко выраженная нормативность поведения, зависимость психологического состояния человека от мнения группы, главенствующее положение старших, относительно малая доля «личного участия» в планировании собственной жизни.

Таким образом, в большинстве современных исследований прослеживается связь между конкретной социокультурной системой общества и определёнными качествами личности, но вопрос о детерминации развития какого-либо общества, этноса в целом остаётся спорным.

Одной из основных задач является раскрытие специфики развития эмоционального и когнитивного компонентов самооценки в младшем школьном возрасте, в этнокультурной среде. Для её решения используется известная в психологической науке методика Дембо-Рубинштейна, основу которой составляет шкалирование испытуемыми качеств, предъявляемых для самооценивания.

С каждым ребёнком в ходе эксперимента проводится беседа, в которой выясняется понимание им оцениваемых качеств, критериев и способов оценивания. Перед проведением исследования на всех детей собираются развёрнутые характеристики, составленные учителями. По итогам беседы выявляется наличие и характер представлений ребёнка о себе, его ценностные суждения.

Эмоциональный компонент самооценок определялся высотой оценок по предложенным качествам. Интерпретация эмоциональных характеристик проводится с учётом индивидуальных особенностей детей. Показателями когнитивного компонента самооценки являются мера реалистичности, способ обоснования, на который обращают особое внимание, потому, как это отражает наличие или отсутствие рефлексивности при самооценке. Под рефлексивностью в данном случае подразумеваются глубокие и разносторонние по содержанию, самостоятельные суждения с преимущественным употреблением их в проблематичных формах.

В наблюдении фиксируется тип поведения ребёнка:

- активное (конструктивное) с ориентировкой на предмет деятельности,
- или неконструктивное (защитное) с ориентировкой или без неё на участников эксперимента.

Таким образом, ребёнок может проявить личностную независимость в необычной для него ситуации без помощи взрослого. С помощью модификации методики Т.А. Репиной решается задача изучения развития особенностей самооценки личностных и учебных качеств младших школьников [8].

Содержание методики заключается в следующем. В индивидуальном порядке дети ранжируют по заданным качествам сверстников и себя. К первой группе относятся дети, у которых заданное качество выражено в большей степени (например, самый красивый, по мнению испытуемого); во вторую группу попадают дети с прямо противоположными характеристиками, а в третью – те, у кого заданное качество то проявляется, то нет. Каждый ребёнок классифицирует всю группу три раза.

Данная методика выявляет не только уровень самооценки ребёнка, но и степень его доброжелательности в отношении сверстников, выявляет детей с благоприятным и неблагоприятным положением.

Модификация метода состоит в следующем. Во-первых, используется методика для исследования особенностей самоо-

ценки детей младшего школьного возраста городских и сельских школ. Во-вторых, в соответствии с заданиями исследования, детей просят аргументировать каждый свой выбор. Это даёт возможность не только установить уровень раз вития самооценки того или иного ребёнка, но и проследить развитие эмоционального и когнитивного компонентов самооценки. Кроме того, оцениваемые детьми качества адаптированы к младшему школьному возрасту. К первой группе оцениваемых качеств отнесены те, которые воспринимаются непосредственно: внешняя привлекательность, сила, ловкость. Ко второй группе – нравственные качества, проявляющиеся в общении: доброта, отзывчивость, умение дружить с другими детьми, защищать слабых и т. п. К третьей группе отнесены воле вые качества: умение довести начатое дело до конца, способность выполнять не очень интересную, но нужную работу. В четвертую группу входят качества, обеспечивающие ребёнку успех в учебной деятельности, навыки чтения, письма, умение решать задачи и выполнять упражнения.

Эта методика используется для изучения следующих показателей самооценки: адекватность самооценки в ситуации выбора оценок; характер аргументаций; ссылки на качество выполненной работы или любая другая аргументация: особенности самооценки и аргументаций в процессе беседы. Особое внимание уделяется ответу на 3-й вопрос, поскольку он содержит в себе конфликт между адекватностью оценки и авторитетным мнением.

Следующая методика используется для исследования особенностей видов самооценки по специфике временной отнесенности – прогностической и ретроспективной. Адекватность ретроспективной оценки определяется путем сопоставления оценок, поставленных детьми, с оценками экспериментатора и учителя. Высота ретроспективной самооценки определяется по оценке детьми результатов своей деятельности – высокая, средняя, низкая.

Одним из традиционных методов изучения самосознания и самооценки является самоописание. У разных исследователей варьируются темы и условия проведения. Содержание метода самоописания заключается в устных или письменных ответах по темам: «Кто я такой?», «Что я знаю о себе» и т. д. Ответы могут ограничиваться определённым количеством или могут быть свободными, как по количеству, так и по времени.

В процессе обработки результатов обычно выявляются качества, которые значимы для индивида. Вообще метод самоописания используется для выявления тех сфер жизни и отношений субъекта, которые являются для него наиболее актуальными. Этот метод используется не только для выявления наиболее значимых для индивида качеств, но и для выяснения особенностей и направленности его знаний о себе, для выявления особенностей его самооценки.

На основе анализа содержания самоописаний выделяют особенности развития самооценки: характер эмоционально-

го самоотношения, рефлексивность, специфика знаний о себе, ориентация этих знаний, проявляющаяся в аргументациях самоописаний.

Для задачи изучения особенностей когнитивного и эмоционального компонентов самооценки используется методика Дембо-Рубинштейна. Конструктивное поведение проявляется в активных, адекватных ситуациях, действиях: дети уточняют инструкцию, охотно рассуждают вслух, охотно выполняют задания.

Неконструктивное поведение проявляется в стремлении детей формально выполнить задание, в пассивности на протяжении всего эксперимента, что серьёзно осложняет его и увеличивает время проведения.

Этнокультурная среда, как составляющая социальной среды, определяет развитие личности, в том числе и развитие ее регуляторных процессов. Для того, чтобы выявить специфику развития самооценки в этнокультурной среде, исследуют детей младшего школьного возраста разной национальности, проживающих в Дагестане.

Основываясь на данных В.К. Шабельникова, А.Т. Малаевой о специфике формирования личности в системе традиционной культуры, можно сделать вывод, что на развитие самооценки будут влиять такие этнокультурные особенности среды, как психическая зависимость человека от социальной группы, наличие фиксированной системы меж человеческих связей и отношений, безусловная авторитетность старших. Экспериментальное исследование показывает, что для детей-националов младшего школьного возраста характерной является самооценка с высокой степенью удовлетворенности собой, а в аргументациях преимущественно используются ссылки на мнения других людей и эмоциональные предпочтения [9].

Кроме того, отличительной особенностью самооценки младших школьников разной национальности (дагестанской) является безусловная ориентировка на авторитетное заявление учителя, даже если эта оценка явно противоречит объективным результатам. Если же эта оценка критическая, то она принимается на уровне внешнего согласия, но реально игнорируется и не влияет на общую положительную самооценку детей. Самооценка младших школьников русской национальности основывается на использовании содержательных критериев оценок, что определяет отстаивание ими собственной позиции, а мнение взрослого может быть либо принято, либо отвергнуто.

Исследование особенностей самооценки выявляет наличие большого количества завышенных самооценок у младших школьников различной дагестанской национальности. Общая положительная самооценка основывается на соответствии их поведения нормам послушания, принятым в традиционной дагестанской культуре. Таким образом, выявляются этнопсихологические особенности самооценки младших школьников разной национальности, что позволяет по-новому осмыслить проблему развития личности в этнокультурной среде.

Библиографический список

1. Субботский Е.В. *Ребёнок открывает мир*. Москва, 2001.
2. Коул М. Культурные механизмы развития. *Вопросы психологии*. 1995; 3: 5 – 20.
3. Дреев О.М. *Роль национальных обычаев и традиций в социальной регуляции поведения*: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ленинград, 1982.
4. Канаев С.З. *Роль религиозного фактора в формировании национальной психологии*. Москва, 2001.
5. Атаев Т. *Особенности религиозной психологии верующих и тенденция ее эволюции*. (На материале Туркменистана): Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Москва, 1992.
6. Махмудов И.И. *Этнорегиональные и возрастные аспекты психологического климата педагогического коллектива*. Ташкент, 2004.
7. Маллаев Д.М. Духовно-нравственное возрождение народов России на основе общечеловеческих ценностей. *Вопросы воспитательной работы*. Махачкала. 2004: 32 – 39.
8. Шабельников В.К. Биосферная детерминация в развитии психологии народов. *Национальные процессы в Казахстане*. Алма-Ата, 2002: 71 – 74.
9. Репина ТА., Поташева Л.П. Зависимость положения ребёнка-дошкольника в группе сверстников от его роли в совместной деятельности. *Тезисы всесоюзной научной конференции*. Минск, 1991: 154 – 157.

References

1. Subbotskij E.V. *Rebenok otkryvaet mir*. Moskva, 2001.
2. Koull M. Kul'turnye mehanizmy razvitiya. *Voprosy psihologii*. 1995; 3: 5 – 20.
3. Dreev O.M. *Rol' nacional'nyh obychaev i tradicij v social'noj reguljacii povedeniya*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Leningrad, 1982.
4. Kanaev S.Z. *Rol' religioznogo faktora v formirovanii nacional'noj psihologii*. Moskva, 2001.
5. Ataev T. *Osobennosti religioznoj psihologii veruyuschih i tendenciya ee 'evolyucii*. (Na materiale Turkmenistana): Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Moskva, 1992.
6. Mahmudov I.I. *Etnoregional'nye i vozrastnye aspekty psihologicheskogo klimata pedagogicheskogo kollektiva*. Tashkent, 2004.
7. Mallaev D.M. Duhovno-nravstvennoe vozrozhdenie narodov Rossii na osnove obschchelovecheskih cennostej. *Voprosy vospitatel'noj raboty*. Mahachkala. 2004: 32 –39.

8. Shabel'nikov V.K. Biosfernaya determinaciya v razvitii psichologii narodov. *Nacional'nye processy v Kazahstane*. Alma-Ata, 2002: 71 – 74.
9. Repina TA., Potascheva L.P. Zavisimost' polozheniya rebenka-doshkol'nika v gruppe sverstnikov ot ego roli v sovmestnoj deyatel'nosti. *Tezisy vsesoyuznoj nauchnoj konferencii*. Minsk, 1991: 154 – 157.

Статья поступила в редакцию 09.03.16

УДК 371

Prokhorova G.N., postgraduate, Tula State Pedagogical University n. a. L. N. Tolstoy, teacher, Gymnasium № 1748 "Vertical" (Moscow, Russia), E-mail: kadreleva@mail.ru

PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT "MILITARY EDUCATION" PROJECT. The article concerns problems of teaching foreign languages to students of cadet classes. Special attention is given to organization of students' independent work. The author emphasizes that the effectiveness of independent work will increase, in case all methodological conditions are followed and the military-oriented contents of the language material is a factor of cognitive activity motivation. The Handbook of military-directed content in a foreign language (English) for independent work of students of cadet classes is extremely important. The author concludes that effective implementation of independent work by students of cadet classes in the study of foreign languages will increase in mind the compliance requirements of teaching and professional orientation of contents of educational material as a factor of motivation of cognitive activity.

Key words: FLT, cadet education, independent work, methodological conditions, military-oriented contents, motivation.

Г.Н. Прохорова, аспирант Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, учитель гимназии № 1748 г. Москвы «Вертикаль», E-mail: kadreleva@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ ПРОЕКТА «КАДЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В данной статье рассматриваются проблемы обучения иностранным языкам учащихся кадетских классов. Особое внимание уделяется вопросу организации самостоятельной работы. Автор подчёркивает, что результативность её осуществления учащимися кадетских классов повысится при условии соблюдения методических требований и профессиональной направленности содержания учебного материала по иностранному языку, как фактора мотивации познавательной деятельности. Автор делает вывод о том, что результативность осуществления самостоятельной работы учащимися кадетских классов при изучении иностранных языков повысится в виду соблюдения методических требований и профессиональной направленности содержания учебного материала, как фактора мотивации познавательной деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, кадетское образование, самостоятельная работа, методические условия, мотивация.

Открытие новых возможностей для школ и повышение качества образования в России в целом связано с утверждением в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего (полного) общего образования единого государственного экзамена (ЕГЭ) по иностранному языку. На основании ФГОС для 5-9 классов от 1 сентября 2015 года изучение второго иностранного языка теперь также числится обязательным элементом программы. Это благоприятно сказывается на развитии умственных способностей, памяти школьников, что облегчит изучение других дисциплин, обогащению своих знаний культурой и историей других наций.

Используя иностранный язык в качестве средства обучения, мы решаем актуальную проблему современности – патриотическое воспитание. «...Необходимо усилить роль обучения иностранному языку в патриотическом воспитании, использовать весь воспитательный потенциал иностранного языка как межпредметной учебной дисциплины, способствующей приобщению учащихся к мировой культуре и, тем самым, к лучшему осознанию своей собственной культуры» [1, с. 243]. Вследствие этого, с 2014 учебного года в общеобразовательных учреждениях города Москвы было открыто 72 кадетских класса [2].

Проблематичность ситуации заключается в том, что все изменения в системе образования, касающиеся иностранных языков, на практике наибольшим образом затрагивают именно кадет. В отличие от одноименных корпусов петровских времен, куда отбирали исключительно детей дворян, дьяконов, бояр и других чинов, набор учащихся в кадетские классы современной России осуществляется не всегда по результатам хорошей успеваемости по предметам, состоянию физического развития и здоровья. В настоящее время в такие классы принимают также и детей из многодетных или малообеспеченных семей, сирот. А зачастую некоторые родители пытаются направить своего ребёнка в кадеты, чтобы воспитать его в духе нравственности и патриотизма, сделать более дисциплинированным и ответственным. В дополнение к сказанному, уровень сформированности знаний по иностранному языку у таких детей может быть на довольно невысоком показателе. Отсюда следует, что контингент учащихся кадетских классов многолик, уровень знаний настолько различный, что можно предугадать колоссаль-

ную работу преподавателей, чтобы по окончании обучения показать хороший результат.

Проект «Кадетское образование как форма подготовки несовершеннолетних обучающихся к военной и государственной службе» закладывает в приоритетах довольно высокое качество образования. Ожидается, что не менее 90% выпускников должны набрать по результатам ЕГЭ по трем предметам, включая иностранный язык, более 200 баллов, а также не менее 75% выпускников должны поступить в профильные вузы патронатных силовых ведомств и служб. В настоящее время это довольно сложная задача для кадет.

Во-первых, количество часов по математике и истории в таких классах увеличено, в отличие от иностранного языка (3 часа в неделю). В книге В.М. Крылова «Кадетские корпуса и российские кадеты» [3, с. 34] приведены данные учебного плана кадетских корпусов конца 1780-х годов. В соответствии с ним, в подготовительном отделении (по аналогии, 4-5 классы) на изучение русского, французского и немецкого языков отводилось по 4 часа в неделю (математика – 3 ч., история политическая – 0 ч., военные науки – 0 ч.). На общем отделении (6-9 классы): иностранные языки и история – по 3 часа в неделю, математика – 3-6 ч., военные науки – 0 ч., а на специальном отделении (10-11 классы): иностранные языки – 2 ч., математика – 3 ч., история политическая – 3 ч., военные науки – 7-8 часов. На изучение иностранных языков кадетам в 18 в. отводилось больше времени, чем современным учащимся общеобразовательных школ. Как прямое следствие вышеприведенного учебного плана, кадеты владели разговорным первым иностранным языком (французский), а на втором иностранном языке (немецкий) могли изъясняться простыми фразами, читать и переводить со словарем.

Во-вторых, занятия проводятся в режиме школы полного дня. Это означает, что после учебных занятий кадетам выделено время на освоение воинских обязанностей и самостоятельную подготовку к урокам, за которое они должны успеть выполнить домашнее задание не только по иностранному языку, но и другим предметам. «Рассчитывать на успех при ограниченном количестве часов можно только в том случае, если учащийся будет уметь работать самостоятельно» [4, с. 40]. Развить ответственность и организованность, творческий подход к решению разно-

го рода проблем, углубить и расширить знания, сформировать интерес познавательной деятельности и овладеть приемами процесса познания – всему этому содействует организованная самостоятельная работа учащихся. Обучив школьников данному виду работы, можно преодолеть несоответствие учебного и реального использования иностранного языка, т. е. повысить качество овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. Таким образом, в условиях отведенного учебным планом ограниченного количества часов на изучение иностранных языков возможность повышения эффективности образовательного процесса в кадетских классах осуществима только при оптимизации самостоятельной работы учащихся.

Что касается методической стороны вопроса, то он также подлежит тщательному изучению и развитию. Следует наиболее тщательно рассмотреть следующие методические условия, применимые к вопросу организации самостоятельной работы при обучении иностранным языкам учащихся кадетских классов: обеспечение учащихся необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в творческий процесс; корректирование содержания учебного материала, позволяющего учащимся кадетских классов самостоятельно приобретать новые знания; применение методов обучения, активизирующих деятельность школьников; осуществление рационального отбора методических приемов предъявления учебной информации обучаемым; выстраивание системности знаний; аутентичность материала; заинтересованность кадет.

Учащиеся кадетских классов с энтузиазмом занимаются военно-патриотической направленностью образовательного процесса, но многие из них не осознают всю значимость и необходимость изучения иностранных языков. Результат может быть достигнут путем подбора или составления комплекса профессионально-ориентированных заданий. Создание пособия военно-направленного содержания по иностранному языку (английский) для самостоятельной работы учащихся кадетских

классов является крайне важным. Если в урочное время кадеты работают по учебно-методическому комплексу для общеобразовательных классов, а на самоподготовке во второй половине дня по вышеуказанному пособию, то достигается цель урока в 3 его важных аспектах: познавательном, воспитательном и развивающем. Для познавательного аспекта характерно научить самостоятельно добывать знания, овладеть ими, формировать навыки и умения, применять имеющиеся знания в практической деятельности. И, конечно же, урок в разных своих формах обладает возможностями влиять на становление многих качеств личности учащихся кадетских классов. Это и проявление гуманных отношений во взаимодействии с окружающими, и формирование отношения к самому себе, обществу и коллективу в целом, труду, Родине, другим странам.

Для реализации вышеизложенных требований необходимо следующее: увеличение количества часов на предмет «иностранного языка», применение первого федерального государственного образовательного стандарта для 5-9 классов по изучению второго иностранного языка, разработка и систематизация методических условий организации самостоятельной работы учащихся кадетских классов при обучении иностранному языку, обеспечение участников учебного процесса учебно-методической литературой для данного вида работы с учётом соединения военной тематики с предметно-логическим содержанием. Организуя работу кадет с учётом перечисленных особенностей, можно повысить мотивацию к изучению предмета, уровень знаний по иностранному языку и наиболее эффективно формировать умения и навыки, которые соответствуют современному образовательному стандарту.

Таким образом, результативность осуществления самостоятельной работы учащимися кадетских классов при изучении иностранных языков повысится в виду соблюдения методических требований и профессиональной направленности содержания учебного материала, как фактора мотивации познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Бим И.Л. *Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы*. Москва, 2007.
2. *Обучение по дополнительным общеразвивающим образовательным программам, имеющим целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе, в общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях*. ФЗ № 273 от 29.12.2012
3. Крылов В.М. *Кадетские корпуса и российские кадеты*. Санкт-Петербург, 1998.
4. Пассов Е.И. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону, 2010.

References

1. Bim I.L. *Profil'noe obuchenie inostrannym yazykam na starshej stupeni obsheobrazovatel'noj shkoly*. Moskva, 2007.
2. *Obuchenie po dopolnitel'nyh obscherazvivayuschim obrazovatel'nyh programmam, imeyuschim cel'yu podgotovku nesovershennoletnih obuchayuschihya k voennoj ili inoj gosudarstvennoj sluzhbe, v obsheobrazovatel'nyh organizacijah, professional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah*. FZ № 273 от 29.12.2012
3. Krylov V.M. *Kadetskie korpusa i rossijskie kadety*. Sankt-Peterburg, 1998.
4. Passov E.I. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu, 2010.

Статья поступила в редакцию 29.02.16

УДК 37.013: 355.2

Rasskazov Ph.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia),

E-mail: lesj_rasskazov@mail.ru

Padurin D.F., postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: den.padurin@yandex.ru

PEDAGOGICAL FEATURES OF FIREARMS TRAINING AT BOUNDARY PROTECTION. The article presents results of an analysis of a military-pedagogical process of the firearms training in the boundary protection activities. The authors singles out pedagogical specific features of this process. Firearms training is one of the key courses of military men's training. It is also implemented in the scope of professional training of border guards. A great number of reforms in the military field reflect the activity of borders protecting bodies and serve as the argument to the objective study of the practice of pedagogical process of professional training of border guards' organization. Pedagogical analysis of the shooting training process reveals applied methods, forms, principles of firearms training and contradictions which require to be solved.

Key words: firearms training, firing skills, formation of shooting skills, shooting training.

Ф.Д. Рассказов, д-р пед. наук, проф., БУ ВО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», г. Сургут,

E-mail: lesj_rasskazov@mail.ru

Д.Ф. Падурин, аспирант, БУ ВО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», г. Сургут,

E-mail: den.padurin@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПОГРАНИЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье изложены результаты анализа военно-педагогического процесса огневой подготовки в подразделениях, осуществляющих пограничную деятельность, раскрыты его педагогические особенности. Огневая подготовка является одним из ключевых направлений подготовки военных кадров и в пограничных органах осуществляется в рамках профессиональной учебы пограничников. Реформы и преобразования в военной сфере, отразились на деятельности пограничных органов и послужили основанием для предметного изучения практики организации педагогического процесса профессиональной подготовки пограничников. Педагогический анализ процесса обучения стрельбе раскрыл применяемые методы, формы и принципы огневой подготовки и вместе с тем, выявил присущие данному процессу противоречия, требующие своего разрешения.

Ключевые слова: огневая подготовка, огневая выучка, формирование навыков стрельбы, обучение стрельбе.

Подразделения, осуществляющие пограничную деятельность на государственной границе, исторически являются подразделениями постоянной боевой готовности, что в свою очередь требует от пограничников высокого уровня воинского мастерства в различных видах служебной деятельности, а их подготовка отличается формированием специальных навыков, необходимых для успешного выполнения служебных задач по охране государственной границы. Одним из ключевых направлений в профессиональной подготовке пограничников является огневая подготовка.

Раскрывая сущность, содержание и педагогические особенности огневой подготовки военнослужащих пограничных органов, хотелось бы отметить, что совершенствование данного военно-педагогического процесса нередко отстаёт от реформ и преобразований в военной сфере, что неизбежно приводит к противоречиям между требуемым уровнем профессионализма военнослужащих и его реальным состоянием.

В соответствии с положениями о методах организации научно-исследовательских работ, осуществлен анализ существующих нормативно-правовых актов [1; 2] и ведомственной литературы [3], определяющих задачи пограничных органов и требования к уровню огневой выучки сотрудников. Кроме того, проведён анализ организации, содержания и структуры процесса обучения, действующих пограничников, порядка освоения ими знаний об оружии, правил его применения в служебной деятельности, используемых методик формирования умений и навыков при обращении с ним. Такая методологическая последовательность исследования [4] позволила разобраться в проблеме, выявить существующие противоречия и педагогические особенности огневой подготовки пограничников.

Педагогический анализ специальной литературы и проведенных исследований в данной области [5; 6; 7; 8; 9], свидетельствует о том, что огневая подготовка сотрудников подразделений пограничных органов – это целенаправленный и систематический военно-педагогический процесс, осуществляемый в рамках профессиональной учёбы военнослужащих, организуемый и проводимый в соответствии с требованиями законодательной и ведомственной нормативно-правовой базы, наставлениями и руководствами по стрелковому делу, в целях освоения знаний, формирования умений и навыков применения оружия как индивидуально, так и в составе подразделения в условиях выполнения оперативно-служебных задач по охране государственной границы. При этом, под огневой выучкой (синонимы: огневой подготовкой, огневой подготовленностью) сотрудников пограничных органов, как профессиональным качеством военнослужащего, целесообразно понимать его способность правомерно использовать совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих результативно применять штатное оружие в служебной деятельности.

Изучение и анализ методической литературы, применяемой в огневой подготовке военнослужащих, [10] свидетельствует, что её методами являются определённые способы или пути решения конкретной задачи по эффективному усвоению теоретических знаний об оружии, формировании на их основе способностей применения его в служебной деятельности. Исходя из этого, в качестве базовой основы методико-логического построения процесса огневой подготовки в настоящее время принимается традиционная последовательность обучения: вначале усвоение знаний о материальной части конкретного образца оружия и правил его эксплуатации, далее формирование умений и навыков в приёмах и правилах стрельбы, затем их практическое применение и закрепление на практике, в ходе выполнения упражнений стрельбы (подготовительных, начальных, учебных), в последующем, поддержание и развитие способностей в применении ору-

жия осуществляется при проведении плановых занятий, тренировок и стрельб в подразделении.

Современные требования к огневой подготовке, как к процессу обучения, основаны на фундаментальных педагогических принципах и практической применимости получаемых знаний, навыков и умений. Среди них: научность, плановость, законность, максимальное приближение процесса обучения к реальным и прогнозируемым условиям служебной деятельности, а так же к действиям в ситуациях, сопряженных с риском для пограничного наряда и окружающих лиц.

Несмотря на достаточно структурированную систему обеспечения процесса огневой подготовки, анализом служебной и практической деятельности сотрудников пограничных органов установлено, что её состояние не всегда соответствует требуемому уровню, особенно в сформированных подразделениях на новых рубежах постсоветского пространства. К тому же современные общевоенные тенденции, обусловленные отождествлением понятий «военнослужащий по контракту» и «высокий уровень профессионализма», не всегда применимы к сотрудникам пограничных органов. Связано это с тем, что призываемые для прохождения службы по контракту граждане, формально, соответствуют всем предъявляемым к ним требованиям [11], но их последующая подготовка, уже в качестве военнослужащих, зачастую не приводит к ожидаемым результатам.

Так, исследованием установлено, что огневая подготовка в подразделениях пограничных органов, в отличие от воинских частей министерства обороны, не является преобладающим видом деятельности, а организуется и проводится на фоне повседневного выполнения задач по охране государственной границы (в перерывах между ежедневным несением службы в пограничных нарядах в пунктах пропуска и на участках государственной границы).

Существующая нормативно-правовая база [12] позволяет призывать на военную службу по контракту в пограничные органы граждан России (в том числе женского пола) в возрасте от 18 до 40 лет. В связи с этим, часть сотрудников пограничных органов составляют граждане, проходившие ранее военную службу по призыву в различных родах войск вооружённых сил России, либо не имеющих опыта службы совсем (в случае комплектования подразделений пограничного контроля военнослужащими-женщинами). Для такой категории военнослужащих специфика службы в пограничных органах, используемое в служебной деятельности оружие, порядок и правовые особенности его применения являются новыми и неизученными, что требует дополнительного времени на подготовку и обучение, адаптацию к новым условиям служебной деятельности. В свою очередь, недельная служебная нагрузка на военнослужащего, проходящего военную службу по контракту, в отличие от распределения служебного времени для военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, в соответствии с Федеральным законом «О статусе военнослужащих» [13] не должна превышать 40 часов. Исходя из этого, профессиональная подготовка сотрудников осуществляется в условиях дефицита служебного времени. К тому же, на учебных занятиях, по объективным причинам (служба в наряде, выполнение административно-хозяйственных задач, командировки, отпуска, болезни), присутствует не весь личный состав подразделения. Нередко решение первостепенных служебных, административных и жилищно-бытовых задач в подразделении, осуществляться за счет времени, выделяемого регламентом на проведение стрелковых и огневых тренировок, усугубляется это обстоятельство в условиях низкой укомплектованности подразделений личным составом, особенно в удалённых регионах страны.

Совершенно очевидно, что в таких условиях подготовки, когда долгое время нет тесной связи с практикой применения и использования оружия, происходит снижение уровня огневой выучки военнослужащих и деавтоматизация навыков стрельбы. Это выражается в потере уверенности и качестве выполнения подготовительных, сопровождающих и завершающих действий и приёмов с оружием по подготовке его к стрельбе (переводу из походного положения в боевое, зарядание, принятие положения для стрельбы и др.), непосредственному применению (прицеливание, удержание, производство выстрела) и прекращению стрельбы (разряжение, осмотр и др.). Следствием чего, как показывает практика, является падение показателей при выполнении упражнений учебных стрельб (уменьшение количества пораженных мишеней, снижение кучности и точности стрельбы), а при использовании оружия в оперативно-служебных целях – снижение результативности в решении возникающих задач.

Очередная педагогическая особенность огневой подготовки пограничников вытекает из современного состояния профессиональной учёбы военнослужащих. Проведённое исследование позволяет отметить, что дифференциация обучения в подразделениях осуществляется исходя из должностного положения обучающихся, при этом состояние и индивидуальный уровень огневой подготовки сотрудников не учитывается. На сегодняшний день, субъектами обучения являются военнослужащие, имеющие различия по гендерному, возрастному и образовательному признакам, а также разнообразный исходный уровень индивидуальной огневой подготовленности. Это связано с различными факторами: срока службы военнослужащего в подразделении; объёма полученных ранее знаний, сформированных навыков и умений в период прохождения военной службы по призыву, либо в начальный период службы в пограничных органах; индивидуальной способностей к саморазвитию и самосовершенствованию; педагогической компетенции педагогов (руководителей занятий, стрельб) и других факторов. При этом, потоковая форма подготовки и ориентация «на среднего», была обусловлена отсутствием индивидуального подхода и оправдывала себя при обучении военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, поскольку призывники были схожи по многим признакам (полу, возрасту, уровню образования). В настоящее же время такой консерватизм приводит только к снижению эффективности военно-педагогического процесса подготовки пограничников.

Проведённый анализ современных технологий обучения [14] и военно-методической литературы выявил широкий спектр теоретических и практических разработок, направленных как на формирование двигательных, так и стрелковых навыков. На практике, исходя из целей, задач и содержания обучения, уровня подготовленности различных категорий военнослужащих, командиры подразделений, являясь руководителями занятий (стрельб), при формировании навыков стрельбы опираются на собственный практический и методический опыт или опыт стрелков, добившихся более высоких результатов в стрельбе из штатного оружия. При этом основной литературой методического характера являются наставления и руководства по стрелковому делу [15]. Зачастую, недостаточный личный опыт в стрельбе или педагогический опыт обучения стрельбе, не позволяют в полной

мере совершенствовать огневую выучку подчиненного личного состава подразделения. Такие командиры подразделений компенсируют свой методический пробел акцентом на четкое и строгое соблюдение мер безопасности при обращении с оружием и боеприпасами, недопущения гибели и травматизма, происшествий и преступлений при проведении учебных занятий, тренировок и стрельб. Поэтому, при проведении стрелковых тренировок занимаются только обучением порядка точного выполнения действий с оружием по командам, подаваемым руководителем стрельбы на огневом рубеже. При этом непосредственное формирование навыков стрельбы, вопросы обучения правильной изготовке, удержания (хвата) оружия, обучение элементам прицеливания и действиям по спуску курка с боевого взвода, обеспечивающие результативность и точность стрельбы, остаются второстепенными.

Таким образом, научный анализ состояния изучаемой проблемы позволяет утверждать, что педагогическими особенностями огневой подготовки сотрудников пограничных органов в настоящее время являются:

- качество и характеристика субъектного состава воинских коллективов, где военнослужащие имеют различия по гендерному, возрастному и образовательному признакам, разнообразный исходный уровень огневой выучки и мотивационный фон для индивидуального развития военно-профессиональных качеств, а педагогами являются командиры подразделений, не всегда обладающие достаточным практическим и методическим опытом в вопросах формирования стрелковых навыков;

- профессиональная специфика условий, в которых осуществляется подготовка военных кадров. Так, основным видом деятельности сотрудников пограничных органов является несение службы на постах пограничного контроля и в пограничных нарядах на участках государственной границы. Учебное время на профессиональную подготовку пограничников ограничено регламентом служебного времени. В некоторых подразделениях на рубежах страны, из-за специфики местности охраняемых участков отсутствует возможность размещения стрелковых тиров и войсковых стрельбищ, а наличие и состояние учебной, материально-технической базы, укомплектованность подразделений учебным оружием, дидактическими и техническими средствами обучения стрельбе не всегда является достаточным;

- консерватизм в применении традиционных методик подготовки, дифференциации обучения без учета индивидуального уровня огневой выучки сотрудников, превалированием потоковых форм обучения (учебных занятий, стрелковых тренировок и стрельб с военнослужащими) с ориентацией «на среднего» сотрудника.

В заключение следует отметить, что существующий уровень огневой подготовки сотрудников пограничных органов позволяет выполнять поставленные служебные задачи по охране государственной границы, однако, следствия реформ и преобразований, затронувших пограничную сферу, требуют своевременных и адекватных мер по созданию необходимых условий, способствующих развитию военно-педагогического процесса формирования и совершенствования профессионализма действующих пограничников.

Библиографический список

1. *О Государственной границе Российской Федерации*. Федеральный закон от 1 апреля 1993 г. № 4703-1. Москва, 2015.
2. Об утверждении Правил применения оружия и боевой техники при охране государственной границы Российской Федерации, исключительной экономической зоны и континентального шельфа Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2010 г. № 80. *Российская газета*. 2010; 2 марта.
3. *Учебник пограничника*. Под общей редакцией В.М. Лабоева. Москва: Граница, 2013; Часть II.
4. Рассказов Ф.Д., Насырова Э.Ф., Бирюкова Н.С. *Теория и методика организации научно-исследовательской работы: учебно-методическое пособие*. Сургут: ИЦ СурГУ, 2011.
5. *Огневая подготовка: учебник*. Под редакцией В.Н. Миронченко. Москва: Военное издательство, 2009.
6. Торопов В.А. *Огневая подготовка: учебник*. Москва: Объединённая редакция МВД России, 2004.
7. *Огневая подготовка: учебник*. Под редакцией В.В. Забирана. Москва: Граница, 2012.
8. *Огневая подготовка: учебник*. Под общей редакцией Н.В. Румянцева. Москва: ЦОКР МВД России, 2009.
9. Ураков И.В. *Совершенствование огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России: Педагогический аспект*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
10. *Методика огневой подготовки: учебное пособие*. В.С. Семенов, В.В. Забиран. Голицыно: ГПИ ФСБ России, 2011.
11. *Порядок поступления граждан на федеральную государственную службу в ФСБ России*. Available at: <http://www.fsb.ru/fsb/supplement/empoly/doc1.htm>
12. *О воинской обязанности и военной службе. Федеральный закон от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ*. Москва, 2013.
13. *О статусе Военнослужащих. Федеральный закон от 27 мая 1998 года № 76-ФЗ*. Москва, 2013.
14. Рассказов Ф.Д., Косенок С.М. *Современные образовательные технологии: учебно-методическое пособие*. Сургут: ИЦ СурГУ, 2012.
15. *Наставление по стрелковому делу. Основы стрельбы из стрелкового оружия*. Министерство обороны СССР. Москва: Воениздат, 1985.

References

1. *O Gosudarstvennoj granice Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 1 aprelya 1993 g. № 4703-1. Moskva, 2015.
2. Ob utverzhenii Pravil primeneniya oruzhiya i boevoj tehniki pri ohrane gosudarstvennoj granicy Rossijskoj Federacii, isklyuchitel'noj `ekonomicheskoy zony i kontinental'nogo shel'fa rossijskoj Federacii. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 fevralya 2010 g. № 80. *Rossijskaya gazeta*. 2010; 2 marta.
3. *Uchebnik pogranichnika*. Pod obschej redakciej V.M. Laboeva. Moskva: Granica, 2013; Chast' II.
4. Rasskazov F.D., Nasyrova `E.F., Biryukova N.S. *Teoriya i metodika organizacii nauchno-issledovatel'skoj raboty: uchebno-metodicheskoe posobie*. Surgut: IC SurGU, 2011.
5. *Ognevaya podgotovka: uchebnik*. Pod redakciej V.N. Mironchenko. Moskva: Voennoe izdatel'stvo, 2009.
6. Toropov V.A. *Ognevaya podgotovka: uchebnik*. Moskva: Ob`edinennaya redakciya MVD Rossii, 2004.
7. *Ognevaya podgotovka: uchebnik*. Pod redakciej V.V. Zabirana. Moskva: Granica, 2012.
8. *Ognevaya podgotovka: uchebnik*. Pod obschej redakciej N.V. Rummyanceva. Moskva: COKR MVD Rossii, 2009.
9. Urakov I.V. *Sovershenstvovanie ognevoj podgotovki kursantov i slushatelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii: Pedagogicheskij aspekt*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
10. *Metodika ognevoj podgotovki: uchebnoe posobie*. V.S. Semenov, V.V. Zabiran. Golicyno: GPI FSB Rossii, 2011.
11. *Poryadok postupleniya grazhdan na federal'nyyu gosudarstvennyyu sluzhbu v FSB Rossii*. Available at: <http://www.fsb.ru/fsb/supplement/empoly/doc1.htm>
12. *O voinskoj obyazannosti i voennoj sluzhbe. Federal'nyj zakon ot 28 marta 1998 goda № 53-FZ*. Moskva, 2013.
13. *O statute Voennosluzhaschih. Federal'nyj zakon ot 27 maya 1998 goda № 76-FZ*. Moskva, 2013.
14. Rasskazov F.D., Kosenok S.M. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Surgut: IC SurGU, 2012.
15. *Nastavlenie po strelkovomu delu. Osnovy strel'by iz strelkovogo oruzhiya*. Ministerstvo oborony SSSR. Moskva: Voenizdat, 1985.

Статья поступила в редакцию 11.03.16

УДК 316.628-057.87:57:378.1: 81'246.2

Rasskazov Ph.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University, (Surgut, Russia),

E-mail: lesj_rasskazov@mail.ru

Kushnyr L.A., teacher, postgraduate, Surgut State University, (Surgut, Russia), E-mail: lak2001@yandex.ru

MOTIVATION OF BIOLOGY STUDENTS AS A TOOL OF BILINGUISM CREATION. The article deals with a problem of motivation of biology students as a tool of bilinguism creation. The article provides an analysis of researchers' views at such types of motivation as internal and external types. The research studies a transforming type of motivation, which is not thoroughly investigated. Special attention is paid to the relation of internal and external motivation in biology students at the course of foreign language training. The authors of the paper use scientific sources dedicated to the problem of forming motivation to suggest the motives to develop motivation during the course of a foreign language (Code 020400.62 "Биология") in biology students. The analysis of test results fulfilled by students is aimed at revealing the orientation of educational motivation to study foreign language.

Key words: motivation of students-biologists, relationship of internal and external motivation, transforming motivation, tool of bilinguism creation, motives.

Ф.Д. Рассказов, д-р пед. наук, проф., БУ ВО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры», г. Сургут,

E-mail: lesj_rasskazov@mail.ru

Л.А. Кушнырь, преподаватель, аспирант, БУ ВО «Сургутский государственный университет ХМАО-Югры»,

г. Сургут, E-mail: lak2001@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА

В данной статье рассматривается такая проблема мотивации студентов-биологов, как средства формирования билингвизма. В статье приведён анализ взглядов исследователей на такие виды мотивации, как внутренняя и внешняя, также упомянут малоизученный вид трансформирующей мотивации. Особое внимание уделяется взаимосвязи внутренней и внешней мотивации студентов-биологов в ходе обучения иностранному языку. На основе изучения научных источников, посвященных проблеме изучения мотивации, авторами предложены мотивы для формирования билингвизма студентов направления подготовки 020400.62 «Биология» в ходе обучения иностранному языку. В статье приводится анализ результатов тестирования студентов-биологов с целью выявления направленности учебной мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация студентов-биологов, взаимосвязь внутренней и внешней мотивации, формирование билингвизма, трансформирующая мотивация, мотивы.

Межкультурная коммуникация и взаимозависимость экономических отношений разных стран стали неотъемлемой частью современного мира, открывая большие возможности для людей, знающих иностранный язык. Английский язык имеет статус «глобального языка», используемого при международном сотрудничестве на протяжении последних десятилетий. Согласно статистике, приблизительно 400 миллионов человек говорят на английском языке как на родном, и от 470 миллионов до миллиарда людей говорят на английском языке более менее сносно, в зависимости от грамотности и языковой компетенции. Последние исследования подтверждают, что «количество изучающих английский язык увеличивается ...», и рост популярности английского языка в мировом сообществе «стал одним из немногих испытанных временем глобальных фактов современной жизни» [1]. По некоторым данным, примерно 56 % европейцев являются двуязычными и 38% из них используют английский язык как второй язык, а еще 100 миллионов используют его как иностранный язык [2]. И с каждым годом количество людей – билингов растет, т. к. билингвизм – это явление, существующее во всём мире, на

всех континентах и в большинстве стран мира. Появление билингвизма обусловлено рядом факторов, такими как политические, экономические или религиозные миграции, политическими или лингвистическими союзами, образованием и т. д.

В педагогической науке существует много определений термина «билингвизм», часто они совпадают по значению. Мы придерживаемся мнения тех ученых, которые считают, что билингвизм это – «умение индивидуума автоматически пользоваться неродным языком для осуществления коммуникативного акта с представителем инокультуры в зависимости от условий коммуникации» [3, с. 128].

Опираясь на опыт преподавания иностранного языка в вузе и наблюдения за студентами во время занятий, мы приходим к выводу, что одним из важнейших условий успешного формирования билингвизма является мотивация к изучению иностранного языка.

Многие ученые, исследователи, педагоги считают мотивацию одной из основных переменных, которая определяет уровень и степень успеха овладения неродным языком. Как подчёркивает

3. Дорней «мастерство преподавателя при мотивировании обучающихся следует рассматривать в качестве основы для эффективного обучения» [4, с. 116.] Мы считаем, что мотивированные студенты воспринимают процесс овладения неродным языком с энтузиазмом, желанием работать, концентрировать внимание и усилия на поставленных задачах, они не требуют постоянного поощрения, охотно преодолевают трудности и даже могут мотивировать других студентов, облегчая себе и им совместное обучение. Ранние попытки понять влияние мотивации на процесс обучения иностранному языку были предприняты в социальной психологии [5].

Опыт преподавания иностранного языка в вузе показывает, что мотивация студентов – биологов значительно влияет на их готовность участвовать в процессе обучения второму языку. Результаты многочисленных исследований в этой области указывают на необходимость рассматривать понятие мотивации как многогранное явление. Р. Оксфорд и Дж. Шерин изучили ряд мотивационных теорий и выявили шесть переменных, которые влияют на мотивацию при изучении иностранного языка [6]:

- отношение (т. е. чувства, которые испытываются для достижения цели);
- вера в себя, свои силы и возможности (т. е. ожидание результатов собственного успеха);
- цели (понимание точности и актуальности учебных целей в качестве мотивов обучения);
- участие в иноязычной деятельности разного рода (т. е. степень активного и сознательного участия в учебном процессе);
- поддержание комфортных условий для иноязычной деятельности (т.е. постоянная поддержка преподавателя и окружающих);
- личные качества (способности к овладению неродным языком и опыт обучения иностранному языку).

В педагогической науке мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю. Под внутренней мотивацией понимают как то, которое исходит изнутри человека. Предполагается, что внутренняя мотивация влияет на более успешное достижение результатов любой деятельности, в частности иноязычной коммуникации, т.к. является естественным процессом. Внутренняя мотивация побуждает к действию даже тогда, когда нет внешнего стимула или вознаграждения. Основным признаком внутренней мотивации считается самостоятельная активность человека ради самой деятельности и выступает как самоцель. С другой стороны, усилия направленные на стимулирование внутренней мотивации могут медленно влиять на достижение результата, и для этого потребуются специальная и длительная подготовка. Так как студенты являются индивидуальными личностями необходимо разработать разнообразные подходы для формирования билингвизма, чтобы мотивировать студентов с разной степенью мотивации. Преподавателю полезно узнать интересы студентов, чтобы связать их интересы с процессом формирования билингвизма в ходе обучения иностранному языку.

Внешняя мотивация, напротив, предполагает стимулирование к разному виду деятельности, которая может быть и не особенно приятной или непривлекательной, но которая может принести пользу для достижения потенциальных результатов. Внешними мотиваторами могут быть родители, друзья, окружение, возможность высокого заработка, путешествия, стажировки в иностранных компаниях и т.д. С одной стороны, внешняя мотивация может направить деятельность студентов и, как правило, при внешней мотивации характерно относительно небольшое количество усилий и подготовки к иноязычной деятельности. С другой стороны, внешние мотивы могут часто отвлекать студентов от овладения иноязычной деятельностью. Для внешних мотиваторов на первый план выходит разработка системы поощрений и наказаний для достижения желаемого результата. Для того чтобы постоянно поддерживать определенный уровень заинтересованности студентов к овладению иностранным языком, мотиватору – преподавателю часто приходится расширять и усиливать систему поощрений и наказаний разными способами. Также внешние мотивы, как правило, не работают в долгосрочной перспективе, как только преподаватель отказывается от системы поощрений и наказаний для достижения желаемого результата, студенты теряют мотивацию.

Опыт преподавания иностранного языка в Сургутском государственном университете со студентами разных направлений подготовки, а именно со студентами – биологами доказывает, что оба типа мотивации (внешняя и внутренняя) не только связаны друг с другом, но и взаимосвязаны. Кроме того, личностные,

психологические и социальные факторы влияют на повышение или снижение внешней и внутренней мотивации. Мы считаем что, преподавателю необходимо знать, какой тип мотивации преобладает у его студентов, на каких мотивах она основана, чем студенты увлекаются и, в конце концов, как мотивация проявляется у студентов. Оба типа мотивации могут делиться на две подгруппы, которые могут инициировать студентов к иноязычной деятельности. Внутренняя мотивация у студентов-экстравертов проявляется в том, что, общаясь с другими людьми, они чувствуют удовлетворение, в то время как студенты-интроверты пользуются языком для размышлений, планировании какой либо деятельности.

Мотивация иногда выступает не только инструментом преподавателя, но и инструментом студентов. В этом смысле студенты используют полученные знания, для того чтобы исполнить свои желания. В действительности, преподаватель должен осознавать, что овладение иностранным языком в качестве инструмента достижения цели, а именно формирования билингвальной личности, является ценным опытом. Целью преподавателя, в этом случае, является мотивирование студентов, у которых превалирует инструментальная мотивация, таким образом, чтобы студенты осознавали и понимали, то, что овладение вторым языком является инструментом достижения определенной цели, например, получение зачета или хорошей оценки при сдаче экзамена. Также стоит отметить, внутренняя мотивация может привести к разочарованию по причине того, что студенты приходят к выводу о неспособности изучить второй язык или они не наблюдают функциональное значение их иноязычной деятельности, в конце концов, они разочаровываются и отказываются от изучения иностранного языка.

А. Хаши предлагает такой тип мотивации как трансформирующая мотивация к изучению второго языка [7]. В своём исследовании А. Хаши утверждает, что в отличие от традиционных типов мотивации к изучению второго языка, трансформирующая мотивация проявляется у студентов в результате желания, которое выходит за пределы желаемой цели, т.к. они могут стремиться изучать и использовать второй язык для расширения своих возможностей или трансформации некоторых аспектов своей жизни, общества, в котором он живет.

Р.С. Гарднер и В.Е. Ламбер считают, что мотивация включает в себя три элемента [8]:

- мотивированная личность старается изучить иностранный язык;
- мотивированная личность получает удовольствие от поставленных задач в ходе овладения иностранным языком;
- мотивированная личность желает достичь цели.

Мы поддерживаем мнение Н. Нейман [9] в том, что наиболее успешными и результативными студентами являются необязательно те, кому овладение языком дается достаточно легко, а те студенты, которым присущи определенные особенности, большинство из них, несомненно, мотивированы. Н. Нейман предлагает следующую характеристику мотивированных студентов:

- положительная ориентация на выполнение поставленных задач;
- эгоизм;
- потребность в успехе;
- сильное желание;
- ориентация на цель;
- настойчивость;
- терпимость к неопределенности [9].

Опираясь на собственный педагогический опыт, предлагаем определить наиболее значимыми следующие мотивы для формирования билингвизма студентов направления подготовки 020400.62 «Биология» в ходе обучения иностранному языку:

- познавательные, т. е. создание таких условий, при которых они становятся основным принципом развития и профессиональной направленности личности студентов – биологов;
- коммуникативные мотивы – желание общаться на иностранном языке, как с носителем языка, так и с одноклассниками, друзьями, может быть с родителями в различных бытовых ситуациях;
 - читать специальную литературу, писать на иностранном языке (например, составлять отчеты по практике, писать письма, составлять аннотации к своим статьям и т. д.);
 - принимать участие в международных семинарах и конференциях и т. д.;
- профессиональные мотивы побуждают студентов-биологов к учебной активности, стимулируют их академи-

ческую успеваемость и настойчивость в преодолении трудностей.

Для определения мотивов как средства формирования билингвизма студентов биологов в ходе обучения иностранному языку мы использовали методику Т.Д. Дубовицкой «Тест-опросник направленности учебной мотивации». [10, с. 42–45.]

В тесте-опроснике приняли участие студенты I курса Сургутского Государственного Университета направления подготовки 020400.62 «Биология» (всего выборка составила 52 человека), которые показали свое отношение к иностранному языку. Исследование проходило в два этапа. Тест-опросник проводился на I курсе в начале обучения иностранному языку и на завершающем этапе обучения предмету на II курсе, с целью выявления направленности учебной мотивации к изучению иностранного языка.

Обработка результатов показала, что 58% опрошенных студентов I курса в начале обучения иностранному языку показали границы 0 – 5 баллов – низкий уровень; 19% от 6-14 баллов – средний уровень; 23% – высокий уровень внутренней мотивации.

Студенты II курса направления подготовки 020400.62 «Биология» показали 27% низкий уровень; 35% – средний уровень; 38% – высокий уровень внутренней мотивации.

Сравнение результатов тестирования, позволяет сделать следующие выводы: в начале обучения иностранному языку уровень мотивации студентов I курса направления подготовки 020400.62 «Биология» достаточно низкий 58%, к концу обучения уровень мотивации повысился до 38%.

Мы считаем, что высокий уровень мотивации способствует эффективному процессу формирования билингвизма студентов направления подготовки 020400.62 «Биология», самообразования и познавательной деятельности в ходе обучения иностранному языку. Высокая внутренняя учебная мотивация, ориентированная на формирование билингвизма студентов направления подготовки 020400.62 «Биология» позволяет прийти к выводу, что будущие специалисты осознают необходимость овладения неродным языком для того, чтобы стать конкурентоспособным высокопрофессиональным специалистом.

Библиографический список

1. D. Graddol. *English Next*. British Council, London, 2006. Available at: the British Council website.
2. What is the EU's Language Policy Today? *Euronews TV*. Available at: <http://ru.euronews.com/2008/09/23/multilingual-eu/>
3. Рассказов Ф.Д., Кушнырь Л.А. Эволюция билингвизма сквозь призму времён. *Современные перспективы и проблемы развития регионально-образовательного образования в условиях модернизации и реформирования Российского общества: сборник научных трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием*, 16 марта 2015 г. Под редакцией Б.П. Яковлева. Сургут: ИЦ СурГУ, 2015.
4. Dornyei Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited, 2001.
5. Gu M. *The Discursive Construction of Second Language Learners' Motivation: A Multi-Level Perspective*. UK: Peter Lang, 2009.
6. Oxford R. & Shearin J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*. 1994; 78, 12–28. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
7. Hashi A. *Transformative motivation in second language learning: The case of keinaan, a rapnomad*. 2001.
8. Gardner R.C., & Lambert W.E. *Attitudes and motivation in secondlanguage learning*. 1972.
9. Naiman N. *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education. 1978.
10. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование*. 2002; 2: 42–45.

References

1. D. Graddol. *English Next*. British Council, London, 2006. Available at: the British Council website.
2. What is the EU's Language Policy Today? *Euronews TV*. Available at: <http://ru.euronews.com/2008/09/23/multilingual-eu/>
3. Rasskazov F.D., Kushnyr' L.A. 'Evoluciya bilingvizma skvoz' prizmu vremen. *Sovremennye perspektivy i problemy razvitiya regional'nogo obrazovaniya v usloviyah modernizacii i reformirovaniya Rossijskogo obschestva: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, 16 marta 2015 g. Pod redakciej B.P. Yakovleva. Surgut: IC SurGU, 2015.
4. Dornyei Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited, 2001.
5. Gu M. *The Discursive Construction of Second Language Learners' Motivation: A Multi-Level Perspective*. UK: Peter Lang, 2009.
6. Oxford R. & Shearin J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*. 1994; 78, 12–28. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
7. Hashi A. *Transformative motivation in second language learning: The case of keinaan, a rapnomad*. 2001.
8. Gardner R.C., & Lambert W.E. *Attitudes and motivation in secondlanguage learning*. 1972.
9. Naiman N. *The good language learner*. Ontario Institute for Studies in Education. 1978.
10. Dubovickaya T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoj motivacii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2002; 2: 42–45.

Статья поступила в редакцию 08.03.16

УДК 378

Salmanova D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru

Gasambekova E.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gaselena@inbox.ru

MATHEMATICAL METHODS OF PROCESSING OF RESULTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH. In the article a problem of application of mathematical methods of processing of results of pedagogical research is considered. Characteristics of the main methods are provided: registration (detection of a certain quality at each respondent), scaling (creation of a "ladder" (a consecutive row) of digital indicators), ranging (a consecutive arrangement and designation of collected data among), modeling (reproduction of real characteristics of the pedagogical phenomenon on a prototype). The basics of nonparametric criteria of measurement of quantitative and qualitative results of pedagogical research are described. The authors show how the mechanism of measurement of pedagogical culture of a student at different grade levels works.

Key words: pedagogical research, methods of mathematical processing, pedagogical culture of students, registration, scaling, ranging, modeling, nonparametric criterion, statistical hypothesis.

Д.А. Салманова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru

Е.М. Гасанбекова, канд. пед. наук, доц. каф. естественнонаучных и общетехнических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gaselena@inbox.ru

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема применения математических методов обработки результатов педагогического исследования. Приводятся характеристики основных методов: регистрация (обнаружение определённого качества у каждого респондента), шкалирование (создание «лестницы» (последовательного ряда) цифровых показателей), ранжирование (последовательное расположение и обозначение собранных данных в ряду), моделирование (воспроизводство реальных характеристик педагогического явления на прототипе), описывается сущность непараметрических критериев измерения количественных и качественных результатов педагогического исследования. Обосновывается механизм измерения педагогической культуры студента на разных этапах обучения.

Ключевые слова: педагогическое исследование, методы математической обработки, педагогическая культура студента, регистрация, шкалирование, ранжирование, моделирование, непараметрический критерий, статистическая гипотеза.

Педагогу постоянно приходится ставить и решать творческие и профессиональные задачи, поскольку их решение не может быть выведено из имеющихся посылок и необходимо образование новых или инновационных способов действия, то необходимо вооружить педагога методологией и методикой проектирования новых систем и процессов.

Кроме того, знание методологических принципов и методического аппарата научного исследования позволит будущему педагогу получить научно обоснованные факты, обеспечить надежную базу для изучения научных теорий и практик, выявить инновации, воспринимать и внедрять прогрессивный опыт. Овладение методикой научного поиска позволит расширить кругозор, увеличить возможности специалиста-исследователя, сделать научное исследование, органическим элементом становления личности, придав процессу подготовки специалиста творческий и развивающий характер.

Использование педагогом принципов и методов научного исследования способствует реализации не только учебной, но и научной деятельности, обеспечивая при этом синтез научной теории и практики.

При этом осуществлять проектирование инновационных моделей могут лишь те личности, которые владеют технологией научного исследования, начиная от определения актуальности и постановки проблемы, выявления целей, предмета и объекта исследования, сбора и обработки фактов и кончая количественной оценкой педагогических явлений.

Научные объекты и выделенные в них предметы исследования, будучи сложными образованиями, требуют использования комплекса математических методов обработки, каждый из которых, модифицируясь, становится приемлемым для получения убедительных результатов и надежности выводов.

Математические методы в современных педагогических исследованиях используются для обработки полученных экспериментальных данных, в ходе педагогического эксперимента для установления количественных и качественных зависимостей между изучаемыми педагогическими явлениями.

Кроме того, они позволяют выяснить, какой объем должна иметь выборка респондентов, чтобы достоверно оценивать общую их совокупность, определяют результат и различие количественных и качественных показателей, показывают связь между педагогическими явлениями. В большинстве случаев использование методов математической статистики необходимо для установления достоверности различий между результатами обучения, формирования, развития и воспитания в контрольных и экспериментальных группах.

Необходимо отметить, что при использовании математических методов обработки педагогических исследований применяются справочные таблицы, формулы, критерии, показатели, знаковые системы. Полученные результаты отображают, в виде диаграмм, графиков, таблиц.

Кроме того, различают теоретическое и научно-практическое (прикладное) педагогическое исследование.

Выделяют следующие этапы педагогического исследования:

- этап идеи исследования, предполагающий анализ существующей действительности с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы, решение которой приведет к положительным результатам в развитии, воспитании и обучении учащихся;
- диагностический этап, предполагающий сбор предварительных материалов для уточнения возможных причин возникновения проблемы исследования (наблюдение, сбор, анализ и

обобщение статистических материалов, устные и письменные опросы и др.);

- прогностический этап, предполагающий разработку технологии исследования, отбор необходимых методик, технических средств, определения условий и способов обобщения полученных данных;

- практический этап, предполагающий проведение констатирующего, формирующего и контролирующего эксперимента;

- обобщающий этап, предполагающий интерпретацию экспериментальных данных и подведение итогов.

При помощи математических методов исследования осуществляется количественная обработка полученных данных. Трактовка полученных данных проводится на основе педагогической теории с задачей определения ошибочности или достоверности гипотезы, это позволяет сформулировать предложения и выводы. Объем и продолжительность исследования определяются характером проблемы. Внедрение его результатов в образовательный процесс является заключительным этапом педагогического исследования. В педагогических исследованиях, как и в других науках, часто приходится измерять такие величины, которые недоступны обыкновенному наблюдателю. Например, уровень готовности специалиста осуществлять профессиональную деятельность, или же уровень сформированности профессиональной культуры личности. Такие величины называют латентными, то есть недоступными непосредственному наблюдению. И оценены они могут быть по сумме каких-то косвенных данных.

Наиболее частым методом диагностики в педагогических исследованиях выступает педагогическое тестирование, представляющее собой форму измерения знаний, умений, зачастую даже качеств личности респондентов. Уровень готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности оценивается по результатам выполнения респондентов не только тестовых заданий, а также по выполнению практических заданий. В любом случае всякое измерение должно предполагать объективный, надежный и достоверный результат. Особенно важно это для измерения, основанного на косвенной информации, в том числе для педагогического тестирования.

К наиболее распространенным математическим методам относятся регистрация, шкалирование, ранжирование. Обратимся к подробному их анализу.

Регистрация – метод, предполагающий обнаружение определённого качества у каждого респондента и тотального подсчета количества тех, у кого данное качество присутствует или отсутствует. Следует отметить, что респонденты по-разному реагируют в исследовании, одни могут быть активными, другие пассивными. Таким образом, можно условно разделить респондентов на две категории: конструктивные и деструктивные. Конструктивные респонденты не создают проблем при проведении исследования, поэтому при работе с ними применяются обычный набор коммуникативных техник. Деструктивные респонденты – враждебно относятся, к каким либо исследованиям. Это, как правило, сдержанные участники педагогического эксперимента, работа с которыми требует определенных усилий и применение специальных педагогических техник.

Шкалирование – метод, предполагающий создание «лестницы» (последовательного ряда) цифровых показателей, на которой размещаются педагогические явления. В ходе проведения шкалирования (измерение) респондентам предлагается ряд вопросов, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок.

В качестве примера рассмотрим отношение граждан к воинской обязанности, для этого каждому респонденту присвоим число, характеризующее отношение к этому явлению: положительное (равное 1), нейтральное (равное 2), отрицательное (равное 3). Таким образом, шкалирование осуществляется по принципу размещения респондентов вдоль этого ряда (шкалы) в зависимости от отношения к воинской обязанности.

Ранжирование – метод, который предполагает последовательное расположение и обозначение собранных данных в ряду. Сравнение полученных результатов с нормой предполагает определение отклонения от нее и соотношение результатов с эталоном. Следует отметить, что метод ранжирования является наиболее простым и эффективным при обработке обширного материала педагогического исследования.

В педагогических исследованиях измерение количественных и качественных результатов зачастую сложно приблизить к реальной практике. В этой связи применение метода моделирования является необходимым, поскольку он позволяет создать некий прототип, на основе которого выделяются целостные системы, и исследуется их функционирование [1]. Преимуществом метода моделирования является представление информации в некоей миниатюре, с реальными характеристиками. Таким образом, под моделированием мы понимаем метод, предполагающий воспроизводство реальных характеристик педагогического явления на прототипе. Кроме того, данный метод употребляется только в том случае, если исследование педагогического явления невозможно или недостаточно другими методами, такими как наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование.

Следует отметить, что на сегодняшний день актуальным остается вопрос обработки экспериментальных данных с использованием современных математических моделей, в частности Георга Раша, которые получили распространение в западной и в отечественной науке. Важным приоритетом математических моделей Раша является свойство объективности, позволяющее анализировать результаты тестирования [2].

Например, по согласию или несогласию данных тестирования с моделью оказывается возможным сделать заключение о достоверности или недостоверности результатов измерения уровня подготовленности испытуемого. Причинами недостоверности измерения могут быть нарушения процедуры тестирования, ошибки разработчиков теста и т. д. Во всяком случае, исследователи, применяющие тестирование, должны быть уверены в достоверности полученных оценок. А при обнаружении случаев недостоверности необходимо принять меры по совершенствованию тестовых материалов, процедуры тестирования или устранению иных причин этой недостоверности. Так как модель вероятностная, то для оценки достоверности измерения используются методы математической статистики, например, методы проверки статистических гипотез. Статистическая гипотеза – это предположение о свойствах распределения вероятностей, лежащего в основе наблюдаемых случайных явлений. Необходимость применения статистической гипотезы возникает в формулировании и экспериментальной проверке предположительных утверждений (гипотез).

Например, предположение о том, формируется ли у специалиста такой показатель как педагогическая культура или нет. Как показали исследования и анализ качественной характеристики профессиональной подготовки, можно сказать о том, что педагогическая культура учителя в процессе профессиональной подготовки определенным образом формировалась, но возникает вопрос: изменение уровня педагогической культуры студента на III, IV, V курсах случайно, или эти различия не случайны. Для ответа на него мы использовали методы математической обработки полученных данных. Сравнение выборок по каждому из курсов проводилось при помощи непараметрических критериев: H-критерия Крускала-Уоллиса, предназначенного для оценки различий между несколькими (более двух) выборками по уровню какого-либо признака [3].

В соответствии с методикой математической обработки данных выдвигались две гипотезы: нулевая, гипотеза об отсутствии различий, и альтернативная, гипотеза о значимости значений. С этих позиций нами выдвигалась гипотеза, согласно которой уровень педагогической культуры у студентов на разных курсах не различается, а в качестве альтернативной – уровень педагогической культуры у студентов на разных курсах различался.

В соответствии с алгоритмом расчета указанного критерия произведены подсчеты, для чего подсчитано значение критерия H по формуле:

$$H_{\text{эмп}} = \left| \frac{12}{N*(N+1)} \times \sum \frac{T^2}{n} \right| - 3(N+1)$$

где N – общее количество испытуемых в объединенной выборке;

n – количество испытуемых в каждой группе;

T – сумма рангов по каждой группе.

$$H_{\text{эмп}} = \left| \frac{12}{70(70+1)} \times \left[\frac{1363^2}{39} + \frac{695^2}{17} + \frac{427^2}{14} \right] \right| - 3(70+1) = \frac{12}{4970} = 0,0024 \times 89071,6 - 213 = 213,77 - 213 = 0,77$$

При N = 70, TIII курс = 1363; TIV курс = 695; TV курс = 427.

В последующем проверяли совпадение общей суммы рангов с расчетной:

$$T_{\text{расч}} = \frac{N(N+1)}{2} = \frac{70(70+1)}{2} = 2485,$$

а реальная сумма рангов равна:

$$\sum T_p = 1363 + 695 + 427 = 2485.$$

На основе результатов констатировали факт наличия равенства реальной и расчетной сумм.

Поскольку таблицы критических значений критерия H предусмотрены только для количества испытуемых равном или менее пяти, сопоставили полученное эмпирическое значение H с критическими значениями χ^2 для уровней статистической значимости при разном числе степеней свободы (V).

В нашем примере, количество степеней свободы (для c = 3) $V = c - 1 = 3 - 1 = 2$. Далее определили критические значения для $V = 2$.

$$\chi^2 = \begin{cases} 5,991 (p \leq 0,05) \\ 9,210 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Алгоритм вычисления критерия Крускала-Уоллиса предполагает, что если вычисленное значение H равно или превышает критическое значение χ^2 , нулевая гипотеза отвергается. Критические значения χ^2 для уровня статистической значимости $p \leq 0,01$ равно 9,210.

Сравнив данное значение с полученным нами результатом, мы подтвердили нулевую гипотезу о том, что уровень педагогической культуры будущего учителя у студентов курсов (III-V) не различается. Таким образом, применение критерия Крускала-Уоллиса позволяет нам выявить уровень сформированности педагогической культуры личности на разных этапах педагогического исследования.

Приведённый пример показал, что применение математических методов в обработке экспериментальных данных является эффективным и точным инструментом выявления психолого-педагогических показателей и параметров. Кроме того, использование математических методов при разработке и апробации тестовых материалов текущего и промежуточного тестирования по разным учебным дисциплинам позволяет достоверно и точно выявить результат исследования.

Библиографический список

1. Карданова Е.Ю. *Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения*. Москва: ФГУ «Федеральный центр тестирования», 2008.
2. Карданова Е.Ю., Карпинский В.Б. Специальные методы анализа результатов тестирования, основанные на свойстве объективности моделей Раша. *Информационные технологии*. 2008; 4.
3. Сидоренко Е.В. *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург: Речь, 2002.

References

1. Kardanova E.Yu. *Modelirovanie i parametrizaciya testov: osnovy teorii i prilozheniya*. Moskva: FGU «Federal'nyj centr testirovaniya», 2008.
2. Kardanova E.Yu., Karpinskiy V.B. Special'nye metody analiza rezul'tatov testirovaniya, osnovannye na svojstve ob'ektivnosti modelej Rasha. *Informacionnye tehnologii*. 2008; 4.
3. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psichologii*. Sankt-Peterburg: Rech', 2002.

Статья поступила в редакцию 29.02.16

УДК 378

Soltakhmadova L.T., senior teacher, Department of Economic and Social Geography Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: Soltakhmadova.luiza@mail.ru

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING ECOLOGICAL THINKING IN GEOGRAPHY BACHELOR STUDENTS.

The author studies nature and contents of project activity as a means to form and develop ecological thinking in undergraduate geography students. The paper presents advantages of the project activity, shows high importance and relevance of the study of project activity, reveals project methodology and a method of projects. The organization of design activity helps high school teachers not to constrain creativity of students, to teach them to think independently, synthesize, analyze and be able to classify their own results. The author comes to the conclusion that the bachelors of geography, who know methods and techniques of project activities, are able to implement research, application, information and other environmental projects, and therefore will be particularly in demand.

Key words: project work, project, projecting, ecological thinking, geography bachelor student, project method.

Л.Т. Солтахмадова, ст. преп. каф. экономической и социальной географии, ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», E-mail: Soltakhmadova.luiza@mail.ru

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ ГЕОГРАФИИ

В данной статье изучена сущность и содержание проектной деятельности как средства формирования у бакалавров географии экологического мышления. Выявлены преимущества проектной деятельности, высокая значимость и актуальность изучения проектной деятельности, проектных методик и самого метода проектов. Организация проектной деятельности нацеливает педагогов вуза не сдерживать творческую инициативу студентов, учить их самостоятельно мыслить, синтезировать, анализировать, уметь классифицировать полученные результаты. Автор приходит к выводу, что бакалавры географии, владеющие способами и приемами проектной деятельности, способные реализовывать исследовательские, прикладные, информационные и другие проекты экологической направленности, будут особо востребованы.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, проектирование, экологическое мышление, бакалавр географии, проектный метод.

Современный рынок образовательных услуг, общество и государство требуют от выпускника педагогического вуза не просто усвоенных знаний и информированности, а владения такими ключевыми компетенциями, которые позволят ему эффективно реализовывать педагогическую, профессиональную деятельность. Традиционная система высшего профессионального образования опиралась на логическое мышление и недостаточно уделяла внимание экологическому мышлению, развитию творческих способностей и самостоятельности мышления личности. Сегодня деятельность бакалавра географии все более приобретает активный и социально значимый характер. Согласно новому ФГОС, он должен уметь проводить комплексные исследования отраслевых, региональных, национальных и глобальных географических проблем; уметь выявлять природно-ресурсный потенциал родного края (Дагестана и РФ); обладать основами формирования пространственных структур хозяйства и форм организации жизни общества. В современной системе образования появилось большое множество инновационных методов и технологий работы со студентами.

Само слово «проект» в Словаре С.И. Ожегова означает «разработанный план сооружения, какого-либо механизма, устройства; а также предварительный текст какого-либо документа; замысел, план и т.д.». [1]. В переводе с латинского слово «проект» означает «брошенный вперед». Джон Дьюи исходил из философских предпосылок: а) то, что мы называем разумом, формируется в процессе социального опыта; б) в качестве важного инструмента обучающегося должен рассматриваться интеллект, который помогает ему разрешать проблемы, в том числе – научные, прикладные, образовательные, бытовые; в) главным в учении должно стать открытие (инсайт); каждая решенная

задача учащегося должна быть творческим актом; г) результативность процесса учения напрямую связана с искоренением зубрежки, с заменой пассивного учения активной формой взаимодействия учеников, тесное взаимодействие личности ученика с окружающей природной средой; д) деятельный характер природы обучающегося; е) акцент в обучении делать на решение насущных, реальных проблем, что вызывает активное отношение у учащихся к учению и т. д. [2; с. 44-47]. Внедрение метода проекта предполагает ориентацию педагогов на целесообразную деятельность обучающихся с учётом их интересов.

Преимущества проектной деятельности очевидны: она способна развивать мотивацию к учению, создание проблемных ситуаций; позволяет студентам выбрать самостоятельные задания, которые соответствуют их личным и интересам и способностям; учит самостоятельно производить поиск и далее анализировать информацию, применять полученные ранее знания. Занимаясь проектной деятельностью, студенты могут её посвятить систематическому экологическому мониторингу своего края или отдельных явлений. С помощью метода проектов, они могут выявлять и диагностировать проблемы охраны природы и системы взаимодействия общества и природы; проектировать и осуществлять экспертизу социально-экономической и хозяйственной деятельности, а также планировать и принимать самостоятельные решения. Но не менее существенным в проектной деятельности является то, что она предполагает использование инновационных новейших информационных технологий.

Суть и содержание проектной деятельности, прежде всего, в осуществлении коллективной, совместная учебно-познавательная, научно-исследовательской, игровой, креативной деятельности. Кроме этого – совместная проектная деятельность имеет,

как правило, общую цель. Проектная деятельность выполняет и важную социализирующую роль в формировании личности студента. Коллективно-проектная деятельность определяет общие задачи для студенческой группы, которые осознаны ее членами и должны восприниматься как личные. Рождается. Именно в коллективной и общественно полезной деятельности рождается органическое единство личного и социального.

Организация проектной деятельности с будущими бакалаврами географии создает условия для формирования у них эффективного экологического мышления. В условиях организации проектной деятельности, в ходе поисковой и информационной деятельности, студенты учатся работать в коллективе, формируют у себя коммуникативные качества, при этом проявляя свою самостоятельность, раскрывая креативное начало и творческий потенциал. По этой причине идея метода проектов в реализации географической научно-исследовательской деятельности – это ориентация студентов на изменение окружающей природной среды, на переосмысление существующей практики экологической деятельности.

Организация проектной деятельности нацеливает педагогов вуза не сдерживать творческую инициативу студентов, учить их самостоятельно мыслить, синтезировать, анализировать, уметь классифицировать полученные результаты. Студенты должны чувствовать, что проектная деятельность по изменению окружающей среды – это их работа, но чтобы эта работа была организованной, нужно постоянно проводить с ними консультации по использованию метода проектов, знакомить с различными видами проектной деятельности и ее многообразной структурой.

Метод проектов ряд исследователей определяют как некоторую систему обучения, в процессе которой обучающиеся приобретают знания и умения, формируют компетенции, благодаря планированию и выполнению проектной деятельности, постепенно и последовательно усложняющейся практических заданий [3, с. 59]. Проектный метод позволяет студентам уйти от авторитарности в обучении, нацелившись на сугубо самостоятельную работу, самостоятельные рассуждения и иметь собственный план действий. Он позволит обучающимся не только получить сумму тех или иных знаний, но и способность к самостоятельному поиску и приобретению этих знаний, а также пользоваться этими знаниями для решения практических и познавательных проблем. Метод проектов, реализуемый в экологической практике, определяет главные требования к его использованию. Среди них: а) написание и представление содержательного и календарного плана проекта; б) обязательное выявление актуальной в творческом плане экологической проблемы, которая требует интегри-

рованного, междисциплинарного знания и творческого поиска для разрешения; в) необходимая и выявленная практическая значимость конечных результатов экологического проекта; г) сугубо самостоятельная деятельность студентов (при необходимости консультации с стороны педагога); д) четкая, последовательная структура содержательной части представленного проекта; е) широкое использование многообразных научно-исследовательских методов, определяющих и характеризующих последовательность действий. Главными показателями оценки результатов проектной деятельности студентов могут быть следующие сформированные компетенции: умение самостоятельно находить и реализовывать на практике источники информации; умение работать в коллективе со студентами одногруппниками, сотрудничать с другими участниками проекта.

Научно-исследовательский проект один из немногих видов вузовской работы, который обеспечивает формирование у студентов академические знания в реальную практику. По причине своей «образовательной ёмкости» [4, с. 39-40] проектная деятельность использование разнообразных небольших формы обучения, и включенности больших областей знаний. К примеру, в одном заданном проекте могут сразу объединиться наряду с географией, биологией, экологией, химией, также – экономика, политология, история, информационные технологии.

Таким образом, работа студентов над коллективным проектом формирует у студентов творческую активность, умения и навыки к выполнению исследовательской работы, также способность к анализу проделанной работы. Что очень важно в проектной деятельности – что коллективный проект способствует формированию коллективной учебной деятельности, когда цель её участниками понимается как единая, требующая объединения, осознания всего коллектива проектировщиков. Организованный проект должен быть обязательно закончен, а члены проектной группы должны пройти все этапы проектирования. Внедрение проектной деятельности в процесс обучения подготовит будущих бакалавров географии к динамично меняющимся условиям и к решению профессиональных проблем. Реформирование профессионального образования, связанное с ускорением научно-технического прогресса, вызвало необратимое давление человека на природу, на все стороны жизни общества, что привело к изменению окружающей среды. По этой причине, в будущем станут востребованными бакалавры географии, владеющие способами и приёмами проектной деятельности, способные реализовывать исследовательские, прикладные, информационные и другие проекты экологической направленности, так как проектная деятельность формирует навыки креативного мышления и творческого потенциала.

Библиографический список

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1999.
2. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва, 1994.
3. Бухтиярова И.Н. *Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении*. Брянск, 1995.
4. Штейнберг В.Э. *Технология проектирования образовательных систем*. Москва, 2008.

References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1999.
2. Klarin M.V. *Innovatsionnye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh*. Moskva, 1994.
3. Buhtiyarova I.N. *Metod projektov i individual'nye programmy v produktivnom obuchenii*. Bryansk, 1995.
4. Shtejnberg V. E. *Tehnologiya proektirovaniya obrazovatel'nykh sistem*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

УДК 378.14

Chebatarev V.A., Chief of Education Management Office, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: Chebatarev_vitalii@mail.ru

PEDAGOGICAL REGULARITIES OF SOCIAL-PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE OFFICERS. The article considers the pedagogical regularities of socio-professional education of cadets of military high school. Socio-professional education of future officers as an aim-focused and organized process requires the support of pedagogical regularities. The author lists research sources that give their impact on the education of future officers in the educational process. The paper mentions characteristics of general and particular regularities of socio-professional education and lists factors that have an impact on the education of future officers. The research reveals a natural military-pedagogical process, which operates in modern conditions and has an impact on educational processes and contribute to the development of socio-professional education of cadets of military schools.

Key words: social-professional education, pedagogical conformities to law, educational process.

V.A. Чебатареv, начальник учебно-методического отдела, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: Chebatarev_vitalii@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

В статье рассматриваются педагогические закономерности социально-профессионального воспитания курсантов военного вуза. Социально-профессиональное воспитание будущих офицеров как целенаправленный и организованный процесс требует опоры на педагогические закономерности. Перечислены факторы, которые оказывают закономерное влияние на воспитание будущих офицеров в образовательном процессе. Дана характеристика общих и частных закономерностей социально-профессионального образования. Перечислены факторы, которые закономерно оказывают влияние на воспитание будущих офицеров. Раскрыты закономерности военно-педагогического процесса, которые действуют в современных условиях и оказывают влияние на воспитательные процессы и способствуют развитию социально-профессиональному воспитанию курсантов военных вузов.

Ключевые слова: социально-профессиональное воспитание, педагогические закономерности, образовательный процесс.

Социально-профессиональное воспитание будущих офицеров как целенаправленный и организованный процесс требует опоры на педагогические закономерности – «...объективные, существенные, необходимые, общие, устойчиво повторяющиеся явления при определенных педагогических условиях» [1, с. 109]. Через педагогические закономерности социально-профессионального воспитания будущих офицеров раскрывается организация этого процесса, обеспечивающая профессиональное становление и достижение профессионализма. В основе закономерностей лежат психологические механизмы формирования и развития личности, ее качеств в образовательном процессе военного вуза.

В отношении закономерностей военно-педагогического процесса в военной педагогике установлено относительное единство. Общие подходы к их изучению были положены в работе А.В. Барабанщикова и В.Г. Демина [2], установивших, что закономерности военно-педагогического процесса – это основа его идеального плана, без них не возможно моделирование педагогических систем. По своему значению закономерности есть регуляторы военно-педагогического процесса, обеспечивающие его продуктивность и целенаправленность. А.В. Барабанщиков и В.Г. Демин определили, что общие педагогические закономерности в военно-педагогических процессах трансформируются спецификой и предметом военной деятельности, а кроме того – они весьма динамичны и требуют уточнения в связи с каждой новой воспитательной задачей.

По своему характеру закономерности военно-педагогического процесса могут быть общими, т. е. действующими в любых военно-педагогических системах и частными, справедливыми для решения отдельных задач воспитания военнослужащих [3]. Обратимся к общим и частным закономерностям социально-профессионального воспитания будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Характер сложной и всеобщей носит закономерная связь между общественными отношениями, в которых участвуют Вооруженные Силы и социально-профессиональным воспитанием будущих офицеров, проявляющаяся через отношение к армии в обществе, престиж военнослужащего, его статус и обеспеченность, характер военного строительства. Воинское воспитание – исторически и общественно обусловленный процесс, поэтому его организация требует учёта внешних факторов, как поддерживающих, так и снижающих эффективность воспитания. В настоящее время, например, факторами, закономерно влияющими на воспитание будущих офицеров, являются:

- сложная геополитическая обстановка, возрождающая в обществе оборонное сознание в связи с появлением реальных угроз безопасности Российской Федерации;
- подъём национального самосознания, патриотизма, тенденция к единению общества вокруг государственной власти и попытки формирования национальной идеологии;
- изменение военной доктрины, нормативного поля функционирования Вооруженных Сил, взглядов на их роль в строительстве гражданского общества России;
- положительные изменения характера военной службы, обеспеченности и социальной защиты военнослужащих;
- целенаправленная деятельность государства по формированию положительного имиджа Вооруженных Сил и др.

В организации социально-профессионального воспитания следует учесть и отрицательные факторы, которые действуют в связи с данной закономерностью. Так, изучение мотивации выбора военного вуза, выполненное О.Б. Бобковым [3], Д.Ю. Тарасовым [4], С.В. Улыбиным [5] и пр. позволило выявить при-

ток абитуриентов, для которых наиболее существенную роль в выборе военной профессии играют материальные мотивы, или мотивы, объективно не связанные с содержанием военной службы. «Если ты не любишь военного дела до фанатизма, – писал еще в 1908 г. генерал Д.С. Аничков, – если ты можешь каждую данную минуту переменить свою службу на любую другую, лишь бы получить больше жалования, то уходи скорее: ты не должен быть офицером» [6, с. 330]. Мода и престиж офицерского звания, которые постепенно возрождаются в Российской Федерации, часто привлекают в военные вузы людей, чья система ценностей не совпадает с традиционными ценностями офицерского корпуса. Объективным фактом является ценностно-смысловая дифференциация офицеров, особенно характерная для курсантов и младшего офицерского состава [7], которую пока ещё не удалось преодолеть.

Как всеобщую, военные педагоги [8] определяют закономерную связь между характером военно-профессиональной деятельности, условиями среды, личными и профессиональными отношениями с одной стороны и формированием личности в воспитательном процессе с другой. Соблюдение этой закономерности означает, что задачам социально-профессионального воспитания должно быть подчинено всё построение образовательного процесса военного вуза, весь уклад воинской жизни курсантов, организация их службы. Особое внимание, при этом, обращено к формированию воспитательного пространства, насыщенного ценностями военной службы предметно-пространственного, поведенческого, событийного, информационного и другого окружения, способствующего социально-профессиональному воспитанию будущих офицеров. Вместе с данной закономерностью следует упомянуть закономерную связь, существующую между отдельными сторонами личности военнослужащего. Личность будущего офицера – целостное явление, в котором прогресс (или регресс) одного качества обуславливает изменение профессионализма в целом, а в процессе воспитания имеет место единство внешних (воспитательных) и внутренних (психических) явлений.

Вместе с тем, А.В. Барабанщиков и В.Г. Демин предупреждали, что никакая закономерность военно-педагогического процесса не является раз и навсегда заданной, и в современных условиях они действуют иначе.

Во-первых, образовательные процессы военного вуза сегодня строятся с позиций компетентностного подхода. Логика подхода требует насыщения учебных задач воспитательным контентом, а сами результаты учебной деятельности не могут быть рассмотрены в отрыве от личности курсанта. Собственно выполнение требований стандарта, есть достижение социально-личностно-профессиональной компетентности, на которую, как пишет Д.В. Мещеряков [9], должны быть направлены все академические ресурсы военного вуза, целенаправленные усилия педагогического коллектива и личные усилия курсанта. Реальное, а не декларативное выполнение требований компетентностного подхода, таким образом, требует единения обучения и воспитания не только в системе воспитательной работы. Компетентностный подход расширяет возможности социально-профессионального воспитания будущих офицеров, формой которого становятся учебные занятия и внеучебная, научно-исследовательская и инженерно-конструкторская деятельность курсантов, повседневная и войсковая практики. Более того, исследователи, изучающие процессы реализации компетентностного подхода в военных вузах: Д.В. Мещеряков, Б.Т. Тухватуллин [10] и пр. считают, что при нём воспитательные системы, нацеленные на целостный образ офицера – профессионала обеспечивают междисциплинарные связи в обучении и воспитании, а

также единство всех составляющих образовательного процесса военного вуза.

Во-вторых, образовательные процессы военных вузов становятся всё более открытыми. Курсант не изолирован от внешнего мира, он фактически живет в условиях открытого социума, а, значит, воздействия на его личность невозможно локализовать. Будущий офицер становится субъектом информационной войны, воздействия контркультур, негативных референтных групп и т. д. Социально-профессиональное воспитание сегодня – это, ко всему прочему – противодействие внешним деструктивным факторам при постоянном и объективном контроле, диагностике противоречий и трудностей социально-профессионального воспитания в реальном режиме. Будущие офицеры, как и остальная молодёжь, которая в потенциале может быть военными кадрами, являются одной из целевых аудиторий в информационном противодействии [11], а на деструкции ценностных основ и исторически сложившихся смыслов военно-профессиональной деятельности офицера сегодня направлены значительные усилия наших геополитических противников. Перед системой социально-профессионального воспитания соблюдение закономерности ставит задачу подготовки будущего офицера к целенаправленному информационному воздействию, правильной оценке деструктивных актов и умению противостоять им.

Важно также понимать, что военно-профессиональная образовательная среда утратила свою автономность, а само образование, как социальное явление, давно вышло за рамки образовательного процесса за счет развития Интернет и открытого информационно-образовательного пространства. Открытое информационно-образовательное пространство, как оно характеризуется в исследованиях А.А. Андреева и В.И. Солдаткина [12], пр. авторов, обеспечивает сегодня самостоятельную и инициативное освоение определенного социально-профессионального опыта, дополняя образовательные процессы военного вуза. Актуальной тенденцией является её переход от стихийности к целенаправленности и управляемости, насыщение серьезным образовательным контентом и сопровождение современными технологиями электронного обучения, но это среда, где субъекты обладают равными правами и не имеют никакого конкурентного преимущества. Особенностью воспитания будущего офицера в открытой информационно-образовательной среде является самостоятельный и свободный выбор образовательного контента, к которому воспитательная система военного вуза еще не привыкла. Развитие открытого информационно-образовательного пространства представляет собой одну из самых значимых образовательных инноваций, которая не может не учитываться в организации социально-профессионального воспитания будущих офицеров. Перед социально-профессиональным воспитанием будущих офицеров, таким образом, возникает задача организации воспитательного взаимодействия в открытой информационно-образовательной среде.

В-третьих, целостный характер и управление развитием личности будущего офицера в социально-профессиональном воспитании могут быть поддержаны психолого-педагогическим сопровождением – особым видом педагогической деятельности, ресурс которой в современном военном вузе постоянно повышается, но далеко не всегда используется полностью. Определенным кругом психолого-педагогических компетенций обладает практически каждый преподаватель и командир, а непрерывное профессиональное педагогическое образование в большинстве случаев включает в себя вопросы их формирования и развития. Отметим также, что на психологическую составляющую педагогической деятельности сегодня нацеливает профессиональный стандарт педагога [13]. Кроме того, в вузах постоянно совершенствуется функционал и содержание деятельности групп психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Организация психолого-педагогического сопровождения социально-профессионального воспитания будущих офицеров, на наш взгляд, поддерживает и другую общую закономерность, отражающую связь между эффективностью воспитания и учетом

индивидуальных особенностей личности, индивидуальным подходом в воспитании.

В-четвёртых, в современных вузах в лучшую сторону меняется интенсивность, характер и качество профессиональной подготовки, в которой почти в полном объеме восстановлены практические формы занятий. Тактические учения, боевые стрельбы, практические занятия с вооружением и на технике, доля которых в учебном процессе растет, приближают процесс обучения к реальным условиям военно-профессиональной деятельности, что закономерно связано с развитием профессионализма курсантов [14]. В социально-профессиональном воспитании требуется максимально использовать тенденцию усиления прикладного и практического обучения курсантов, увеличения практики и стажировок, восстановления контактов с воинскими частями и пр.

В-пятых, сохраняется прямая связь между эффективностью деятельности командиров, преподавателей, воспитателей, других субъектов воспитательного процесса (внутренних и внешних) и результатами социально-профессионального воспитания. В практической работе, как нам кажется, следует учесть усложнение целей и содержания воспитательной работы при сокращении реального времени, которое может быть использовано. Возникает требование интенсификации социально-профессионального воспитания, которое, прежде всего, касается её форм и методов. Интенсификация форм и методов воспитания курсантов, пересмотр традиционной методологии воспитательной работы признается ключевым направлением её совершенствования в военном вузе.

Общей закономерностью является влияние воинского коллектива на процессы воспитания военнослужащих. Изучению этой закономерности в современных условиях посвящены работы И.А. Бонченкова [15], П.Л. Кобзаря [16] и пр. авторов. Воинское воспитание – это воспитание в коллективе и посредством коллектива, а сам первичный воинский коллектив представляет собой тот конкретный военный социум, в котором проходит социально-профессиональное воспитание. Актуальной потребностью, связанной с данной закономерностью, является целенаправленное формирование курсантских коллективов, в которых господствуют взаимоотношения и нормы, характерные для офицерского корпуса. Учёт и реализация данной закономерности в современных условиях осложняется снижением готовности современной молодежи к коллективному взаимодействию. Коллективные начала школьного воспитания сегодня, в значительной степени, вытеснены индивидуальными, а в результате – социально-профессиональное воспитание связано с преодолением трудностей курсантов с адаптацией в воинских коллективах, выстраиванием военно-социальных связей и отношений, преодолением межличностных конфликтов.

Резюмируя наши исследования в области общих закономерностей социально-профессионального воспитания будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза, мы отнесли к ним:

- обусловленность социально-профессионального воспитания характером общественных отношений, в которых участвуют Вооруженные Силы;
 - связь результатов социально-профессионального воспитания с характером и условиями военно-профессиональной деятельности и военно-профессиональной среды, системой социальных связей и отношений, в которые включен курсант;
 - определяющее влияние воинских коллективов на процесс и результат социально-профессионального воспитания.
- К числу частных закономерностей социально-профессионального воспитания будущих офицеров отнесены:
- потребность в целенаправленном познании профессии и самопознании в профессии;
 - необходимость развивающего характера военно-профессиональной деятельности;
 - обусловленность целенаправленным построением военно-социального взаимодействия;
 - зависимость от регулируемого включения будущего офицера в систему военно-социальных связей и отношений.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс*. Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
2. Барабанщиков А.В., Демин В.Г. *О закономерностях военно-педагогического процесса*. Москва: ВПА, 1967.
3. Бобков О.Б. *Особенности учебно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов на разных этапах профессионального становления*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Самара, 2012.
4. Тарасов Д.Ю. *Особенности мотивации курсантов военных вузов внутренних войск МВД России на начальном этапе освоения профессии*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.

5. Улыбин С.В. *Динамика развития военно-профессиональной мотивации у курсантов военных институтов*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2010.
6. Аничков Д.С. *Офицерский вопрос в современной армии. Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания*. Москва, 2000.
7. Побегайлов Р.Г. *Социально-философский анализ дифференциации офицерского корпуса российских вооруженных сил*. Диссертация ... кандидата философских наук. Москва, 2009.
8. *Теория и практика воспитания военнослужащих*. Под редакцией Н.И. Резника. Москва: 12 ЦТ МО РФ, 2005.
9. Мещеряков, Д.В. *Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тверь, 2014.
10. Тухватуллин Б.Т. *Педагогические условия формирования военно-профессиональной компетентности курсантов вузов внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2013.
11. Бедрицкий А.В. *Реализация концепции информационной войны военно-политическим руководством США на современном этапе*. Диссертация ... кандидата политических наук. Москва, 2007.
12. Андреев А.А., Солдаткин В.И. *Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект*. Москва. РИЦ «Альфа», 2002.
13. Ямбург Е.А. *Что принесёт учителю новый стандарт педагога?* Москва: Просвещение, 2014.
14. *Военная педагогика*. Под редакцией О.Ю. Ефремова. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
15. Бонченков И.А. *Подготовка курсантов военных вузов к построению гуманных отношений в воинском коллективе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
16. Кобзарь П.Е. *Развитие толерантности военнослужащих по призыву в воспитательной среде первичных воинских коллективов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2013.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika vysshej shkoly: innovacionno-prognosticheskij kurs*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2005.
2. Barabanshikov A.V., Demin V.G. *O zakonomernostyah voenno-pedagogicheskogo processa*. Moskva: VPA, 1967.
3. Bobkov O.B. *Osobennosti uchebno-professional'noj motivacii kursantov voennyh vuzov na raznyh `etapah professional'nogo stanovleniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Samara, 2012.
4. Tarasov D.Yu. *Osobennosti motivacii kursantov voennyh vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii na nachal'nom `etape osvoeniya professii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Ulybin S.V. *Dinamika razvitiya voenno-professional'noj motivacii u kursantov voennyh institutov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
6. Anichkov D.S. *Officerskij vopros v sovremennoj armii. Officerskij korpus Russkoj Armii. Opyt samopoznaniya*. Moskva, 2000.
7. Pobegajlov R.G. *Social'no-filosofskij analiz differenciacii officerskogo korpusa rossijskikh vooruzhennyh sil*. Dissertaciya ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 2009.
8. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhaschih*. Pod redakciej N.I. Reznika. Moskva: 12 CT MO RF, 2005.
9. Mescheryakov, D.V. *Pedagogicheskoe obespechenie lichnostno-professional'noj kompetentnosti buduschih oficerov v voennom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tver', 2014.
10. Tuhvatullin B.T. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'noj kompetentnosti kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
11. Bedrickij A.V. *Realizaciya koncepcii informacionnoj vojny voenno-politicheskim rukovodstvom SShA na sovremennom `etape*. Dissertaciya ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2007.
12. Andreev A.A., Soldatkin V.I. *Prikladnaya filosofiya otkrytogo obrazovaniya: pedagogicheskij aspekt*. Moskva. RIC «Al'fa», 2002.
13. Yamburg E.A. *Chto prineset uchitelju novyj standart pedagoga?* Moskva: Prosveschenie, 2014.
14. *Voennaya pedagogika*. Pod redakciej O.Yu. Efreмова. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
15. Bonchenkov I.A. *Podgotovka kursantov voennyh vuzov k postroeniyu gumannyh otnoshenij v voinskom kollektive*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2009.
16. Kobzar' P.E. *Razvitie tolerantnosti voennosluzhaschih po prizvyvu v vospitatel'noj srede pervichnyh voinskih kollektivov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

УДК 378

Sukru Ozdemir, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),*
E-mail: sozfe1@gmail.com

THE CHILD, THE CULTURE OF CHILDHOOD AND PLAY. The child and the childhood have been perceived differently at all times and in different parts of the world. These two concepts sometimes haven't been given much importance, but sometimes, on the contrary, are paid very close attention. Putting it the other way, there have always been different views on the planning of childhood and its perception in the history of the society. In today's age of consumption, through mass media adults turn into children, that is, the idea of a mature man acting like a child is becoming popular. Unaware of this process, people compensate their lack of experience from the childhood this way, compensate their childhood at their older age. In the article the author discusses different phases of the development of a child and childhood in the western approaches. The researcher also reveals the culture of childhood, which is influenced by globalization, and is under the pressure of erosion from the influence of the mass media and the consumer society.

Key words: children, media, children's culture, adult, consumption, gaming.

О. Шюкрю, *канд. пед. наук, Московский педагогический государственный университет, г. Москва,*
E-mail: sozfe1@gmail.com

РЕБЁНОК, КУЛЬТУРА ДЕТСТВА И ИГРА

Ребёнок и детство во все времена и в разных уголках земли воспринимались по-разному. Двум этим понятиям где-то не придавали никакого значения, а где-то наоборот, на них обращали очень пристальное внимание и устанавливали чёткие границы для защиты невинности детей. Иначе говоря, в истории и в обществе всегда существовали различные мнения на планирование детства и его восприятие. В век потребления, посредством масс-медиа взрослые превращаются в детей, то есть пропагандируется идея о том, чтобы вполне зрелый человек вёл себя как ребёнок, дал свободу своей детской сущности. Резко повзрослев, не замечая этого процесса, люди тем самым в такой форме компенсируют не пережитые детские ощущения, так сказать, возмещают детство. В статье речь идёт о фазах развития на западе понятий ребёнок / детство, о самой культуре детства, которая поддалась влиянию глобализации, разрушения под влиянием масс-медиа и общества потребления.

Ключевые слова: дети, СМИ, культура детства, взрослый, потребление, игра.

В настоящее время очевидно то, что детская культура и дети, которые по природе невинны, естественны, подверглись глобализации, были втянуты в пасть коммуникационных технологий и в жерло общества потребления, и каждый день заставляет их адаптироваться к миру взрослых.

Вместо детей, которые выросли, ничего не имея, но не потеряли при этом творческие способности, оптимизм, простодушие, высокие надежды, детей, которые с лёгкостью могли установить общение с семьёй и окружающими, пришли пост-современные дети, которые чрезвычайно привязаны к экранам телевизоров, компьютеров и интернету, постоянно потребляют, но не получают удовлетворение, не удовлетворив же свои потребности, обзлѐнные, закрытые в себе, очерняют этот мир. Сегодня такие дети всё крепче связываются с миром технологий. Они растут в окружении компьютерных игр, фильмов и рекламы, которые производят взрослых, они развиваются не в «опасной уличной среде», а в якобы «безопасном доме», у экранов телевизоров и компьютеров, но тем самым из-за недостаточного контакта между собой теряют культуру детства. По причине сокращения процесса социализации, который проходит вне дома, ребёнок теряет возможность познать себя. К тому же в современном мире взрослые не уделяют столько времени детям, как это делалось раньше, а дети, в свою очередь, не проявляют особого интереса к словам и опыту старших. Экран сегодня – это орудие, которое стало для детей и няней, и учителем, и товарищем, и библиотекой, полной книг, это и орудие, которое заменило уставших на работе родителей.

Возникновение понятия «детство»

Ребѐнком считается индивид меньше восемнадцати лет. Некоторые национальные законы предполагают, что человек становится взрослым несколько раньше. Понятие совершеннолетия меняется в зависимости от страны, свода законов в ней, то есть гражданского, уголовного, конституционного кодексов и др. Для примера, на Кубе совершеннолетие наступает с 18 лет, в Боливии с 21 года, в Никарагуа в 15 лет парень может жениться на девушке, которой исполнилось 14 лет, без разрешения родителей. Ерукоглу говорит, что период детских игр и обучения, то есть детство, может завершиться в разный срок – с 12 до 25 лет, утверждая, что взросление наступает с проявлением физической, умственной зрелости и полового созревания [1; 2]. История показывает, что отношение к основам независимости ребёнка и к его развитию постоянно меняется. В древние века судьба ребёнка была очень тесно связана с судьбой его матери. Оба они были в положении чуть лучше, чем рабы. Для примера можно привести древние государства, такие как Месопотамия, Греция и Рим, где детям не давали никакого особого статуса, дети находились под определённым гнетом [2, с. 2]. Отец в Риме (*Pater Familias*) мог, как хотел, наказывать ребёнка, побить и даже продать. Слово *фамилия* (*family, familia, famille*), которое больше распространено на Западе и обозначающее «семью» произошло от латинского *famulus* и переводится как «раб». Фамилией была группа людей, состоящая из рабов отца и его семейства [3, с. 3].

В древние века, в период феодального строя, ребёнок также находился в униженном состоянии, его существование не признавалось. Церковь распространила миф о «грешном ребёнке», и о понятии «детство» не думали и не знали. Мысли о том, что ребёнку присущ свой собственный детский мир, появились лишь после феодального строя, после 15 века, в период развития капитализма. С возникновением буржуазного общества развился и средний класс, который положил начало основам детства, где ребёнок воспитывался в семье и в школе. В эпоху просвещения появляется иной взгляд на детей в противовес взгляду христианскому, что ребёнок, якобы, есть продукт греха и с рождения считался чем-то плохим. Новый подход к детям отличался пониманием их чистыми, невинными, хорошими. После Французской революции 1789 года детей считали гражданами, которые будут играть роль в будущем страны. Детей настолько приравнивали к взрослым, что для обозначения ребёнка не было даже отдельного слова.

С наступлением 18 века понятия «зрелость» и «детство» особо не различались. Детство не воспринималось как факт зависимости ребёнка от кого-то, поэтому для того, чтобы стать взрослым и выйти из детства, нужно было стать экономически самостоятельным [4, с. 3]. Подобным образом говорит и историк Людмила Жорданова. Она утверждает, что существовала связь ребёнка с экономической жизнью, что дети воспринимались как те, кто при взрослении будут играть ключевые роли в обществе [5, с. 3]. Когда заработная плата взрослых увеличилась и семьи

смогли обеспечить себя необходимым, детей начали забирать с фабрик, где они работали, и отдавать в школы на обучение. В новое время стало обязательным растить ребёнка в безопасности, обеспечить ему развитие в своем собственном «детском мире». Дети, которые были выведены из мира взрослых, начали надевать одежду, которая отличалась от одежды их сверстников, живших в 17 веке. Эти дети начали читать детскую литературу, играть в игры, свойственные детям, тем самым образовав свой собственный мир в обществе.

Нейл Постман, исследовавший развитие семьи и детства на этапах эволюции истории и общества и представляющий «Подход экологии масс-медиа», утверждал, что в период Ренессанса детство стало самым большим, а может и самым человеческим открытием [6, с. 3].

Постман утверждает, что период с 1850 по 1950 года был самым защищённым для детства. Начало использования паровых машин в 19 веке привело к распространению технологий высокой энергии. Этот век открыл эпоху индустриализации, которая стала причиной некоторых преобразований в социальной структуре. Увеличение единиц техники и производительности специалистов, установление правовой базы в области трудовой жизни обеспечило появление среднего слоя населения с достаточным доходом. Новые технологии, которые были изобретены на Западе, с одной стороны, увеличили производительность труда, с другой – обеспечили прирост продукции, что в сумме привело к высокому благосостоянию, а это, в свою очередь, стало причиной привлечения массы рабочих. В 18 веке молодое и старое поколение в семье начало жить со слугами и прислугой, и вместо больших домов, где не учитывалась личная жизнь членов семьи – с разделением общественной и личной жизни – стали появляться так называемые «семейные ядрышки». Ребѐнок, который воспринимался в семье больше с экономической стороны, с установлением новой социальной структуры, где получили развитие различные уровни благосостояния от высшей до низшей, теперь получил в семье и духовную ценность [7, с. 4].

В итоге, по свидетельству многих специалистов, конец 19-го века и начало 20-го характеризуется возникновением современного понимания понятия «детство». 20-й век вывел парадигму суверенного, независимого ребёнка, которая опирается на 3 гипотезы:

- Ребѐнок отличается от взрослых, и дети имеют особый биологический период.
- Детство нужно готовить к взрослению.
- Ответственность за взросление, подготовка к будущему возлагается на взрослых.

Ребѐнок, находящийся в сетях современного общества и коммуникаций, начал примерять на себе свойства различных научных знаний и идеологий, продиктованных временем (ученик, солдат, бойскаут, активист и т. д.), тем самым став важным субъектом в общественной жизни. Ранее в семье, где отец обеспечивал безопасность дома, мать должна была следить за домашним хозяйством и детьми, ребёнок воспринимался как невинное создание, нуждающееся в защите со стороны взрослых. Данное восприятие было зафиксировано и утверждено со стороны властей, масс-медиа и школы. Современное общество принуждает детей ещё в раннем возрасте делать больше дел и быть более успешным. Возросли ожидания от детей. Детей начали ставить в условия, где нужно было быть более успешными в школе, на экзаменах, в искусстве, спорте. Таким образом, отнимается время, возможность детям побыть детьми, поиграть в игры, находиться подальше от подобного давления. Пусть и относительно, но словно так же, как и в тѐмные средние века от ребёнка ждут, чтобы он вырос и повзрослел в одночасье. Постсовременная семья выработала новое восприятие ребёнка. Такой ребёнок считается совершенным, зрелым и готовым встретиться с возможностями и вызовами этой жизни [8, с. 4]. По мнению Инала, так же как два понятия «потребление» и «товарный знак» взаимно дополняют друг друга, для постсовременного типа ребёнка установилось тождество между понятиями «товарный знак» и «личность». Личность ребёнка формируется в обществе потребления, и награда ребёнка теперь стала глобальной, приняла форму похода в McDonalds, приобретение средств связи самой последней модели, поездка на экзотические каникулы и т. д. Поощряется идея затрат и расходования, «приобретение на рынке» высокого статуса вместо традиционных и где-то современных ценностей, присущих детям, таких как бережливость, довольство малым, привязанность к основным устоям, уважение к старшим и т. д.

Новая и забавная «няня»-телевизор.

С одной стороны, сблизилась понятия «детство» и «зрелость», с другой стороны, детство несколько отделилось от нашего мира. Сегодня в этом мире ребёнок получил имя «дитя телевизора» [9, с. 5]. Если раньше дети спрашивали неизвестное для них у родителей и учителей, теперь же они предпочитают открывать мир при помощи интернета и телевизора. Привязавшись ко всему этому, дети начали терять связь с родителями. В постсовременном мире родители находятся под гнётом времени. Оба родителя, будь то в полной семье или неполной, пытаются возместить недостаток проведённого ими времени с детьми предоставлением им излишних материальных возможностей. С другой стороны, чтобы уделить себе больше времени, родители предоставили своего ребёнка на бесконтрольное «нянчиные» телевизора и сократили время, которое можно проводить совместно с семьёй.

Новые игры и игрушки

Ушла в прошлое не только традиция совместного времяпрепровождения с детьми, также позабыты и многие детские игры. Детей, которые растут под влиянием новейших технологических средств связи, уже не привлекают игры в детских парках. Вместо того, чтобы играть на улице до полного упадка сил, дети вверили себя компьютерным играм, паркам развлечений, игровым залам в торговых центрах. Новый пост-модернизированный тип ребёнка, узнавая о таких реальных и из области фантастики вещах, как искусственный интеллект, клонирование, робототехника, космические путешествия и обучаясь анимационной и ассимиляционной технике, адаптируется под новое устройство мира.

Раньше дети изнашивали и портили свою обувь от игр на улице, теперь же изнашиваются и портятся их глаза от компьютерных игр и просмотра телевизора. Детство проходило за улицей играми, дети находились под влиянием друг друга, их тело, лицо, руки, колени были в садах от лазания по деревьям. Сегодня же это дети с искривленной осанкой от постоянного сидения у экранов. У детей уже нет своих мечтаний и устремлений, их идеалы и мечты складываются под влиянием экранов, цели в жизни для них уже приготовили. Вместо конкретных, реальных игр и игрушек отдано предпочтение играм из области фантазии.

Дети уже не играют вне дома, на улице, как раньше. Игры сегодня оторваны от естественного, они из области электроники, в большинстве своём используются в домашних условиях. Детей, которые когда-то вместе проводили время за развлечениями уличных игр, развивая тем самым чувство товарищества, сегодня заменили дети, которые предпочитают одиночество, дети асоциальные, запертые в своих комнатах. Поколение, получившее сегодня имя «поколение X» или «поколение Z», использует для своей социализации такие инструменты для связи, как интернет, электронную почту, телефоны с функцией фотоаппарата и социальные сети. Мы идём к тому, что будущие дети – это поколение, которое будет привязано к маленьким или большим экранам и к беспроводным сетям. Идём к тому, что если вдруг отключат электричество, то дети уже будут не способны играть в какие-либо игры.

Игры и игрушки стали не только вещью, которая покупается или продаётся. Культура потребления использует и мир игр, намереваясь производить для этого мира всё новое и новое. Игры, которые производят огромные фирмы и которые выпускаются с одного центра, знают все дети. Ушли в историю местные и локальные игрушки. Раньше выбранная ребёнком игра зависела от его рода или социального класса, который он представлял, а также от пола ребёнка, этнической особенности, от того, жил ли он в городе или в сельской местности [10, с. 6]. Эти особенности отражали игрушки, сделанные дома и не имевшие, на первый взгляд, никакой материальной ценности. Дети очень бережно относились к таким игрушкам, так как они для них были очень ценны, носили её чуть ли не на привязи и очень расстраивались, когда эта, возможно единственная у них игрушка, каким-либо образом повреждалась. Сегодня же произошло скольжение в куль-

турное однообразие. Сломанную игрушку можно заменить в один миг.

Ритцер, имеющий отношение к изменчивому миру игрушек говорит, что в прошлом игрушки обучали навыкам, которые приносили для взрослых (дома для маленьких детей, рычаги для заграждений) или носили игрушечную версию инструментов для взрослых (игрушечный молот), или же относящиеся к системному оборудованию (электропоезд). После 1930 года дети начали играть в игрушки, выпущенные компанией Walt Disney, которые вызвали большой интерес. Они уже не носили игрушечных версий инструментов для взрослых и полностью имели отношение к детям. В 1950 годы посредством телевизионной рекламы детям напрямую начали продавать такие игрушки как Barbie и G.I. Joe. Сегодня взрослые о многих играх или знают мало, или вообще ничего не знают, так как игрушки продаются напрямую детям через телевизоры и компьютеры, и являются частью другой, отдельной детской культуры [11, с. 7]. Теперь для того, чтобы обрадовать ребёнка новым подарком, недостаточно просто зайти в магазин и купить любую игрушку с полки. Для удачного приобретения игрушки, чтобы ребёнок остался доволен ею, нужно знать и выполнить ряд условий: игрушка должна быть популярна, известна по мультфильмам, должен учитываться характер, который несёт игрушка, сильный ли он, нравится ли ребёнку; устроит ли внешность, одежда, аксессуары и пр. С другой стороны, не каждая игрушка продаётся в любом магазине. Определённая продукция не предлагается к продаже, кроме как в сплочённых договорами сетевых магазинах.

Заключение

Таким образом, представления о детях и детстве, хоть и являются в целом общепринятыми, но, тем не менее, сильно связаны с общественным строем, политическим режимом и уровнем культуры людей. Представление о детях и детстве, об основных понятиях детства, свободах ребёнка, общее восприятие детей в истории постоянно подвергалось изменению. В древние века ребёнок воспринимался с презрением, в эпоху просвещения же положение изменилось, ребёнок приобрел ценность.

В современном мире семейное ядро пришло к тому, что ребёнок нуждается в физической и духовной защите, в удовлетворении естественных потребностей. В постсовременном мире детство достигло глобализация и эрозия эпохи потребления. Тех, кто вырос при возможностях, которые обеспечили им их отцы, под ласковыми и заботливыми руками матерей, сегодня сами стали родителями, но уже другими – находящимися под влиянием постоянного экономического стресса, переживаний за карьеру, питающимися фаст-фудом, сфокусированными на технологиях и потреблении. От нового же поколения, которое они вверили самим себе или бесконтрольной телевизионной «няне», ждут очень многого и считают их самодостаточными.

Сегодня всё большее количество времени, проведённое детьми у экранов, масс-медиа стало соперником средствам социализации ребёнка в семье, на улице, с ближайшим окружением. Для детей телевизор и интернет стал влиятельным источником знаний о социуме. Игры и игрушки, которые являлись основой для воспитания взаимопомощи и творчества, не просто стали товаром для торговли; культура потребления, используя мир игр, стала производить всё новое и новое (игры и игрушки). В этом процессе были потеряны локальные и общие ценности, стал важен тот стиль жизни, который пропагандируется по телевизору, больше внимания теперь привлекает количество денег на кредитной карте, количество каналов на пульте управления. Многолетний опыт взрослых был помещён на экраны телевизоров и страницы интернета. Для того чтобы вырасти и обучиться, уже не нужны долгие годы, стало хватать долгих часов, проведённых за просмотром телевизора и «серфинга» в интернете. У взрослых, увлечённых жизненными проблемами, уже нет ни времени, ни терпения, чтобы что-то объяснить детям. От одежды до книг, от игрушек до игровых помещений – всё претерпело процесс пост-модернизации и глобализации, всё потеряло ценность.

Библиографический список

1. Ерюкюглу А. *Время молодости*. Издательство: «Озгюр», 1989.
2. Инал К. *Детство в Турции: Куда?!* С.И. Акчалы в содержании «Детство и СМИ». Анкара: «Nobel», 2009.
3. KIRKPATRICK C. *The Family: As Process and Institution*. 1963. Second Edition.
4. Тан М. Детство на протяжении веков. Университет Анкары. *Журнал исследований коммуникаций*. 1989; 22.
5. BUCKINGHAM D., (2012). The Material Child: Growing up in Consumer Culture. *The making of Consumers: Theory and Research on Children's Consumption*. Polity Press, Cambridge.
6. Алвер Ф. Рецензия критики коммуникационных технологий Нейля Постмана в процессе исчезновения детства. Университет Анкары. *Журнал исследований коммуникаций*. 2004; 2.

7. Постман Н. *Телевизор: развлечение, которое убивает*. Перевод О. Акынхай). Стамбул: «Айрынты», 2012.
8. Елкинд Д. *Выращивание и воспитание детей в изменчивом мире: III. Заявления конгресса национальной детской культуры*. Университет Анкары. Центр исследования и применения детской культуры, 2000.
9. Ширин М.Р. *Телевизор, ребёнок и семья*. Стамбул: «Из», 2009.
10. Хейвуд Дж. *Папа, брось мне мяч*. Перевод Е. Хошсуджу. Стамбул: «Китар», 2003.
11. Ритцер Г. *Околдовать мир, где испорчено развитие*. Стамбул. «Айрынты», 2011.

References

1. Eryukoglu A. *Vremya molodosti*. Izdatel'stvo: «Ozgyur», 1989.
2. Inal K. *Detstvo v Turcii: Kuda?! S.I. Akchaly v sodержanii «Detstvo i SM»*. Ankara: «Nobel», 2009.
3. KIRKPATRICK C. *The Family: As Process and Institution*. 1963. Second Edition.
4. Tan M. *Detstvo na protyazhenii vekov*. Universitet Anky. *Zhurnal issledovaniy kommunikacij*. 1989; 22.
5. BUCKINGHAM D., (2012). *The Material Child: Growing up in Consumer Culture. The making of Consumers: Theory and Research on Children's Consumption*. Polity Press, Cambridge.
6. Alver F. *Recenziya kritiki kommunikacionnyh tehnologiy Nejlya Postmana v processe ischezoveniya detstva*. Universitet Anky. *Zhurnal issledovaniy kommunikacij*. 2004; 2.
7. Postman N. *Televizor: razvlechenie, kotoroe ubivaet*. Perevod O. Akynhaj). Sтамбул: «Ajrynty», 2012.
8. Elkind D. *Vyraschivanie i vospitanie detej v izmenchivom mire: III. Zayavleniya kongressa nacional'noj detskoj kul'tury*. Universitet Anky. Centr issledovaniya i primeneniya detskoj kul'tury, 2000.
9. Shirin M.R. *Televizor, rebenok i sem'ya*. Sтамбул: «Iz», 2009.
10. Hejvud Dzh. *Papa, bros' mne myach*. Perevod E. Hoshsudzhu. Stanbul: «Kitap», 2003.
11. Ritzer G. *Okoldovat' mir, gde isporчено razvitiye*. Sтамбул. «Ajrynty», 2011.

Статья поступила в редакцию 02.03.16

УДК 378.02:37.016

Artyna M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru*

Dorzhu N.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: namdolmaa@gmail.com*

EXPERIENCE OF USING THE INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY. The authors of the article describe their experience of using some interactive methods in teaching English at a university. The results of practical implementation of interactive teaching methods have showed that they stimulate a high degree of motivation, activation of cognitive and creative activity among students, facilitate rapid assimilation of teaching materials and help to achieve higher quality of training. The researchers work allows students to be actively involved in discussion of a certain problem, provides an opportunity to transfer knowledge of the course into a real situation. The authors' interactive methods allow a teacher to develop mutual respect, tolerance to opposite statements and opinions in a discussion in students.

Key words: motivation, interactivity, interactive methods, teaching process.

М.К. Артына, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mirartyna@yandex.ru

Н.С. Доржу, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В данной статье авторы описывают опыт использования некоторых интерактивных методов в обучении английскому языку в вузе. Результаты практического внедрения интерактивных форм в учебный процесс показали, что интерактивные методы способствуют высокой степени мотивации, активизации познавательной и креативной деятельности студентов, быстрому усвоению изучаемого материала и достижению более высокого качества обученности, а также позволяют студентам активно включиться в обсуждение проблемы, дают возможность перенести знания из учебной ситуации в реальную. Именно интерактивные методы позволяют преподавателю воспитать у студентов взаимоуважение, терпимость к высказываниям противоположного мнения.

Ключевые слова: мотивация, интерактивность, интерактивные методы, процесс обучения.

В настоящее время в системе российского образования окончательно утвердилось мнение о необходимости перехода от традиционных методов обучения, критикуемых за односторонний подход к решению педагогических целей и задач в процессе обучения, к более передовым технологиям обучения, а именно к интерактивным технологиям. По мнению исследователей, посредством таких технологий «мы создаем условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия» [1, с. 5].

Поскольку считается, что традиционные формы организации учебного процесса не могут в полной мере удовлетворить потребности обучающихся в современных условиях и с новыми требованиями, то предполагается, что инновационные образовательные технологии способны в достаточной мере решить поставленные задачи. Они необходимы для развития определённых личностных качеств у обучаемых, совершенствования умений и навыков взаимодействия в коллективе посредством диалогового и полилогового общения и помогают в решении проблемных ситуаций с применением критического мышления.

Несомненно, что различные педагогические технологии помогают разнообразить учебную деятельность, а также способствуют повышению мотивации к обучению.

Вопрос мотивации остается одним из самых главных в решении задач в свете новой образовательной парадигмы. Эффективность обучения ставится в прямую зависимость от мотивации учения, поэтому «среди основных задач, стоящих в настоящее время перед каждым педагогом, нет другой более важной в то же время более сложной, чем задача формирования у студентов положительной, устойчивой мотивации, которая побуждала бы к упорной, систематической учебной работе» [2, с. 638]. Положительная мотивация, в свою очередь, формируется на фоне благоприятных в психологическом плане условий, именно такая атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки способствует дальнейшему развитию стратегических навыков кооперации и сотрудничества.

Интерактивность предполагает более широкое взаимодействие обучающихся друг с другом, нежели с преподавателем, то есть ставит акцент на доминирование активности самих учащих-

ся в процессе обучения. В связи с этим, роль преподавателя подвигается переосмыслению, получая модераторские функции, его главная задача состоит в умелом управлении процессом обучения, не позволяя отклоняться от тщательно продуманного заранее сценария.

Другим аспектом в рамках интерактивного обучения, вызывающим интерес, является вопрос проблемного обучения, нацеленного на формирование рефлексивных и ценностных качеств у обучающихся. «Можно выделить три уровня проблематизации содержания обучения иностранному языку: лингвистический (проблемы, соотносимые с фонетикой, лексикой, грамматикой); коммуникативный (проблемы, соотносимые с видами речевой деятельности); духовно-познавательный (именно на этом уровне можно создать полноценную проблемную ситуацию, которая нацелена на развитие учебно-познавательной, профессиональной и творческой деятельности обучающихся средствами иностранного языка)» [3, с. 207]. Именно последний аспект ставится во главу угла при использовании интерактивных методов в обучении. Действительно, как отмечают многие практикующие преподаватели, стимулирование познавательного интереса и креативности у обучающихся приводит к активизации их мыслительной деятельности и умению творчески переосмысливать проблемную ситуацию, в поисках решения поставленной проблемы студенты вынуждены прибегать к анализу поступающей информации, умело излагать и отстаивать свою точку зрения, терпимо относиться к высказыванию противоположного мнения. Приобретение подобных умений и навыков безусловно необходимо в дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов любого профиля, они способствуют развитию определенных качеств личности, таких как лидерских и организаторских способностей, критичности и способности к самоанализу.

Не подвергая сомнению важность и необходимость традиционных методов обучения на лингвистическом и коммуникативном уровнях в обучении иностранному языку, тем не менее, следует признать, что именно инновационные методы больше всего подходят для решения задач духовно-познавательного уровня. Подобная точка зрения подтверждается не только мнением учителей и преподавателей-практиков, успешно применяющих интерактивные методы в своей педагогической деятельности, но и исследованиями ученых. Так, исследования американских ученых, проведенные еще в 80-х гг., подтвердили, что «интерактивные методы позволяют резко увеличить количество усвоенного материала. Результаты этого исследования отражены в «пирамиде обучения», сложной из средних процентов усвоения знаний, полученных с привлечением разных обучающих методов:

- лекция – 5%;
- чтение – 10%;
- видео- и аудиоматериалы – 20%;
- демонстрации – 30%;
- дискуссионные группы – 50%;
- практические действия – 75%;
- обучение других, безотлагательное использование знаний – 90%...

Ее [«пирамиды»] тенденции отражают высокий потенциал интерактивных методов, позволяющих вести обсуждение в группах, практиковать и отрабатывать умения и навыки на занятиях и в реальной жизни. И это не случайно, поскольку интерактивные методы включают не только мышление обучающегося, но и его чувства, а также волю, поведение» [1, с. 16].

Внедрение инновационных методов заставляет преподавателей вузов повышать свою профессиональную компетентность в области организации учебного процесса. Опросы в преподавательской среде выявили предпочтение одних интерактивных технологий (дискуссии, беседа, деловая игра, мозговая штурм) и меньшую востребованность других (ролевые игры, тренинг, кейс-метод, модерации), что можно объяснить небольшой осведомленностью профессорско-преподавательского состава в данном вопросе и склонностью к более привычным технологиям обучения, например к форме лекционных занятий. Для успешного применения интерактивных методов в учебный процесс преподавателю вуза или учителю средней школы рекомендуется пройти предварительную теоретическую подготовку, а также целесообразно принять личное участие в интерактивных тренингах. Обмен опытом на учебно-методических семинарах, конференциях также способствуют повышению профессиональной компетенции преподавателей.

Таким образом, в свете новых требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата на основе ФГОС возникает необходимость применения в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий для формирования и развития профессиональных навыков студентов. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, во многих направлениях подготовки должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. Преподаватель современного вуза уже не может игнорировать новые требования и внедрение новых технологий в процесс обучения, пусть методом «проб и ошибок» на начальном этапе, представляется неизбежным.

Новые требования не обошли стороной и нас как университетских преподавателей, многие из которых одновременно работают учителями в средней школе. Поэтому перед нами встала задача профессионального повышения квалификации и, учитывая тот факт, что обязательного элемента в изучении передовых технологий ранее не было, для многих из нас данная область являлась если не «terra incognita», то имелось довольно общее представление. Справедливости ради следует отметить, что первоочередная необходимость возникла в целенаправленном изучении именно интерактивных методов обучения, в то время как пассивные и активные методы годами успешно применялись в практике обучения студентов. До недавнего времени многие преподаватели «хаотично» использовали отдельные интерактивные методы (или их элементы) в своей практике, и вполне успешно, например, различные ролевые игры на профессионально-заданную тему, компьютерные технологии (выполнение тестов и упражнений в режиме он-лайн, обучающие программы, редактирование машинного перевода) и т. п.

В основном предварительная подготовка, как правило, проходит в форме самостоятельного изучения методической литературы по данному вопросу. Большим подспорьем в деле повышения педагогического мастерства является участие в конференциях, где есть возможность обменяться опытом и обсудить насущные проблемы преподавания. В частности, на базе кафедры иностранных языков Тувинского государственного университета регулярно проводятся научно-практические конференции, посвященные как лингвистическим, так и методологическим аспектам в преподавании английского и других языков, где активно обсуждаются вопросы внедрения современных инновационных обучающих технологий.

Для практического внедрения интерактивных форм в учебном процессе на филологическом факультете Тувинского государственного университета в качестве экспериментальных групп нами были выбраны две группы первокурсников с разным уровнем подготовки, обучающихся сразу по двум профилям «Родной язык, литература» и «Иностранный (английский) язык». Эксперимент проводится по дисциплине «Домашнее чтение», формат которой позволяет, на наш взгляд, в наиболее полном объеме охватить все разнообразие исследуемых методов.

Уже с первых занятий стало понятно, что в первой группе испытуемых, с низким языковым уровнем подготовки и слабой мотивацией, обсуждение проблемных ситуаций и выполнение творческих заданий интерактивного характера существенно затруднено, в то время как во второй группе с высоким уровнем языковой подготовки и соответствующей мотивацией, проведение всех задуманных действий проходит согласно задуманному сценарию в атмосфере активной заинтересованности с обеих сторон, как студентов, так и самого преподавателя. Таким образом, перед педагогом встает задача разработки упрощенных заданий (либо тех же заданий, что и для второй группы, но с более длительной предварительной подготовкой к их выполнению) для первой группы, что позволит этим студентам также проявить свой творческий потенциал без ущерба процессу обучения и собственной самооценки.

Во время занятия мы придерживаемся мнения о необходимости сочетания различных форм взаимодействия студентов и преподавателя, т. е. обязательно присутствуют пассивные, активные и интерактивные методы обучения, без неоправданного преувеличения значимости какого-то одного из них в ущерб остальным. Хотя каждый из этих методов имеет свои плюсы и минусы, тем не менее, многолетняя практика показывает эффективность каждого из них на определенном этапе обучения. В силу вышеперечисленных причин, мы считаем, что чаще заключительный этап занятия является наиболее предпочтительным для введения проблемной ситуации, в ходе разрешения которой студенты-филологи мобилизуют все ранее приобретен-

ные знания в непринужденной и доброжелательной обстановке.

В начале работы по применению инновационных технологий, перед нами встала задача выбора того метода из всего разнообразия существующих на сегодняшний день интерактивных методов, который бы наиболее правильно отвечал уровню филологической подготовки студентов во избежание отрицательного эффекта. Поэтому на первый план выступил принцип доступности в освоении материала. Выбор пал таким образом на игровые интерактивные методы, носящих в научной литературе различные названия – деловые, имитационные, ролевые, но отражающих в общем единую суть, а именно игру с ее условным характером, имитирующей реальные события и реальных людей. Именно имитационные ролевые игры показали нам наиболее предпочтительным вариантом интерактивных игр на начальной стадии внедрения инновационных технологий. Рассмотрим подробно несколько интерактивных методов.

На первом курсе по дисциплине «Домашнее чтение» студенты изучают адаптированную литературу на английском языке (Оскар Уэльс «Портрет Дориана Грея») в обработке Ф.Г. Корниша (Издательство «MacMillan»). На подготовительном этапе студентам выдаются игровые карточки, каждая из которых включает часть выбранной главы для представления. Количество мини-групп игроков должно соответствовать числу карточек. Затем идет объяснение сути игры: студенты каждой микро-группы должны разыграть диалоги со своей карточки, учитывая все прагматические условия задания (т. е. должны как можно точнее изобразить ситуацию, в которой разворачивается действие – обстановку и психологическое состояние героев произведения). Преподаватель ставит следующую задачу перед студентами – действие должно разворачиваться как в фильме, т. е. как сменяются кадры на киноленте – плавно и без задержек. Для достижения подобного «киноэффекта» игрокам предлагается занять удобное расположение в аудитории (лучше всего если микро-группы будут располагаться в логической последовательности по номерам карточек на небольшом расстоянии друг от друга), таким образом, все ситуации будут разыграны плавно как сменяющиеся друг друга кадры фильма. На выучивание диалогов и обсуждение игры дается не более 10 минут. Преподаватель выступает в качестве зрителя и при «обрыве киноленты» как в старом театре может выражать «недовольство» хлопками и топотом ног, как это было принято еще лет двадцать-тридцать назад. Такое выражение «недовольства» зрителя (педагога) неизменно вызывает смех у «актеров», равно как и их собственная, временами не совсем удачная, игра. Благодаря такому построению игры можно охватить всех без исключения студентов, давая высказаться даже самым робким и неуверенным из них и предоставляя возможность творческого самовыражения для каждого студента. С подобным заданием справляются без особого труда даже слабоподготовленные в языковом плане студенты, проявляя при этом энтузиазм и заинтересованность.

Помимо имитационных ролевых игр мы применяли дискуссионные интерактивные методы на занятиях английского языка, при этом следует признать, что с первого раза с таким более сложным заданием справилась более сильная группа, в то время как для менее подготовленной группы потребовалась более длительная подготовка для его выполнения. Дискуссионные методы включают в себя элементы дебатов и мозговой штурм. Предлагаем вариант дискуссионной игры по типу «Зебра» [1]:

Дискуссия «Зебра»: активизация противоречий, тренинг умения аргументировать и анализировать противоположную позицию.

Последовательность организации:

1. Группа знакомится с информационными материалами: на двух карточках напечатаны спорные высказывания о человеке и смысле человеческой жизни лорда Генри и Дориана Грея.

2. Участники объединяются в две микро-группы, каждая получает задание разработать аргументы «за» или «против» (предварительно в начале занятия преподаватель вводит соответствующие речевые клише для выражения согласия и несогласия).

3. Участники встают в две шеренги лицом друг к другу. Первая шеренга начинает зачитывать по одному высказыванию персонажа и просит предъявить аргументы «за» или «против» у про-

тивоположной стороны. Если ответ звучит убедительно, первая группа выражает согласие на переход.

4. Шеренги «меняются местами», и все начинается заново, теперь уже вторая шеренга зачитывает высказывание другого персонажа и просит первую шеренгу дать аргументы «за» или «против». И так по очереди зачитывается следующее высказывание с последующим одобрением или опровержением, таким образом все студенты вовлекаются в оживленную дискуссию.

5. Подведение итогов (важно сосредоточиться на вопросе «Происходит ли сближение, если повторяешь аргументы партнера?»).

Для закрепления грамматического материала «Типы вопросов» мы решили применить прием «Ромашка Блума» по теории Бенджамина Блума [4], известного американского психолога и педагога. Задания для составления вопросов были упрощены. «Ромашка вопросов» состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Таким образом, «шесть лепестков» – шесть вопросов [4].

Студентов разделили на две команды. В начале студентам каждой команды были даны задания сформулировать и задать 6 вопросов другой команде, а затем они должны были найти ответы на заданные вопросы, используя материал текста. На доске визуальное оформление – 2 ромашки с лепестками для каждой команды. Студенты формулировали вопросы, записывая их на соответствующие «лепестки».

- Простые вопросы. Студенты задают любые вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию из текста Оскара Уэльса «Портрет Дориана Грея». Ответом на них должно быть краткое и точное воспроизведение содержащейся в тексте информации.

- Уточняющие вопросы. Студентам предлагают задать разделительные и общие вопросы, проверяющие подлинность текстовой информации. Студенты берут какой-то отрывок из текста и задают уточняющий вопрос.

- Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Вопросы обычно начинаются со слова «Why?» для объяснения поведения и поступка героев произведения.

- Творческие вопросы. Если в вопросе есть элементы условности, предположения, прогноза, мы называем его творческим. Задавая и отвечая на такие вопросы, студенты употребляют конструкции с глаголом wish. Подобные вопросы побуждают их к воображению и фантазии.

- Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. Студентам предлагают задать специальные вопросы о любимых героях прочитанного произведения.

- Практические вопросы. Студенты задают и отвечают на специальные вопросы, которые начинаются с вопросительного слова «How?».

«Ромашка Блума» помогает проанализировать содержание прочитанного произведения, побуждая к интерпретации, а также отработать построение различных видов вопросов. Студенты проявляют интерес к занятию, активно принимают участие в составлении вопросов, стараются быстро, правильно ответить на вопросы. Работая в мини-группах студенты относятся друг к другу с уважением, стараются привлечь в совместную работу всех студентов команды.

Заключительный этап в любом виде интеракции неизменно заканчивается рефлексией, когда студенты перечисляют выполненные в группе действия, оценивают работу группы, свой вклад, предлагают, что в следующий раз можно изменить в этой работе, а что сохранить. Преподаватель корректирует ошибки студентов и подводит итоги занятия.

Таким образом, практика показывает, что использование интерактивных форм работы на занятиях позволяет получить более высокие результаты обучения. При этом следует отметить, что использование интерактивных методов развивает коммуникативные навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между обучающимися, учит их работать в группе, прислушиваться к мнению своих одноклассников, уметь цивилизованно вести диалог.

Библиографический список

1. Плаксина И.В. *Интерактивные технологии в обучении и воспитании*: методическое пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2014.

2. Борозна О.Ф. *К вопросу об использовании активных методов обучения*. Available at: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S7.pdf
3. Карпова Т.А. Изучение иностранного языка в вузе в контексте интерактивного обучения *Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров*: сборник материалов 77-й международной научно-технической конференции ААИ. Москва: МГТУ «МАМИ», 2012; Книга 14.
4. Загашев И.О. *Умение задавать вопросы*. Available at: <http://evolkov.net/questions/Zagashev/Questions.skill.htm>
5. *Инновационные образовательные технологии: теория и практика*. Под редакцией Е.А. Сухановой. Томск: UFO-Plus, 2008.
6. Кашлев С.С. *Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие*. Минск: ТетраСистемс, 2013.
7. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педвузов и учителей*. Москва: АСТ: Астрель, 2010.
8. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1994.
9. Jessica M. M'bone, Gladys C. Kemboi, Nelly C. Andiemu. A study on interactive teaching methods in developing oral communicative competence in learners of English language in Trans Nzolia West, District of Kenya. *International Invention Journal of Arts and Social Sciences*. 2015; March, Vol. 2 (1): 5-13.

References

1. Plaksina I.V. *Interaktivnye tehnologii v obuchenii i vospitanii*: metodicheskoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VIGU, 2014.
2. Borozna O.F. *К вопросу об использовании активных методов обучения*. Available at: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S7.pdf
3. Karpova T.A. *Izuchenie inostrannogo yazyka v vuze v kontekste interaktivnogo obucheniya Avtomobile- i traktorostroenie v Rossii: priorityty razvitiya i podgotovka kadrov*: sbornik materialov 77-j mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii AAI. Moskva: MG TU «MAMI», 2012; Kniga 14.
4. Zagashev I.O. *Umenie zadavat' voprosy*. Available at: <http://evolkov.net/questions/Zagashev/Questions.skill.htm>
5. *Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii: teoriya i praktika*. Pod redakciej E.A. Suhanovoj. Tomsk: UFO-Plus, 2008.
6. Kashlev S.S. *Interaktivnye metody obucheniya: uchebno-metodicheskoe posobie*. Minsk: TetraSistems, 2013.
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodivnutyj kurs: posobie dlya studentov pedvuzov i uchitelej*. Moskva: AST: Astrel', 2010.
8. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman, 1994.
9. Jessica M. M'bone, Gladys C. Kemboi, Nelly C. Andiemu. A study on interactive teaching methods in developing oral communicative competence in learners of English language in Trans Nzolia West, District of Kenya. *International Invention Journal of Arts and Social Sciences*. 2015; March, Vol. 2 (1): 5-13.

Статья поступила в редакцию 15.03.16

УДК 376.1

Borisova E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Language Communication, Russian Gnesins Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: t202@mail.ru*

Volkov D.V., *teacher, Department of National Musical Instruments of Russia, Russian Gnesins Academy of Music (Moscow, Russia), E-mail: volkov@kupina.net*

INTEGRATIVE MUSIC THERAPY IN TEACHING ACTIVITIES (WITH REFERENCE TO CHILDREN REABILITATION AND DEVELOPMENT PROJECT "A TRIP TO GUSLIGRAD"). The article deals with a problem of a music therapy – integrative gusli-therapy – in the context of rehabilitation and development activities with physically challenged children and teenagers. Through the example of *A Trip To GusliGrad* project the authors discuss such questions as physical and emotional balance, social adaptation, development of creative abilities. The article concerns a problem of sociocultural self-identity of modern children and teenagers (simulation of reality, history, time, communication, information, meaning; space virtualization), affecting behavior of an individual and the whole society. The work also focuses on methods and techniques, which include national cultural traditions, spiritual values and historical context reconstruction.

Key words: integrative therapy, gusli, method of art syncretism, child rehabilitation and development project, reality simulation, child's psychophysiological and emotional sphere.

E.N. Борисова, канд. пед. наук, доц. каф. языковой коммуникации, ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: t202@mail.ru

Д.В. Волков, преподаватель кафедры национальных инструментов народов России ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: volkov@kupina.net

ИНТЕГРАТИВНАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЕКТА «ПУТЕШЕСТВИЕ В ГУСЛИГРАД»)

В статье речь идёт об одном из направлений музыкотерапии – интегративной гуслетерапии – в контексте реабилитационно-развивающей работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями. На примере проекта «Путешествие в Гуслиград» авторы рассматривают такие вопросы как гармонизация физического и эмоционального состояния, социальная адаптация, развитие творческих способностей. В статье затрагиваются проблемы развития социокультурной самоидентификации современных детей и подростков; рассматриваются методы и приёмы работы, подразумевающие опору на национальные культурные традиции, духовные ценности; реконструкцию исторического контекста.

Ключевые слова: интегративная музыкотерапия, гусли, художественно-синкретический метод, детский реабилитационно-развивающий проект.

С древних времен разные культуры (Индии, Китая, Японии, арабских стран и т. д.) использовали способность музыки влиять на душевное состояние и разум слушателей, помогать им подавлять вспышки гнева, достигать чувства равновесия. Считалось, что музыка представляет собой не только источник выражения

глубоких идей и чувств, но и «реальный инструмент управления человеческим состоянием и поведением» [1, с. 12]. В течение нескольких предыдущих столетий музыкотерапию стали широко использовать в медицине в качестве вспомогательного средства психотерапии. В наши дни музыкотерапия активно развивается

как интегративный компонент различных дисциплин: психологии, педагогики, музыковедения, нейрофизиологии и др. В воспитательной среде музыкотерапия, помимо регулятивной, выполняет несколько функций, таких как развивающая, коммуникативная, творческая.

Интегративная музыкотерапия наряду с музыкой использует возможности различных других видов искусства. Результатом комбинации являются такие творческие формы деятельности, сопровождающие прослушивание музыки или осуществляющиеся после него, как создание литературных текстов (стихи, рассказы), рисование, подвижные игры, хореография (танец, пантомима), спектакль и др.

Одной из молодых направлений музыкотерапии является гуслетерапия. В современной науке исследований по данному вопросу проводилось очень мало. Приведем в пример исследование в области психического развития детей, проведенные с помощью комплекса экспериментально-психологических методов петрозаводским гуслетерапевтом (контелетерапевтом) С.Я. Стангридом. В них участвовали дети, имеющие нарушения познавательной функции и речи различной степени тяжести: с нарушениями активного внимания, памяти, координации, речи (артикуляция, голос, речевое дыхание, темп, ритмический слух). Большинство детей отличали эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, повышенная зависимость от окружающих, социальная робость и пассивность, несформированность навыков общения со сверстниками. Согласно результатам исследований, у детей, регулярно посещавших занятия повысилась общая психическая активность, устойчивость внимания, улучшились память и слухо-речевое координирование. У детей с ДЦП несколько улучшилась координация дыхания, голоса, артикуляция, улучшилось общее звучание речи. У половины респондентов значительным образом увеличились интеллектуальная активность, уровень самостоятельности [2].

Наши исследования осуществляются в рамках авторского детского реабилитационно-развивающего проекта «Путешествие в Гуслиград», в том числе, по направлению работы с детьми с ограниченными возможностями.

Целью проекта является гармонизация интеллектуального, физического и эмоционального состояния детей и подростков посредством использования оздоровительных возможностей гуслетерапии.

Задачами проекта являются:

- социальная адаптация;
- развитие творческих способностей;
- общее оздоровление и др.

Методы работы включают: художественно-синкретический метод; синтез группового и индивидуального методов; игровой метод; комбинацию пассивного и активного музицирования.

Приёмы работы включают: разные виды показа возможностей гуслей; поэтапное интерактивное взаимодействие со зрителями:

- пассивное/активное участие в сказке;
- приобщение к игре на инструменте;
- создание спонтанной импровизации;
- создание собственного произведения в виде мелодии, песни, музыкальной сказки;
- участие в импровизированной музыкальной группе и т. д.

Художественно-синкретический метод позволяет при выполнении музыкально-исполнительских задач опосредованно конструировать творческую социокультурную среду, способствующую нормализации психофизиологических когнитивных и аффективных процессов и состояний ребёнка, путем интеграции средств выразительности таких видов искусства как музыка, литература, хореография. В данном методе задействованы такие виды деятельности, как игра на инструменте, пение/декламация, танец, предполагающие в качестве средств выразительности слово, звук, движение и др.

Одной из особенностей данного проекта является *развитие социокультурной самоидентификации* ребенка. Дети – та часть социума, которая с готовностью воспринимает культурные изменения и тенденции, абсорбирует в себе информацию и эмоции из окружающего мира. Однако в современном российском обществе все чаще наблюдается размытость традиций, ценностей, норм поведения и общения. В социуме быстрыми темпами развивается процесс виртуализации пространства, при котором происходит отрыв знака от реальности (Ж. Бодийар, Ж. Делез, А.В. Костина и др.). Современную культуру в целом характеризует симуляция – истории, времени, пространства, реальности –

влекущая за собой симуляцию коммуникации, информации и смысла. [3]. Имитация подлинности, появляющаяся вследствие утери связи между предметом и знаком, неизбежно приводит человека к отчуждению от национального культурного кода, влияя на подсознание, опрощая мышление и поведение каждого человека, и, постепенно, всего общества. Нестабильность современной социокультурной среды часто невольно вызывает в ребенке затруднения при соотнесении себя с определенной культурой, социумом. Проект «Путешествие в Гуслиград» вбирает в себя музыкально-литературную и социально-психологическую составляющие, в связи с чем музыкальные занятия гуслями помогают ребенку не просто социализироваться, но и приобщиться к национальному культурному коду. «Любая звучащая интонация связана, прежде всего, с родным языком и уходит корнями в глубокое детство, – считает композитор, педагог, общественный деятель А.И. Микита. – И хоть мы перестали петь колыбельные песни и рассказывать сказки, язык и бытование традиций никто не отменял. Задача композитора, да и других музыкантов – поддерживать свой национальный музыкальный код: ведь традиционные интонации связаны с этикой, способствуют формированию гармоничной личности». Развитие культурной самоидентификации предполагает опору на национальное, в данном случае – национальные инструменты, в частности, гусли, которые не только обладают богатыми возможностями для погружения в русскую культуру, но и естественно звучат в музыкальной интонации других культур [4].

С помощью методики, базирующейся на традициях бесписьменного обучения, педагог помогает ребенку адаптироваться в социальной среде, целенаправленно влияет на его психическую и эмоциональную саморегуляцию. (Необходимо учитывать, что в некоторых случаях музыка является единственным возможным видом творческой деятельности для ребёнка). На занятиях по гуслетерапии целесообразно использовать инструмент с небольшим количеством струн. Таковым может являться инструмент с пятью струнами, настроенными в минорном или мажорном наклонении в удобном регистре, близком к разговорному, например: «ре», «ми», «фа» (или «фа-диез»), «соль», «ля» первой октавы. (Инструменты с большим количеством струн дают, первично более яркое эмоциональное впечатление, но при переходе к активным формам могут привести к рассеиванию внимания). На занятиях с детьми (в том числе, с ограниченными возможностями) с ограниченными возможностями используются разнообразные формы работы с гуслями. Наиболее простыми из них являются: слушание игры на гуслях (пассивная музыкотерапия), когда на занятии звучат традиционные народные наигрыши, знакомые мелодии, ситуативные импровизации; спонтанное музицирование (активная музыкотерапия), подразумевающее поиск звуковых красок, вслушивание в звучание инструмента. Более сложная форма включает освоение простейших приемов игры, таких как «бряцание», «пиццикато» в различных аппликатурах и др. При этом, достаточно выразительное звучание становится доступно уже при освоении элементарной техники игры.

На большинство детей звучание гуслей действует положительным образом. Во многом это связано с определенными выразительными возможностями инструмента. Во-первых, гусли имеют весьма гармоничное по тембру и динамике звучание. Во-вторых, в отличие от многих других инструментов, созвучия нескольких соседних струн, взятые на гуслях (даже спонтанно), не будут резко диссонировать. Кроме того, струны гуслей после защипывания имеют большую продолжительность самостоятельного колебания. Это создаёт ощущение, что инструмент, как «гусли-самогуды», играет сам. Игра на гуслях способствует нормализации психофизиологических аффективных и когнитивных процессов и состояний у играющего, помогая ему преодолевать агрессию, вялость, зажатость, состояние страха, неуверенности, депрессии, раскоординацию и т. д. Во-первых, во время игры на гуслях происходит развитие мелкой моторики, координации движений пальцев. Во-вторых, в силу того, что звук извлекается самими чувствительными частями пальцев – подушечками, процесс музицирования не только сопровождается приятными тактильными ощущениями, но положительно влияет на мозговые центры – посредством связанных с ними нервных окончаний, расположенных на подушечках пальцев.

Полученные результаты исследований по гуслетерапии для детей и подростков свидетельствуют о том, что у большинства активных участников проекта происходит разблокировка психофизической энергии, повышается творческая активность, укрепляется позитивный настрой. Педагогам-музыкантам, осу-

шествующим гуслетерапевтическую деятельность среди детей с ограниченными возможностями, необходимо дифференцировать разницу между музыкально-педагогической и музыкально-терапевтической практикой. Реабилитационные занятия с детьми призваны учитывать их возможности и направлены не на подготовку к публичным выступлениям, а на гармонизацию эмоциональной сферы и актуализацию физических, психических и умственных способностей. Ритм, темп, тембр, мелодия, гармония, динамика и пр., являясь средствами музыкальной выразительности, становятся средствами коррекционного процесса, осуществляемого педагогом.

Таким образом, интегративная гуслетерапия является эффективным методом развития физических, психических и ум-

ственных возможностей детей (в том числе, с ограниченными возможностями). В данном процессе могут быть задействованы различные формы пассивного и активного музицирования. Опираясь на уникальные выразительные возможности данного музыкального инструмента, педагог осуществляет музыкально-терапевтическую деятельность с детьми, позволяющую эффективно воздействовать на их психофизиологическую и эмоциональную сферы и мобилизовать внутренние ресурсы личности ребенка. Интегративная гуслетерапия подразумевает опору на национальные культурные традиции, реконструкцию исторического контекста, которые способствуют расширению «картины мира» юного зрителя, развивают его способность к социокультурной самоидентификации.

Библиографический список

1. Юсфин А.Г. *Музыка – сила жизни*. Санкт-Петербург, 2006.
2. Стангрид С.Я. *Кантелетерапия*. Available at: http://www.e-reading.by/chapter.php/97408/13/Osobyyi_rebenok_issledovaniya_i_opyt_pomoshchi
3. Костина А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; 4.
4. Борисова Е.Н. *Гусли*. 2016; 1.

References

1. Yusfin A.G. *Muzyka – sila zhizni*. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Stangrid S.Ya. *Kanteleterapiya*. Available at: http://www.e-reading.by/chapter.php/97408/13/Osobyyi_rebenok_issledovaniya_i_opyt_pomoshchi
3. Kostina A.V. Tendencii razvitiya kul'tury informacionnogo obschestva: analiz sovremennyh informacionnyh i postindustrial'nyh koncepcij. *Znanie. Poniimanie. Umenie*. 2009; 4.
4. Borisova E.N. *Gusli*. 2016; 1.

Статья поступила в редакцию 15.03.16

УДК 378.2

Buryakov V.N., teacher, Department of Constitutional and Administrative Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n. a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: vnb00000@ya.ru
Tarasov D.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Theory and History of State and Law, Novosibirsk Military Institute of Internal Forces n. a. General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: parus77777@yandex.ru

SPECIFICITY OF QUALITY MANAGEMENT TRAINING OFFICERS IN THE INTERIOR TROOPS OF RUSSIA. The article is dedicated to a study of new approaches to organization of training of military specialists of internal troops of the MIA of Russia. The work presents an idea that among diverse modern types of vocational training of officers the special situation is related to their professional development. The authors emphasize that the modern system of training of officers does not take into account the basic tendencies of development of educational systems, cannot predict a change, the occurrence of which they contribute. From analyzing the nature and contents of quality of education in the military educational institutions of internal troops of the interior Ministry to improve the quality of education of military specialists, the authors come to the conclusion that under the management of the quality of education of military professionals need to understand, targeted, integrated, coordinated impact on the educational process and its main elements in order to achieve the best fit of parameters of functioning of the educational process and its results comply with the requirements and standards.

Key words: professional activities officer, professional development, educational activities of military Institute of the MIA of Russia, system of officers' training, quality of training of military specialists, quality management education, managerial competence of future officers, prospects of development of modern higher education.

В.Н. Буряков, преп. каф. конституционного и административного права Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: vnb00000@ya.ru

Д.Ю. Тарасов, канд. пед. наук, ст. преп. каф. теории и истории государства и права Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: parus77777@yandex.ru

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЕМ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ ВО ВНУТРЕННИХ ВОЙСКАХ МВД РОССИИ

Статья посвящена исследованию новых подходов к организации подготовки военных специалистов внутренних войск МВД России. Обосновывается идея о том, что среди многообразных современных видов профессиональной подготовки офицеров особое положение занимает направление, связанное с их профессиональным развитием. Основное внимание в публикации авторы акцентируют на том, что современная система подготовки офицеров не учитывает основные тенденции развития образовательных систем, не прогнозирует изменения, возникновению которых они способствуют. На основании анализа сущности, содержания качества образования на которые необходимо опираться в военных образовательных организациях внутренних войск МВД РФ для улучшения качества образования военных специалистов авторы приходят к выводу, что под управлением качеством образования военных специалистов следует понимать, целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на образовательный процесс, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров функционирования образовательного процесса и его результатов соответствующим требованиям, нормам, стандартам.

Ключевые слова: профессиональная деятельность офицера, профессиональное развитие, образовательная деятельность военного института ВВ МВД России, система подготовки офицерских кадров, качество подготовки военных специалистов, управление качеством образования, управленческая компетентность будущих офицеров, перспективы развития современного высшего образования.

Современная профессиональная деятельность офицера внутренних войск МВД России требует новых подходов к организации обучения курсантов в вузе, обеспечивающих высокое качество профессионального развития будущих офицеров. Среди всего многообразия современных видов профессиональной подготовки особое положение занимает направление, связанное с профессиональным развитием будущих офицеров внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. Это продиктовано, прежде всего, особой значимостью роли выпускников вузов внутренних войск МВД Российской Федерации в обеспечении поступательного развития и функционирования государства. Очевидна особая важность и социальная значимость профессиональной деятельности офицеров внутренних войск МВД России в обеспечении процессов демократизации страны [1, с. 16 – 21].

Результаты анализа системы подготовки офицерских кадров для внутренних войск МВД РФ свидетельствуют о том, что она обеспечивает сохранение и совершенствование уже существующих компонентов системы подготовки будущих офицеров, которая лишь в основном отвечает современным требованиям к уровню подготовки военных специалистов.

Важным компонентом системы подготовки будущих офицеров ВВ МВД России выступает уровень сформированности управленческой компетентности, однако он зависит от той системы управления, в которой готовится будущий управленец и что он «впитывает» из неё положительного. Так в военных институтах внутренних войск МВД России осуществляется подготовка офицеров – специалистов с высшим военно-специальным образованием, здесь могут создаваться подразделения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации, переподготовки) офицеров. При этом курсанты военных образовательных организаций внутренних войск наряду с военно-учетной специальностью получают высшее профессиональное образование по одной из гражданских специальностей. Отметим что, высшее профессиональное образование военнослужащие внутренних войск, имеющие офицерское воинское звание, могут получать в Академии Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Особенностью образовательной деятельности военного института ВВ МВД России является то, что управление военной образовательной организацией осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, общевоинскими уставами Вооруженных Сил Российской Федерации, уставом военной образовательной организации на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности. Механизм внутреннего управления образовательной деятельностью в военном вузе, в частности Устав ВУЗа, разрабатывается образовательной организацией самостоятельно в соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации и на основе Положения об организации деятельности военной образовательной организации, иных нормативных правовых актов МВД России. Устав вуза принимается общим собранием (конференцией) руководящего, научно-педагогического состава, представителей других категорий постоянного и переменного состава военной образовательной организации и после согласования с заинтересованными управлениями Главного командования внутренних войск и МВД России представляется в установленном порядке на утверждение Министру внутренних дел Российской Федерации. Общевоинскими уставами Вооруженных Сил Российской Федерации, уставом вуза и Положением об организации деятельности военного образовательного учреждения регламентируются полномочия начальника вуза, который непосредственно организует и осуществляет управление вузом и несет ответственность за состояние и деятельность организации и всех его структурных подразделений. Для рассмотрения основных вопросов деятельности военной образовательной организации создаётся выборный представительный орган – учёный совет вуза под председательством начальника института. Состав, полномочия, порядок создания и организация работы ученого совета вуза определяются уставом военного вуза. В пределах своей компетенции, учёный совет вуза может принимать важные управленческие решения: об отчислении курсантов из институ-

та, рассматривая их дела; о направлении офицеров в военную докторантуру (адъюнктуру); о допуске к научному руководству подготовкой адъюнктов – кандидатов наук соответствующей специальности; утверждает темы диссертаций и индивидуальные планы (планы подготовки диссертаций) адъюнктов и соискателей учёных степеней; о представлении в установленном порядке научно-педагогического состава к присвоению ученых званий; утверждает результаты экспертизы ходатайств о присвоении ученых званий, рассматриваемых по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации; выдвигает кандидатов в академии наук, для присвоения почетных государственных званий, на соискание государственных премий, а также для назначения именных и других персональных стипендий; проводит обсуждение и конкурсный отбор претендентов на должности профессорско-преподавательского состава. В военной образовательной организации наряду с учёными советами могут создаваться и другие советы по различным направлениям деятельности. При этом состав, полномочия, организация работы и другие вопросы деятельности советов определяются уставом военного вуза.

Изучение нами научной литературы и обобщение управленческой практики показывает что, главным недостатком осуществляемой деятельности по управлению системой подготовки офицерских кадров, видится отсутствие перспективной направленности. Иными словами, действующая система не учитывает основные тенденции в развитии образовательных систем и не прогнозирует изменения, возникновению которых они способны применительно к системе подготовки офицерских кадров. По нашему мнению, имеющиеся противоречия могут быть устранены в рамках развития управления качеством подготовки офицерских кадров. Так, наиболее перспективным нам видится смещение акцентов в управлении образованием при подготовке офицерских кадров на управление качеством подготовки военных специалистов.

Для полного понимания указанных аспектов раскроем подходы к сущности, содержанию качества образования на которые необходимо опираться в военных образовательных организациях внутренних войск МВД РФ для улучшения качества образования военных специалистов.

По А.И. Наймушину, управление качеством образования должно быть связано с управлением качественными состояниями: 1) субъекта (мировоззрение, картины мира, принципы и способы деятельности, менеджмент и самоменеджмент), 2) инструментария (технологии реализации концепций, воплощающих парадигму), 3) среды (биологическая природа индивида и популяции, окружение живой и неживой природы; пространство образцов, отчуждаемых от человека и передающихся от поколения к поколению; социальные, политико-правовые и экономические сущности и процессы, образовательное пространство индивидуальное, групповое, городское, региональное, федеральное, реальная среда Интернет, СМИ, книжного рынка, рынка компьютерных программ, компакт-дисков и т. п.) [2, с. 15-23].

В работе Л.М. Струминской под управлением качеством образования понимается «интегративный процесс, в котором субъекты управления посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности и её направленность на достижение образовательных целей» [3].

Вышеприведённые доводы исследователей позволяют говорить о том, что под управлением качеством образования следует понимать, целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как в целом на образовательный процесс, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам, стандартам. При этом, по мнению Л.А. Барактеиной, «системное управление учебным процессом в образовании основано на иерархической модели, разработанной с учетом требований теории систем и теории инновационного менеджмента» [4, с. 215]. Полагаем, что основные проблемы её реализации обусловлены учётом принципа разнообразия категорий потребителя, спецификой условий регионального рынка труда и необходимостью разработки механизмов

управления по результатам через управление качеством подготовки.

Если рассматривать структуру управления качеством образования в военных вузах, то, по мнению Н.В. Зеленской, «система подготовки офицерских кадров в её целостном проявлении складывается из совокупности подсистем, объединенных единым замыслом, концепцией функционирования для эффективного выполнения государственного заказа на подготовку кадров для силовых ведомств» [5, с. 6].

Для описания специфики формирования управленческой компетентности будущих офицеров рассмотрим особенности образовательной среды военного вуза. Изучение типологических признаков, необходимых для эффективного профессионального развития курсантов в вузах внутренних войск МВД России, А.Н. Сиваком на основе опроса 187 преподавателей из числа профессорско-преподавательского состава вузов, имеющих большой педагогический опыт работы в высшей школе (более 10 лет) свидетельствуют о том, что образовательная среда в вузах внутренних войск МВД России должна обладать преемственностью и целостностью в развитии личности курсантов, под которыми понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания, а также представлять собой образовательное пространство, необходимое для профессионального развития курсантов [1].

Принято различать общие функции управления, называемые управленческими действиями (планирование, организацию, контроль, анализ и т. д.). Качество функционирования, и развития объекта зависит от организационно-исполнительской функции. Организация характеризуется как деятельность субъекта управления по формированию и регулированию определенной структуры организованных взаимодействий посредством сово-

купности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей. Контрольно-диагностическая функция предназначена для стимулирования деятельности преподавателя и учащегося. Регулятивно-коррекционная функция определяется нами в данной работе как вид деятельности по внесению корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания её на запрограммированном уровне. В военном вузе функция контроля за деятельностью организации осуществляется в порядке, определяемом Министром внутренних дел Российской Федерации и главнокомандующим внутренними войсками МВД России.

Опираясь на вышеизложенные теоретические доводы, результаты эмпирических исследований, под управлением качеством подготовки офицерских кадров, мы будем понимать деятельность органов управления и других субъектов образовательной деятельности вузов силовых ведомств по обеспечению качественной реализации государственного кадрового заказа на подготовку офицерских кадров силовых ведомств в военных вузах [6; 7]. В целом комплекс мероприятий по обеспечению подготовки офицерских кадров в настоящее время соответствует современным требованиям, однако управление этим процессом, должно осуществляться с учётом эффективного выполнения выпускниками задач на практике, и учитывать перспективы развития современного высшего образования. Этому, по нашему мнению, могут способствовать исполнительные органы управления системы подготовки офицерских кадров, которые должны включать, соответствующие направления (отделы, отделения), а также структурные подразделения, отвечающие за функции подготовки педагогических работников непосредственно в образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Сивак А.Н., Болотин А.Э. Типологические признаки образовательной среды, необходимые для эффективного профессионального развития курсантов в вузах внутренних войск МВД России. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2013; 5 (99).
2. Наймушин А.И. Структура системы управления качеством образования Основные направления развития. *Проблемы управления качеством образования: материалы научно-практического семинара*. Уфа: РИО БФ АТИСО, 2003.
3. Струминская Л.М. *Формирование системы менеджмента качества подготовки специалистов в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2007.
4. Барахтенова Л.А. Системное управление учебным процессом: модели, проблемы реализации. *Философия образования*. 2009; 3.
5. Зеленская Н.В. *Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2008.

References

1. Sivak A.N., Bolotin A.E. Tipologicheskie priznaki obrazovatel'noj sredy, neobhodimye dlya `effektivnogo professional'nogo razvitiya kursantov v vuzah vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2013; 5 (99).
2. Najmushin A.I. Struktura sistemy upravleniya kachestvom obrazovaniya Osnovnye napravleniya razvitiya. *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya: materialy nauchno-prakticheskogo seminaru*. Ufa: RIO BF ATISO, 2003.
3. Struminskaya L.M. *Formirovanie sistemy menedzhmenta kachestva podgotovki specialistov v vuzе*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2007.
4. Barahtenova L.A. Sistemnoe upravlenie uchebnym processom: modeli, problemy realizacii. *Filosofiya obrazovaniya*. 2009; 3.
5. Zelenskaya N.V. *Pedagogicheskaya koncepciya upravleniya kachestvom podgotovki oficerskih kadrov*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.03.16

УДК 378

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

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES IN CIVIL-LEGAL EDUCATION OF STUDENTS. The researcher studies the modern psychological and pedagogical research literature to state the urgency of implementing game-based teaching technologies in an educational process. The author defines basics and contents of notions of "a game", "game-based teaching methods", "game-oriented teaching technology". The work presents an analysis of practical experience that proves that the potential of game-based technologies in civil-legal education of students is very high. The work also characterizes didactic functions of a game as a method of education and upbringing of younger generation. The author comes to the conclusion that in the course of a game moral and legal socialization of students in the group takes place. Working in a group allows analyzing the situation from different perspectives, identifies a problem and generates solutions. As a result of discussion of the problem the group has its own ideas that require collective discussion.

Key words: game, game-based teaching technology, legal education.

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

ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

В данной статье, опираясь на исследования, представленные в психолого-педагогической литературе, автор обосновывает актуальность внедрения игровых технологий обучения в учебно-воспитательный процесс, определяет сущность и содержание понятий «игра», «игровые методы обучения», «игровые технологии обучения»; на основе анализа практического опыта обоснованы возможности игровых технологий обучения в гражданско-правовом образовании учащихся; охарактеризованы дидактические функции игры как метода обучения и воспитания подрастающего поколения. Автор приходит к выводу, что в процессе игры осуществляется нравственно-правовая социализация обучающихся в групповой форме. Работа в группе позволяет анализировать ситуацию с разных позиций, выявляет проблему, вырабатывает пути ее решения. В результате обсуждения проблемы у группы появляются собственные идеи, требующие коллективного обсуждения.

Ключевые слова: игра, игровые технологии обучения, правовое образование.

На протяжении длительного времени для общества в целом была и остаётся актуальной задача по искоренению преступности, по воспитанию человека, соблюдающего порядок, правила поведения в обществе. Человека воспитывает семья, школа, общество. Для непосредственной борьбы с правонарушениями, для обеспечения законности и правопорядка, государство создало правоохранительные органы – суд, прокуратуру, органы юстиции, внутренних дел, службу безопасности. Предупреждение правонарушений – главное направление в борьбе за укрепление законности и правопорядка.

Ведущая цель правового образования заключается в создании условий для обучения и совершенствования знаний, умений, навыков каждого ученика с опорой на принципы уровневой дифференциации, в том числе учет их индивидуальных особенностей и способностей. Практико-ориентированное гражданско-правовое обучение в общеобразовательном учреждении, организация и проведение организационно-деятельностных игр, построенных на ситуационном моделировании, обогащают школьников практическими мыслительными навыками, учат анализировать проблему, аргументировать свою позицию, находить нестандартные решения.

Игровые технологии имеют огромный воспитательно-развивающий потенциал, направленный на формирование субъектной позиции учащихся [1].

Игра – настолько уникальное явление бытия, что она просто не могла не быть использована в различных сферах деятельности человечества, в том числе и в педагогической. В педагогическом процессе игра выступает как метод обучения и воспитания, передачи накопленного опыта, начиная уже с первых шагов человеческого общества по пути своего развития.

На современном этапе развития образования игровые технологии могут быть использованы в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как элементы более обширной технологии; в качестве учебного занятия или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как технология внеклассной работы.

Анализ психолого-педагогической литературы [2] показывает, что понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме разнообразных педагогических игр, которые отличаются от игр вообще тем, что они обладают чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые в свою очередь обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Говоря о характеристиках игры, необходимо отметить особенности их трансформации в игре педагогической: ситуация классно-урочной системы обучения не даёт возможности проявиться игре, в так называемом «чистом виде», преподаватель должен организовывать и координировать игровую деятельность детей.

Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Опираясь на многочисленные наблюдения за деятельностью учителей правоведов и собственный практический опыт, можем определить наиболее приоритетные направления реализации игровых приёмов и ситуаций в учебно-воспитательном процессе: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства; в учебную деятельность вводятся соревнования, которые способ-

ствуют переходу дидактических задач в разряд игровых; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Игра – одна из форм организации коллективной мыслительной деятельности, средство обучения. Это особая форма осмысления общественно-исторической практики, площадка для создания социального опыта обучающихся в атмосфере психологически благоприятной как для учеников, так и для педагогов [3].

Посредством проведения игр могут быть реализованы следующие развивающие цели: развитие умений анализировать информацию; повышение коммуникативной культуры; формирование умения делать выводы; поиск ошибок и упущений в логике рассуждений; проявление готовности к пересмотру своих суждений и изменению образа действий при наличии убедительных аргументов.

В процессе игры осуществляется нравственно-правовая социализация обучающихся в групповой форме. Работа в группе позволяет анализировать ситуацию с разных позиций, выявляет проблему, вырабатывает пути ее решения. В результате обсуждения проблемы у группы появляются собственные идеи, требующие коллективного обсуждения.

Игровые технологии способствуют применению знаний, умений и навыков в решении жизненно важных ситуаций, некоторых профессиональных проблем, что обеспечивает социально-трудовую ключевую компетенцию учащихся. Возможность гласно, через эмоциональные переживания и мыслительность осознать достижения индивидуальных и коллективных результатов, рефлексивное отношение к происходящему посредством ответов на вопросы: что я делаю? (анализ предметного содержания); как я делаю? (анализ способов деятельности); с какой целью я это делаю? (осознание своих ценностных ориентаций) – обеспечивает ценностно-смысловую компетентность и личное самосовершенствование [4].

Как показывает практика, в процессе игры формируется готовность к самореализации в «пространстве собственной индивидуальности», усиливается учебно-познавательный интерес, мотивация достижения, стремление к самостоятельному «добыванию» новых для себя знаний и умений, обеспечивается взаимодействие всех участников игры с ориентацией на результат. Организуя коммуникации, используя конфликты, разногласия, отсекая второстепенное, педагог в игре обеспечивает движение групп по заданной теме, сам занимая рефлексивную позицию по отношению к участникам. Насыщенная информационная среда игры обеспечивает связь и взаимоотношения между субъектами, свободе ученика противопоставляется граница в коллективном интересе, а форма её то, что называется воспитанностью. Результатом участия в игре могут быть как эмоциональные, личностные, так и интеллектуальные изменения. Дидактические, ролевые или имитационные игры задействуют личность участника. Личностная вовлечённость в события игры, эмоциональная насыщенность, напряжённость подобных игр чаще всего повышают учебную мотивацию, возбуждают интерес учащихся к изучаемому явлению. Деятельность в условиях относительной неопределённости в отношении того решения, которое должно быть принято, позволяет уйти от распространённой репродуктивной стороны образования – простое повторение когда-то изученных способов действий не всегда способно обеспечить успех. Игра требует творческого осмысления ситуации, поиска новых решений, что в свою очередь влечёт за собой развитие самостоятельного творческого мышления».

На основании вышеизложенного, можем делать некоторые выводы: в игре учащиеся принимают самостоятельное решение,

при этом развиваются их творческие способности, игровые технологии в правовом воспитании учащихся обладают уникальными возможностями: позволяют формировать правовое сознание учащихся; правовую культуру; правомерное поведение; умение находить решения в трудных жизненных ситуациях. Дидактические игры активизируют познавательную деятельность на всех стадиях изучения нового материала, используя возможности методических приемов, направленных на изучение права. Игра выполняет такие важнейшие функции, как развлекательную (основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес); коммуникативную: освоение диалектики общения; по самореализации в игре как на «полигоне

человеческой практики»; терапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности; диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры; коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей; межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социокультурных ценностей; социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

В современных условиях именно правовое воспитание может стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества.

Библиографический список

1. Гаджиева П.Д. Игровые методы обучения в подготовке будущих специалистов в условиях педагогического университета. *Инновации в образовании*. 2015; 4.
2. Бабанский Ю.Н. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва, 2009.
3. Панина С.В. *Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения*. Москва: 2008.
4. Полханова И.А. Формирование правового сознания на уроках обществознания. *Игры по праву в школе*. Москва, 2010.

References

1. Gadzhieva P.D. Igrovye metody obucheniya v podgotovke buduschih specialistov v usloviyah pedagogicheskogo universiteta. *Innovacii v obrazovanii*. 2015; 4.
2. Babanskiy Yu.N. *Metody obucheniya v sovremennoj obsheobrazovatel'noj shkole*. Moskva, 2009.
3. Panina S.V. *Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya*. Moskva: 2008.
4. Polhanova I.A. Formirovanie pravovogo soznaniya na urokah obschestvoznaniya. *Igry po pravu v shkole*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 13.03.16

УДК 378

Dzhankeзов R.H., senior teacher, Department of Physical Education, KCHU n. a. U. D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru

Dzhankeзова S.B., senior teacher, Department of Biology and Chemistry, Natural Geography Faculty, KCHU n. a. U. D. Aliyev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru

WAYS OF USING THE POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER EDUCATION SCHOOLS. In the article questions of improvement of higher education are discussed. The authors describe how interactive teaching methods can be used in the course of training future specialists. The work reports on what psychological and pedagogical conditions of efficiency of interactive learning are. The authors come to the conclusion that the study of a subject on an interactive basis, the use of teaching, based on principle of distinguishing levels, allow forming conditions for an objective, optimal, social and personal formation and development of professional competence of future specialists. This is especially important in modern conditions, when much attention is paid to the quality of education. The authors believe that higher education school teachers require to develop a certain level of formation of professional competence to be able to effectively introduce interactive technologies, for the use of such technologies requires high professional skills.

Key words: interactive teaching, innovative learning technologies, interactive methods of teaching.

Р.Х. Джанкезов, ст. преп. каф. физвоспитания, КЧГУ им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

С.Б. Джанкезова, ст. преп. каф. биологии и химии, КЧГУ им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассмотрены вопросы совершенствования высшего образования; описаны проблемы использования интерактивных методов обучения в подготовке будущих специалистов, также обоснованы психолого-педагогические условия эффективности интерактивного обучения. Авторы приходят к выводу о том, что изучение дисциплин на интерактивной основе, применение уровневого преподавания позволяет создать условия для объективного, оптимального, социально- и личностно-обусловленного формирования и развития профессиональной компетентности будущего специалиста. Это особенно важно в современных условиях, когда большое внимание уделяется качеству обучения. Авторы считают, что преподаватели высшей школы с определённым уровнем сформированности профессиональной компетентности должны быть способны эффективно реализовывать интерактивные технологии, что требует высокого профессионального мастерства.

Ключевые слова: интерактивное обучение, инновационные технологии обучения, интерактивные методы обучения.

В настоящее время Российское государство продолжает переживать период социально-экономических перемен и изменения общественного сознания. В этих условиях обострение проблем образования, привело к его реформированию.

Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения.

В педагогике различают несколько моделей обучения (табл. 1).

При интерактивной модели преподаватель и студент являются равноправными субъектами обучения. Тем самым интер-

активная модель означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика, преподавателя и студента [1].

Интерактивные технологии можно рассматривать в качестве альтернативы информационным технологиям обучения, т. к. они предполагают активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса.

Таблица 1

Основные модели обучения в образовательной практике

пассивная	активная (act (действовать))	интерактивная (inter (взаимный))
Ученик выступает в роли «объекта» обучения (слушает и смотрит).	Ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания).	Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех студентов.

Таблица 2

Основные виды активности студентов в интерактивном обучении

физическая	социальная	познавательная
студенты меняют рабочее место, пересяживают, говорят, пишут, слушают, рисуют и т. д	студенты задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т. д	студенты вносят дополнения и поправки в изложение ведущего, сами находят решение проблемы

Главное в интерактивном обучении – активность студентов. Однако не всякая активность является проявлением интерактивного обучения. Для лучшего понимания особенностей интерактивного обучения можно разделить активность участников на следующие виды (табл. 2):

В полноценном интерактивном обучении участники взаимодействуют и с физическим, и с социальным окружением (друг с другом и с преподавателем) и с изучаемым содержанием. Основное правило такого обучения: все три вида активности должны быть взаимосвязаны и разнообразны. Двигательная (физическая) активность ещё не означает взаимодействие участников с изучаемым содержанием; игровые двигательные упражнения, если они изолированы от содержания, выступают как «разминки»; задания на общение, не связанные с содержанием, превращаются в отвлекающее средство оживления обстановки.

Интерактивное обучение и воспитание одновременно решает несколько задач: развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися; решает информационную задачу, поскольку обеспечивает студентов необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность; развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановку целей и пр.), т. е. обеспечивает решение обучающих задач; обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению, способствует обмену ценностными установками.

Интерактивное обучение и воспитание отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идёт о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д. В режиме занятий происходит постоянная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, мини-лекции (небольшие теоретические части).

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта (навыка) к его теоретическому осмыслению. Опыт и знания участников служат источником их взаимообучения и ценностного взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей эффективности обучения. Можно выделить следующие характерные черты интерактивного обучения (табл. 3):

Всё это говорит о том, что интерактивное обучение нельзя рассматривать как отдельный способ, метод обучения, это, ско-

рее, тип, режим, форма обучения, которые позволяют наладить соответствующее взаимодействие в ходе учебного процесса.

Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, ролевые игры, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Это учит, гуманному, демократическому подходу к модели. Например, интерактивными являются следующие методы: 1) Суд (например, суд над наркоманией); 2) Ролевая (деловая) игра; 3) Дебаты и др. [2].

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества [3].

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы [4].

Например, одним из средств организации совместной творческой деятельности со студентами на занятиях является использование RP-технологии педагогического взаимодействия [3].

Под RP-технологией педагогического взаимодействия понимается уровневая технология, где практикуется репродуктивно-продуктивный способ изучения материала: изначально раскрывается содержание на репродуктивном уровне (4 звена: изучение нового материала; закрепление изученного; обобщение

Таблица 3

Характерные черты интерактивного обучения

Интерактивное обучение			
взаимодействие студентов между собой и преподавателем (непосредственно или опосредованно), которое позволяет реализовывать в обучении идеи взаимообучения и коллективной мыследеятельности	процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы	обучение, основанное на опыте обучающихся, на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности	обучение, активизирующее внутренний диалог, способствующий обретению студентами ценностных ориентиров

ние и систематизация; применение на практике), а затем на продуктивном (творческом) уровне продолжается планомерная, последовательная работа по формированию культуры умственного труда, по развитию креативных способностей, результатом которых является определенный продукт мыслетворчества студента, вобравший в себя его взгляд, стиль и образ мысли, формирующийся на протяжении всей его жизни.

RP-технологии педагогического взаимодействия состоят из RP-уровней, предопределяющих планомерный переход от репродуктивных форм и методов обучения и контроля к продуктивным.

Под RP-уровнями понимается система заданий, которые представляют собой два противоположных уровня, взаимодополняющих друг друга:

R – репродуктивный уровень с различными формами, методами, средствами репродуктивного обучения и контроля

P – продуктивный уровень с соответствующей системой обучения и контроля, обеспечивающий повышение уровня культуры самостоятельной работы, мотивации учения, активности студентов и т. д.

Библиографический список

1. Игнат'ева Е.Ю. Самооценка в обучающейся организации. *Университетское управление: практика и анализ*. 2006; 6: 30-37.
2. Добрынина Т.Н. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе. *Педагогическое образование и наука*. 2009; 8: 70 – 75.
3. Сорокопуд Ю.В. *Педагогика высшей школы: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
4. Шibaева Л.М., Шibaев В.П. Дидактические и воспитательные возможности интерактивных технологий в высшей школе. *Журнал гуманитарных наук*. 2014; 8: 34-39.

References

1. Ignat'eva E.Yu. Samoocenka v obuchayuschejsya organizacii. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2006; 6: 30-37.
2. Dobrynina T.N. Interaktivnaya forma seminarских zanyatij v vysshej shkole. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2009; 8: 70 – 75.
3. Sorokopud Yu.V. *Pedagogika vysshej shkoly: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
4. Shibaeva L.M., Shibaev V.P. Didakticheskie i vospitatel'nye vozmozhnosti interaktivnyh tehnologij v vysshej shkole. *Zhurnal gumanitarnykh nauk*. 2014; 8: 34-39.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

УДК 378.979.6

Dorokhov R.N., *Cand. of Sciences (Medicine), Professor, Smolensk State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism (Smolensk, Russia), E-mail: Sgafc.anatomia@yandex.ru*

Koroleva L.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Smolensk State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism (Smolensk, Russia), E-mail: KLuV@bk.ru*

THE PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING SOMATOMETRIC RESEARCH RESULTS IN THE USE OF CALCULATION WORK AMONG STUDENTS OF SMOLESK STATE ACADEMY OF PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND TOURISM. The article analyzes issues of improving the quality of the process of training of physical culture experts in high schools. In the article the principle aspects of somatometric research in the introduction of measuring and calculation work by students into an academy of physical culture and sports in the framework of compulsory subjects (sports morphology and normal human anatomy) are considered. Some examples of works carried out independently by the students of Smolensk State Academy of Physical Culture, Spots and Tourism are submitted. The article reveals prospects for the use of research results in practice for the optimization of the pedagogical process in sports at higher education schools, as well as for the individualization of the training process in order to improve the results of training in junior sports schools where different kinds of sports are mastered.

Key words: pedagogical process, somatometry, somatotyping methods, calculation and graphic work, independent work of students, individualization of training process.

Р.Н. Дорохов, д-р мед. наук, проф. Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Смоленск, E-mail: Sgafc.anatomia@yandex.ru

Л.В. Королева, канд. пед. наук, доц. каф. анатомии и биомеханики Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Смоленск, E-mail: KLuV@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ СОМАТОМЕТРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ РАСЧЁТНЫХ РАБОТ У СТУДЕНТОВ СГАФКСТ

В статье анализируются вопросы улучшения качества процесса подготовки специалистов по физической культуре в высшей школе. Рассматриваются аспекты проведения соматометрических исследований при выполнении студентами академии спорта измерительно-расчётных работ в рамках обязательных учебных дисциплин (спортивной морфологии и нормальной анатомии человека); приводятся отдельные примеры работ, выполняемых самостоятельно студентами СГАФКСТ. В работе раскрываются перспективы использования результатов исследований в практической деятельности для оптимизации педагогического процесса в спортивных вузах, а также для индивидуализации тренировочного процесса с целью улучшения результатов в детско-юношеских спортивных школах различных специализаций.

Ключевые слова: педагогический процесс, соматометрия, методики соматотипирования, расчётно-графические работы, самостоятельная работа студентов, индивидуализация тренировочного процесса.

В современной России наряду с экономическим кризисом явно ощущается и демографический кризис, который неразрывно связан с состоянием здоровья той части населения страны, которая находится в репродуктивном возрасте. Проблема сохранения «здоровья – здоровых» и поддержания здорового образа жизни относится к разряду значимых и востребованных обществом [1; 2]. Важность этой проблемы подтверждается также рядом законодательных актов в «Государственной программе развития здравоохранения Российской Федерации» – распоряжении Правительства РФ № 2511 от 24 декабря 2012 года. В этом документе отмечается первоочередная задача формирования у населения здорового образа жизни (и в первую очередь – у подрастающего поколения и молодых людей).

Физическая культура и спорт являются очень важными составляющими для правильного роста и развития детей, и в дальнейшем необходимы любому человеку для поддержания здоровья и активного функционирования на протяжении как можно более длительного периода жизни. На сегодняшний день в нашей стране достаточно остро стоит кадровый вопрос в сфере массовой физической культуры – вопрос подготовки тренеров и педагогов (учителей физической культуры), спортивных инструкторов.

Грамотный специалист-тренер, учитель физкультуры, инструктор, – должен знать как соматические параметры тела, так и характеристики физической подготовленности для выполнения упражнений различного характера (прыжковых, беговых и т. д.), соответствующих различному возрасту и полу. Педагог должен осознавать, что результаты тестовых упражнений связаны с соматическими показателями (длина и масса тела, пропорции звеньев тела и т. д.), а также с возрастными и половыми особенностями [3; 4; 5].

За длительное время на кафедре анатомии и биомеханики Смоленской академии физической культуры, спорта и туризма нами собран большой материал для исследований и анализа. Обработка данных выявила, что первокурсники (лица 17-19 лет) в подавляющем большинстве случаев не имеют чёткого представления ни о строении своего тела, ни о своём здоровье, ни о соматических параметрах и функциональных характеристиках

соматометрии. Они включают следующие разделы: ознакомление с антропометрическим инструментарием, правила антропометрических измерений (и проведение самих измерений), оценка компонентного состава тела по различным методикам, оценка типа пропорций тела, оценка соматического типа (используются соматометрические методики, которые дают полную картину оценки телосложения и выраженности основных компонентов (схема соматотипирования Р.Н. Дорохова (1984), модифицирована совместно с В.Г. Петрухиным в 1998 году), схема соматотипирования М.В. Черноуцкого и др.). Также в комплекс соматометрических исследований включены работы по определению и оценке осанки тела, исследованию состояния сводов стопы, оценке варианта индивидуального биологического развития [6; 7; 8].

С учётом порядка изучения были разработаны и изданы методические пособия и специальные тетради (для выполнения расчётных работ), заполняя которые студент получает графически представленную оценку своего соматического типа. Наглядное представление своих соматических и функциональных особенностей позволяет в дальнейшем сравнивать свои показатели и соматические характеристики с аналогичными параметрами спортсменов-разрядников избранного вида спорта [7].

Введение такой «регистрации» соматических и функциональных показателей продиктовано практическими соображениями: выполнение комплекса измерений и математическая обработка полученных результатов дают полное представление самим студентам об их соматическом статусе, а также о тех изменениях, которые происходят в их организме с возрастом и под воздействием физических нагрузок (тренировок) разной направленности.

В настоящее время в связи с развитием технологий проводится также высокотехнологичное комплексное исследование с использованием биоимпедансного метода – студенты проводят самообследование при помощи диагностических весов-анализатора состава тела Tanita BC-601. Это позволяет проследить динамику изменений компонентного состава отдельных звеньев тела, что важно при регулярных тренировках, и особенно в период подготовки к соревнованиям (таблица 1).

Таблица 1

Таблица для определения состава массы тела с помощью диагностических весов-анализатора Tanita

Измерение	Возраст	ДТ	ММ, кг	ММ пр	ММ лр	ММ пн	ММ лн	ММ тул	КМ	ИМТ	Ккал	МВ лет	Вода	Жир внутр.	МТ кг	ЖМ %	ЖМ пр	ЖМ лр	ЖМ пн	ЖМ лн	ЖМ тул
1																					
2																					

ДТ – длина тела
 ММ – мышечная масса
 ММ пр – правой руки
 ММ лр – левой руки
 ММ пн – правой ноги
 ММ лн – левой ноги
 ММ тул – туловища
 КМ – костная масса
 ИМТ – индекс массы тела
 Ккал – суточное энергопотребление

МВ – метаболический возраст
 Жир внутр. – внутренностный жир
 МТ – масса тела
 ЖМ – жировая масса
 ЖМ пр – правой руки
 ЖМ лр – левой руки
 ЖМ пн – правой ноги
 ЖМ лн – левой ноги
 ЖМ тул – туловища

своего организма. Исключение составляют небольшое количество выпускников детско-юношеских спортивных школ.

Существующее положение дел – а именно небрежность в отношении к собственному организму (и, как следствие – здоровью) и его особенностям (идущая от незнания!) – необходимо менять. С целью ликвидации этого пробела в знаниях студентов на кафедре анатомии и биомеханики Смоленской академии спорта при изучении курсов нормальной анатомии и спортивной морфологии выделены часы для проведения комплексов измерительно-расчётных работ (проведения соматометрических исследований и дальнейшей математической обработки полученных результатов). После изучения опорно-двигательного аппарата человека проводятся специальные занятия по антропометрии и

знания и умения, полученные студентами при выполнении измерений и при обработке полученных данных, позволяют формировать и воспитывать не абстрактную «студенческую единицу» или «среднего спортсмена», а личность, конкретного человека с комплексом реальных знаний о своем теле. В практической работе учителя физической культуры, тренера, инструктора такие знания и навыки очень важны для применения с целью индивидуализации подхода и достижения наилучших результатов [9; 10]. Многолетний опыт работы с юными спортсменами и лицами, занимающимися фитнесом, в сочетании со знаниями возрастных анатомических особенностей организма и результатами обработки и анализа собранного материала позволяет максимально индивидуализировать подбор тренировочных нагрузок [3; 11; 12].

Следует всегда помнить, что любое внешнее воздействие является управляющим сигналом, который необходимо выбирать, соотносясь с биологическим возрастом, соматическими особенностями, определенными с использованием приборов и соответственно соматометрической методике [4; 5]. Также нужно учитывать индивидуальный вариант биологического развития по интенсивности изменения функциональных показателей в течение года [5; 7].

Подбирать варианты, сочетания и дозировать тренировочные нагрузки важно, опираясь на знания о выраженности компонентов массы тела (его структурных особенностей), а также с учётом пола, возраста и варианта индивидуального биологического развития [11; 12].

Постоянные наблюдения за своим организмом – это реальная «подсказка» тренеру и самим спортсменам о том, на какие индивидуальные особенности следует обращать внимание по мере физического развития и совершенствования спортивного мастерства. Зачастую (к великому сожалению) тренеры обращают внимание лишь на результаты соревнований, и по ним судят об эффективности тренировочного процесса.

Проводимые дополнительные обследования лиц разного пола и различных спортивных специализаций в сочетании с изучением описательной анатомии (учебники: «Анатомия человека» М.Ф. Иваницкого и пр.) показывают, что совокупность на первый взгляд разрозненных разделов анатомического материала имеет прямой выход для помощи в организации и проведении полноценной индивидуальной физической подготовки. Преподаватели и тренеры различных дисциплин и видов спорта – лыжного,

конькобежного спорта, гимнастики, лёгкой атлетики – обязаны работать в комплексе со своими подопечными («студент-преподаватель», «студент-тренер»), в таких базовых дисциплинах, как анатомия, спортивная морфология или биомеханика, а также использовать анализ результатов самооценки. Можно сделать вывод, что такой комплексный индивидуальный подход является самым перспективным! Необходимо добавить, что уход с преподавательской работы опытных специалистов (пусть даже и в возрасте!), набор молодых преподавателей без опыта тренерской и прочих видов деятельности (особенно на спортивных специализациях) высвечивает со всей яркостью проблему кадров в системе высшего образования.

Особенностью предлагаемого комплекса измерительно-расчётно-графических работ и его отличием от традиционного подхода является то, что студент самостоятельно проводит необходимые измерения. Измерения и результаты расчётов сравниваются с нормативными (табличными), заносятся в «треугольник соматотипирования» [4; 5; 7; 9], и в виде аббревиатуры записываются на графике в рабочей тетради. Результаты последующих измерений вносятся в дальнейшим в этот же треугольник соматотипирования. Создаётся наглядная динамика показателей, характеризующая тренировочный процесс, который является управляющим «рычагом», воздействующим как на отдельную «рабочую» систему, так и на организм в целом. Такое применение на практике результатов предлагаемого комплекса измерительно-расчётно-графических работ способствует как индивидуализации подхода на тренировках, так и оптимизации тренировочного процесса с целью улучшения результатов.

Библиографический список

1. Таранцова А.В. *Донозологическая диагностика и профилактика хронических социально значимых заболеваний*: монография. Москва – Ростов-на-Дону, 2015.
2. Ушаков И.Б. Адаптационный потенциал человека. *Вестник Российской Академии медицинских наук*. Москва, 2004; 3: 3-13.
3. Дорохов Р.Н. *Соматические типы и варианты развития детей и подростков*: Диссертация ... доктора медицинских наук. Москва: ГЦОЛИФК, 1984.
4. Дорохов Р.Н., Петрухин В.Г. Новый метод оценки соматического типа. *Морфология – физической культуре, спорту, авиакосмической медицине*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва: МГАФК, 2001: 78-82.
5. Дорохов Р.Н., Сулимов А.А. *Современные аспекты спортивной морфологии*. Смоленск, 2007.
6. Бубнов Н.В., Лёшин А.О. *Метрологическое обеспечение исследований в спорте*: учебно-методическое пособие. Смоленск, 2010.
7. Дорохов Р.Н., Губа В.П. *Спортивная морфология*: учебное пособие. Москва, 2002.
8. Дорохов Р.Н., Рыбчинская Л.П. *Телосложение спортсмена*: учебно-методическое пособие. Смоленск, 1976.
9. Дорохов Р.Н., Королева Л.В. Возрастные изменения антропометрических признаков у школьников в педагогическом аспекте. *Известия Смоленского государственного университета*. Смоленск, 2014; 3 (27): 286-294.
10. Бубненкова О.М. *Нетрадиционные подходы к физическому воспитанию девочек 5-10 лет с ожирением*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2007.
11. Сулимов А.А., Чернякова О.Ю. *Типовой подход к физическому совершенствованию школьников*: учебное пособие. Смоленск, 1998.
12. Дарданова Н.А. *Индивидуализация процесса физической подготовки детей 5-7 лет к школе на основе учётов соматических типов и вариантов биологического развития*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2011.

References

1. Tarancova A.V. *Donozologicheskaya diagnostika i profilaktika hronicheskikh social'no znachimykh zabolevaniy*: monografiya. Moskva – Rostov-na-Donu, 2015.
2. Ushakov I.B. Adaptatsionnyy potencial cheloveka. *Vestnik Rossijskoj Akademii medicinskih nauk*. Moskva, 2004; 3: 3-13.
3. Dorohov R.N. *Somaticheskie tipy i varianty razvitiya detej i podrostkov*: Dissertaciya ... doktora medicinskih nauk. Moskva: GCOLIFK, 1984.
4. Dorohov R.N., Petruhin V.G. Novyj metod ocenki somaticheskogo tipa. *Morfologiya – fizicheskoy kul'ture, sportu, aviakosmicheskoy medicine*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGAFC, 2001: 78-82.
5. Dorohov R.N., Sulimov A.A. *Sovremennye aspekty sportivnoj morfologii*. Smolensk, 2007.
6. Bubnov N.V., Leshin A.O. *Metrologicheskoe obespechenie issledovanij v sporte*: uchebno-metodicheskoe posobie. Smolensk, 2010.
7. Dorohov R.N., Guba V.P. *Sportivnaya morfologiya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
8. Dorohov R.N., Rybchinskaya L.P. *Teloslozhenie sportsmena*: uchebno-metodicheskoe posobie. Smolensk, 1976.
9. Dorohov R.N., Koroleva L.V. Vozrastnye izmeneniya antropometricheskikh priznakov u shkol'nikov v pedagogicheskom aspekte. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. Smolensk, 2014; 3 (27): 286-294.
10. Bubnenkova O.M. *Netradicionnye podhody k fizicheskomu vospitaniyu devochek 5-10 let s ozhireniem*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2007.
11. Sulimov A.A., Chernyakova O.Yu. *Tipovoj podhod k fizicheskomu sovershenstvovaniyu shkol'nikov*: uchebnoe posobie. Smolensk, 1998.
12. Dardanova N.A. *Individualizaciya processa fizicheskoy podgotovki detej 5-7 let k shkole na osnove uchotov somaticheskikh tipov i variantov biologicheskogo razvitiya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2011.

Статья поступила в редакцию 17.03.16

УДК 374

Zolotov A.V., postgraduate, senior teacher, Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Kaluga State University n. a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: aleksey-zolotov@bk.ru

A MODEL OF FORMATION OF A COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PUPILS AT BOARDING SCHOOLS. The article analyzes characteristics of communicative competence of pupils, who study in a boarding school. The author highlights the main problems that arise in the process of interpersonal interaction, communication, and communication among such pupils. The work presents empirical evidence of the researcher's pilot study. The diagnostic methods of the research of features of communicative competence are indicated on an experimental base. A comparative analysis of the communicative competence of the diagnostic features of the

results of boarding schools pupils and secondary school students. The specificity of the organization of the educational process aims to form a communicative competence. The author identifies and experimentally proves the organizational and pedagogical conditions which are necessary to form it. The theoretical model of formation of the communicative competence in pupils of boarding schools includes a set of structural components influencing the efficiency of activities to achieve the objectives of formation of competence. A key component of the model, affecting the success of the formation of communicative competence of pupils of boarding schools, serves an educational development program consisting of a set of business games. The author lists the types and topics of business games, highlights their developing potential and justifies pedagogical appropriateness of their use as a method of formation of communicative competence. The researcher's work helps to identify features of the organization of a business game as necessary conditions to develop the communicative competence in pupils of boarding schools.

Key words: business game, pupils of boarding schools, communicative competence, organizational and pedagogical conditions of formation of communicative competence, model of communicative competence.

А.В. Золотов, ст. преп., аспирант, каф. социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: aleksey-zolotov@bk.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье проанализированы особенности коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений. Автором выделены основные проблемы, которые возникают в процессе межличностного взаимодействия, общения и коммуникации у воспитанников интернатных учреждений. Представлены эмпирические данные экспериментального исследования, диагностические методики исследования особенностей коммуникативной компетентности, обозначены экспериментальные базы исследования. Проведён сравнительный анализ результатов диагностики особенностей коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений и учащихся общеобразовательных школ. Рассмотрена специфика организации образовательного процесса направленного на формирование коммуникативной компетентности, выявлены и экспериментально обоснованы организационно-педагогические условия ее формирования. Представлена теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений включающая в себя совокупность структурных компонентов влияющих на эффективность деятельности по реализации цели и задач формирования компетентности. Ключевым компонентом модели, влияющим на успешность формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений, выступает образовательная развивающая программа, состоящая из комплекса деловых игр. Автор перечисляет виды и тематику деловых игр, выделяет их развивающий потенциал и обосновывает педагогическую целесообразность их применения как метода формирования коммуникативной компетентности. Выявляет особенности организации деловой игры как условия формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений.

Ключевые слова: деловая игра, воспитанники интернатных учреждений, коммуникативная компетентность, организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности, модель формирования коммуникативной компетентности.

На современном этапе возникла противоречивая ситуация касающаяся регламентации образовательного процесса системы учреждений интернатного типа, сущность которой заключается в том, что для всех образовательных учреждений существует государственная программа, где четко определено содержание обучения, требования к знаниям и умениям, а для интернатных учреждений такой программы нет. В тоже время интернатные учреждения имеют предназначение выполнять социальный заказ государства и общества который имеет своей целью воспитание личности с высокой общей культурой, способной быстро адаптироваться к жизни в обществе, осуществлять осознанный, самостоятельный выбор и в дальнейшем успешно освоить профессиональные образовательные программы (из Закона РФ "Об образовании" 2013, ст. 9) [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, одним из требований к личностным результатам освоения обозначено формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности [2].

В связи с данной противоречивой ситуацией перед педагогами, воспитывающими и обучающими детей в интернатных учреждениях, наиболее остро встаёт проблема эффективной организации процесса обучения, направленного на формирование коммуникативной компетентности, так как трудности в развитии коммуникативной сферы обусловлены еще и утратой важнейшего источника общения – близких людей.

Изучение особенностей общения и коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений нашло своё отражение в трудах отечественных ученых таких как: Е.А. Стребелёва и Л.М. Шипицына, Э.А. Минкова, В.С. Мухина, А.М. Пригожин и И.В. Дубровина и др.

Проанализировав исследования учёных, посвящённые проблеме общения и формирования коммуникативной компетентности, мы определили, что у воспитанников интернатных учреждений наблюдается комплекс различных нарушений и проблем

в общении, который характеризуется затруднением процесса эффективного межличностного взаимодействия и выражается в различных личностных и психологических проявлениях. Они затрагивают практически все компоненты личностной сферы от психологических аспектов внутреннего мира до проявления различных поведенческих реакций в жизнедеятельности.

С целью более точного и детального выявления особенностей общения и коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений в контексте организации дальнейшей воспитательно-образовательной работы в данном направлении мы продиагностировали 82 ребенка из интернатных учреждений: ГБОУ «Кондровский детский дом-школа», ГБОУ «Азаровский детский дом-школа» ГБОУ «Редькинская санаторная школа-интернат» и 82 ребенка из общеобразовательных школ: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Калуги, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Калуги, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа » г. Кондрово Калужской области. Возраст участников исследования 12-16 лет; количество 164 ребёнка; 84 мальчика, и 80 девочек.

В диагностическом исследовании применялись следующие методики:

1. Тест-опросник Т. Лири диагностирует степень выраженности коммуникативных и организаторских качеств в межличностных отношениях.
2. Тест коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) диагностирует умение принимать или не принимать индивидуальность людей в процессе общения.
3. Диагностическая методика Д. Джонсона – Ф.Ф. Джонсона выявляет ориентацию личности в общении при решении жизненных проблем.

Особенности выраженности личностных черт в общении представлены в табл. 1. По результатам теста-опросника Т. Лири были выявлены преобладающие тенденции личностных черт в межличностном взаимодействии воспитанников интернатных учреждений, ими оказались доминирование 34,6% и зависимость 19,2%. У учеников общеобразовательных школ в общении преобладающими тенденциями оказались отзывчивость 25% и уверенность в себе 18,5%. Эти данные свидетельствуют о том,

что у воспитанников интернатных учреждений проявляются существенные эмоциональные затруднения в установлении контактов с другими людьми.

Таблица 1

Особенности выраженности личностных черт в общении

Тенденция выраженности личностных черт	Результаты в процентах	
	ВИУ	УОШ
Доминирование	34,6%	16,9%
Уверенность в себе	3,8%	18,5%
Консерватизм	5,7%	3,2%
Скептицизм	3,8%	8,1%
Уступчивость	19,2%	9,6%
Зависимость	25%	4,1%
Конформизм	13,5%	10,5%
Отзывчивость	9,6%	25%

Особенности проявления коммуникативной толерантности представлены в табл. 2. По результатам теста коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) было выявлено преобладание среднего 52% и низкого 34,6% уровней сформированности коммуникативной толерантности. Это говорит о том, что воспитанники интернатных учреждений проявляют нетерпимость по отношению к окружающим в общении они затрудняются встать на позицию собеседника. У учеников общеобразовательных школ выявлено преобладание среднего и высокого уровней сформированности коммуникативной толерантности.

тывать при организации процесса формирования коммуникативной компетентности:

- эмоциональная отстранённость и замкнутость в общении;
- проблемы с осознанием социальной роли;
- низкий уровень развития толерантности и эмпатийности в общении;
- агрессивные стратегии в разрешении конфликтов в общении.

С целью систематизации деятельности, направленной на повышение эффективности процесса формирования коммуникативной компетентности в интернатных учреждениях воспитанников интернатных учреждений, нами была разработана теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности. Модель представлена на рисунке 1.

По нашему мнению, ключевым структурным компонентом, влияющим на успешность реализации модели и повышение эффективности формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений, является соблюдение организационно-педагогических условий, среди которых, прежде всего, следует выделить адекватное использование программы, включающей комплекс деловых игр разных видов. Как показывает практика, воспитанники интернатных учреждений наиболее активно и заинтересованно принимают участие в занятиях, которые организуются в различных интерактивных формах. На этих занятиях у детей есть возможность интенсивного общения и взаимодействия с другими детьми и взрослыми, появляется возможность в свободной и непринуждённой обстановке высказываться, выполнять различные задания проявлять творческие способности.

Так, В.П. Щедровицкий отмечает, что деловая игра позволяет задать в процессе обучения предметный и социальный контексты будущей жизни и профессиональной деятельности и тем

Таблица 2

Особенности проявления коммуникативной толерантности

Сумма баллов	1-25		25-50		50-75		75-100		100-135	
	высший		высокий		средний		низкий		очень низкий	
	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ	ВИУ	УОШ
Результаты в процентах	0%	3,2%	9,6%	18,5%	52%	64,5%	34,6%	13,7	3,8%	0%

Особенности стратегий решения конфликтов в общении представлены в табл. 3. По результатам методики Д. Джонсона – Ф.Ф. Джонсона было выявлено преобладание стратегии принуждения 44,2% при разрешении конфликтов в общении. У учеников общеобразовательных школ в общении преобладающими стратегиями решения конфликтов в общении оказались сглаживание 41,2% и компромисс 34,7%. Данные по результатам этой методики говорят о том, что воспитанники интернатных учреждений при разрешении конфликтов в общении зачастую прибегают к агрессии и подавлению и затрудняются в применении конструктивных стратегий в разрешении конфликтов.

Таблица 3

Особенности стратегий решения конфликтов в общении

Стратегия решения конфликтов в общении	Результаты в процентах	
	ВИУ	УОШ
Избегание	15,4%	9,6%
Принуждение	44,2%	10,5%
Сглаживание	13,5%	41,2%
Компромисс	9,6%	34,7%
Конфронтация	19,2%	4,8%

По результатам диагностического исследования мы провели сравнительный анализ особенностей коммуникативной сферы воспитанников интернатных учреждений и учеников общеобразовательных школ и выявили следующие отличительные особенности, которые затрудняют процесс эффективного общения воспитанников интернатных учреждений и которые следует учи-

самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования коммуникативной компетентности. Основываясь на принципах соревновательности, деловая игра выступает эффективным средством процесса обучения, позволяющая демонстрировать, применять и получать знания, умения, опыт в моделируемой деятельности, а также развить коммуникативные навыки [3].

С учётом выявленных особенностей коммуникативной сферы воспитанников интернатных учреждений, нами была разработана и апробирована образовательная развивающая программа. Содержательный компонент программы составляют деловые игры следующих видов: ролевые, организационно-деятельностные, эмоционально-деятельностные, имитационные. В содержание программы вошло тридцать разработанных нами деловых игр по следующим темам: «Общение и его роль в жизни», «Я и другие», «Уверенность и его роль в жизни», «Моя профессия», «Путешествие в мир эмоций и общения», «Образование и его роль в жизни», «Разные взгляды на мир не повод для конфликта» и др. Данные темы отражают те проблемы с которыми сталкиваются воспитанники интернатных учреждений в межличностном взаимодействии и общении.

В рамках проведения формирующего эксперимента воспитанники интернатных учреждений были разделены на контрольную (82 ребенка) и экспериментальную группы (86 детей). С участниками экспериментальной группы проводились занятия в форме деловых игр разных видов в период с января 2014 г. по февраль 2016, занятия проводились два раза в неделю, продолжительность занятия 45 минут.

Результаты формирования личностных черт в процессе общения представлены в табл. 4. По результатам теста-опросника Т. Лири, после формирующего эксперимента было отмечено изменение тенденции проявления личностных черт в общении, преобладающие тенденции к доминированию и зависимости,



Рис. 1. Модель формирования коммуникативной компетентности воспитанников интернатных учреждений

сменились в экспериментальной группе на уверенность и отзывчивость, увеличение на 23,2%.

Таблица 4

Особенности сформированности личностных черт в общении

Тенденция проявления личностных черт в общении	Результаты в процентах	
	КГ	ЭГ
Доминирование	34,6%	11,5%
Уверенность в себе	3,8%	27%
Консерватизм	5,7%	3,8%
Скептицизм	3,8%	7,7%
Уступчивость	19,2%	11,5%
Зависимость	25%	7,7%
Конформизм	13,5%	3,8%
Отзывчивость	9,6%	30,8%

Результаты формирования коммуникативной толерантности представлены в табл. 3. По итогам теста диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), после формирующего эксперимента было отмечено увеличение показателей на 18,2% в экспериментальной группе по среднему и высокому уровням сформированности коммуникативной толерантности воспитанников интернатных учреждений.

Уровень сформированности коммуникативной толерантности

Сумма баллов	1-25		25-50		50-75		75-100		100-135	
	высший		высокий		средний		низкий		очень низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Результаты в процентах	0%	0%	9,6%	11,5%	50%	69,2%	36,6%	19,2%	3,8%	0%

Результаты формирования конструктивных стратегий решения конфликтов в общении представлены в табл. 5. По показателям методики Д.Джонсона – Ф.Ф. Джонсона, после формирующего эксперимента было отмечено уменьшение стратегии

принуждения в решении конфликтов в экспериментальной группе на 21% по сравнению с контрольной, это говорит о том, что в общении преобладающая стратегия принуждения изменилась в экспериментальной группе на сглаживание и компромисс.

Таблица 6

Особенности сформированности конструктивных стратегий решения конфликтов в общении

Стратегия решения конфликтов в общении	Результаты в процентах	
	КГ	ЭГ
Избегание	15,4%	7,7%
Принуждение	44,2%	19,2 %
Сглаживание	13,5%	27%
Компромисс	9,6%	30,7 %
Конфронтация	19,2%	15,4%

Представленные эмпирические данные после проведения формирующего эксперимента говорят о том, что у воспитанников интернатных учреждений, входящих в экспериментальную группу повысился уровень уверенности, отзывчивости в общении, по показателям коммуникативной толерантности также отмечено улучшение показателей, у детей изменилась стратегия решения конфликтов в общении от принуждения к компромиссу. Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная и реа-

Таблица 5

лизуемая нами программа, включающая комплекс деловых игр, является действенным средством формирования коммуникативной компетентности и возможно дальнейшее ее применение в интернатных учреждениях.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон. Москва: Омега. 2014.
2. *Федеральный государственный стандарт общего образования*. Министерство образования Российской Федерации. Москва: Институт новых образовательных систем, 2013.
3. Щедровицкий Г.П. *Избранные труды*. Москва: Наука, 1995.
4. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении*. Москва: Юрайт, 2012.
5. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянинников П.В. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва: Издательство МГУ, 2011.
6. Дубровина И.В. *Психологическое развитие воспитанников детского дома*. Москва: Академический проспект, 2011.
7. Егорова М.А. Особенности представлений воспитанников детского дома о социальных отношениях. *Дефектология*. 2012; 6: 63-68.
8. Минкова Э. А. *Особенности общения детей сирот*. Санкт-Петербург: Речь, 2012.
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. *Психология сиротства*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
10. Шипицина Л.М. *Психология детей сирот*. Москва: У-Фактория, 2013.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. Moskva: Omega. 2014.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart obschego obrazovaniya*. Ministerstvo obrazovaniya Rossijskoj Federacii. Moskva: Institut novyh obrazovatel'nyh sistem, 2013.
3. Schedrovickij G.P. *Izbrannye trudy*. Moskva: Nauka, 1995.
4. Bojko V.V. *Energiya `emocij v obschenii*. Moskva: Yurajt, 2012.
5. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2011.
6. Dubrovina I.V. *Psihologicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma*. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2011.
7. Egorova M.A. Osobennosti predstavlenij vospitannikov detskogo doma o social'nyh otnosheniyah. *Defektologiya*. 2012; 6: 63-68.
8. Minkova `E. A. *Osobennosti obscheniya detej sirot*. Sankt-Peterburg: Rech', 2012.
9. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. *Psihologiya sirotstva*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
10. Shipicina L.M. *Psihologiya detej sirot*. Moskva: U-Faktoriya, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.03.16

УДК 378

Magomedova R.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Magomedova A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Abdullaeva, M.S., senior teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Aslanbekova A.H., senior teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Gadzhimagomedova T.G., senior teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

A MODEL OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AT A MODERN UNIVERSITY. Problem of developing models of a teacher and of developing a holistic process for training teachers of a university to fulfill diverse scientific and educational tasks is an important and promising issue in the theory and practice of development of higher education. The authors of the paper believe that the professional competence of a modern university teacher is a generic personal and professional formation, characterized by the presence of a basic (theoretical and methodological, scientific, psychological-pedagogical, methodological, substantive) and key (information technology, educational development, project management, communicative-reflexive, innovative and commercial) competencies, allowing in accordance with Federal State Educational Standard for Higher Education and social order to perform professional pedagogical functions in the mode as traditional (functioning) and diversified (emerging) model of a university.

Key words: basic competences, key competences, modern university, conceptual model, diversification, pedagogical reflection.

P.M. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

A.H. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

M.C. Абдуллаева, ст. преп. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

A.X. Асланбекова, ст. преп. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

T.G. Гаджимомедова, ст. преп. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Проблема разработки модели преподавателя и целостного процесса подготовки личности преподавателя вуза к многообразной научно-образовательно-воспитательной деятельности является важной и перспективной проблемой для теории и практики развития высшего образования. Авторы считают, что профессиональная компетентность преподавателя современного вуза представляет собой обобщённое личностно-профессиональное образование, характеризующееся наличием базовых (теоретико-методологической, научно-исследовательской, психолого-педагогической, методической, предметной) и ключевых (информационно-технологической, воспитательно-развивающей, проективно-менеджерской, коммуникативно-рефлексивной, инновационно-коммерческой) компетенций, позволяющих в соответствии с ФГОС ВПО и социальным заказом осуществлять профессионально-педагогические функции в режиме, как традиционной (функционирующей), так и диверсифицированной (развивающейся) модели вуза.

Ключевые слова: базовые компетенции, ключевые компетенции, современный вуз, концептуальная модель, диверсификация, педагогическая рефлексия.

Проблема разработки модели преподавателя и целостного процесса подготовки личности преподавателя вуза к многообразной научно-образовательно-воспитательной деятельности является важной и перспективной проблемой для теории и практики развития высшего образования. Приступая к разработке концептуальной модели преподавателя вуза, мы, прежде всего, сформулировали своё понимание термина «концепция модели преподавателя». В нашем представлении – это теоретическая конструкция, определяющая цели и принципы разработки и реализации модели, её структуру и содержание, способы достижения поставленных целей. Целью разработки модели преподавателя является создание на её основе в вузе условий для профессионального становления педагога. Модель преподавателя вуза должна предусматривать не только профессиональное, но и личностное развитие. Как показал анализ, диверсификация (от лат. – *diversus*, разностороннее развитие, разнообразие), [1, с. 239] модели современного вуза приводит к тому, что вуз, в своих целях и миссии содержит направленность на инновации, ориентированность на рынок образовательных и исследовательских услуг, коммерциализацию результатов своей деятельности и, следовательно, предъявляет соответствующие требования к профессиональной компетентности преподавателей в них работающих. В данной связи, разработка концептуальной модели преподавателя современного вуза, предполагает ориентацию на использование именно компетентностного подхода.

Т.Е. Исаева рассматривает компетенции преподавателя как уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека, объединённых гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленностью на личностное и профессиональное

совершенствование. Они используются для освоения педагогических ситуаций, в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений [2, с. 55-60]. В тоже время, некоторые авторы несколько скептически оценивают результаты использования компетентностного подхода в практике организации образования. Так, В.С. Безрукова отмечает, что большинство отечественных разработок по компетентностному подходу возвращают нас, по сути, к старому и к привычному для нас предметному освоению профессии. По мнению исследователя, предлагаемые компетенции так напоминают все те же предметные знания и умения, представленные с уклоном в практику и в ином словесном обличье. Квалификационное обучение строится по логике учебного предмета, а компетентностное обучение должно строиться по логике самой деятельности, с учётом конкретно занимаемой должности [3, с. 94].

О.М. Васильева, А.А. Дульзон [4, с. 29-37] отмечают, что «в силу низкой информированности участников образовательного процесса, включая вузовскую общественность, работодателей, студентов, и общества в целом, а также традиционного скепсиса в отношении преобразований, навязанных «сверху», широкой дискуссии при обсуждении целесообразности применения компетентностного подхода с анализом сильных и слабых его сторон в нашей стране не получилось». Однако появление государственных документов, определяющих направления развития российского образования с учетом мировых тенденций, послужили стимулом к разработке и внедрению ФГОС ВПО третьего поколения на основе компетентностного подхода.

Попытка интеграции имеющихся подходов выражена в определении О.В. Симен-Северской, представленном в ее дис-

сертационном исследовании [5, с. 8], где под профессиональной компетентностью понимается интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности. Тем самым большинство исследователей в структуру профессиональной компетентности включает «совокупность объективно необходимых знаний, умений и навыков, которые позволяют решать задачи профессиональной деятельности» [6, с. 15].

Ключевые компетенции, по мнению Э.Ф. Зеер, – это межкультурные и междотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [6]. При характеристике ключевых компетенций преподавателя вуза важным является учёт основных потенциалов [7, с. 7-8], которыми должна владеть личность, поскольку они задают направленность процессу развития личности преподавателя вуза:

1) познавательный потенциал определяется объемом и качеством информации, которой владеет личность; он также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности преподавателя вуза;

2) морально-нравственный потенциал характеризуется нравственно-этическими нормами, ценностями, устремлениями, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в мироощущении, мировоззрении, взаимодействии с коллегами студентами;

3) творческий потенциал личности преподавателя вуза определяется комплексом умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в научно-образовательной сфере деятельности или общения;

4) коммуникативный потенциал личности преподавателя вуза оценивается степенью общительности, характером и прочностью устанавливаемых контактов, а также динамикой исполняемых социальных ролей;

5) эстетический потенциал личности преподавателя вуза характеризуется уровнем и интенсивностью её художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет.

В последнее время предпринимались лишь отдельные попытки исследователей выделить различные ключевые компетенции преподавателей вузов и учителей школ. Так, например, Т.Е. Исаева выделяет следующие компетенции в структуре педагогической культуры преподавателя: ценностно-смысловую, социально-организационную, предметную, коммуникативную, информационно-исследовательскую, общекультурную, валеологическую компетенции и профессионально значимые качества.

Е.В. Бондаренко, С.В. Кульневич конкретизируют эту формулировку, по их мнению, ключевая компетенция учителя – это личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, т. е. может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем. Ключевые компетенции – это личные цели учащегося и педагога, личные смыслы их образования и профессиональной деятельности. Развёртывание содержания образования вокруг ключевых компетенций, их включение в содержание – это и есть путь перехода от обезличенных, отчужденных от обучающихся «значений» к личностным смыслам, т. е. прирастанию, ценностному отношению к знаниям [8].

Коллектив исследователей (А. Сигов, В. Куренков, И. Мосичева) предлагает в качестве ключевых компетенций преподавателя вуза педагогические (академические, дидактические, коммуникативные и др.); научные (наличие ученой степени, выполнение НИР); рыночные (базовые из бизнес-образования: маркетинг, менеджмент, планирование и т.д.); гражданские (информационные, социальные, правовые и др.).

По нашему мнению, стратегия модернизации образования нацеливает на то, что в основу обновленного его содержания будут положены именно «ключевые компетентности». В мировой образовательной практике это понятие выступает в качестве «узлового», ибо компетентность, во-первых, объединяет интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однород-

ных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам деятельности.

Таким образом, ключевые компетенции:

– многофункциональны и относятся к таковым, потому что овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях;

– надпредметны, поскольку они применимы в различных ситуациях;

– ключевые компетенции междисциплинальны;

– ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

– ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

Необходимо добавить, что приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности преподавателя. Если целью является приобретение компетенций, недостаточно только разработать соответствующие учебные программы повышения квалификации, поскольку это процесс сложный и многоаспектный.

Наши исследования толкования данных понятий привели к несколько иным результатам. Так, например, прилагательное «ключевой» в словаре русского языка толкуется как «открывающий возможности овладения, управления чем-нибудь» [9, с. 822], а существительное «ключ» – то, что служит для разгадки, понимания чего-нибудь, овладения чем-нибудь». Далее. Слово «база» – это основание, главное, на чём основывается, создается что-либо» [9, с. 93]. Отсюда прилагательное «базовый» – находящийся в основании; на котором что-либо основывается. Прилагательное «универсальный» означает – разносторонний, охватывающий многое; с разнообразным назначением, или разнообразного применения [9, с. 822].

Тем самым профессиональная компетентность преподавателя современного вуза представляет собой обобщённое личностно-профессиональное образование, характеризующееся наличием базовых (теоретико-методологической, научно-исследовательской, психолого-педагогической, методической, предметной) и ключевых (информационно-технологической, воспитательно-развивающей, проективно-менеджерской, коммуникативно-рефлексивной, инновационно-коммерческой) компетенций, позволяющих в соответствии с ФГОС ВПО и социальным заказом осуществлять профессионально-педагогические функции в режиме, как традиционной (функционирующей), так и диверсифицированной (развивающейся) модели вуза.

Базовые компетенции:

– *теоретико-методологическая* (владение методологиями познания и философского осмысления окружающего мира как целостной системы, представлениями о научной картине мира, знание основ социологии, умения использовать знания об обществе как социально-экономической системе и истории его развития в своей профессиональной деятельности, знание основ антропологии, умения использовать всесторонние знания о человеке в своей профессиональной деятельности, понимание цели и задач деятельности, умения видеть проблему, ставить и решать тактические и стратегические задачи, владение знаниями в общенаучной сфере, являющейся основой для соответствующей профессии или группы профессий и др.);

– *научно-исследовательская* (умение наблюдать происходящие явления и процессы, анализировать их по содержанию, причинам и следствиям, применять разнообразные методы исследовательской работы, выдвигать гипотезы, проектировать и проводить научные и научно-педагогические исследования, работать с научной информацией; готовность к участию и участие в исследовательских проектах, в научных и научно-методических семинарах, конференциях с представлением (выступлением или публикацией) собственных результатов исследовательского характера, умения вовлекать в научную деятельность студентов и коллег, выполнение диссертационного (кандидатского, докторского) исследования, руководство научными исследованиями преподавателей, участие в работе диссертационных советов, экспертных группах и др.);

– *психолого-педагогическая* (владение основами педагогики, теории и методики профессионального обучения, знание основ психологии, владение элементарными методами психолого-педагогической самодиагностики и диагностики группы, лич-

ности студента, изучение психолого-педагогической литературы, использование в профессионально-педагогической деятельности андрогогического, дифференцированного, индивидуализированного подходов, личностно-ориентированных педагогических технологий и др.);

- *методическая* (умения разрабатывать и корректировать учебно-тематических планы и программы, методические рекомендации и дидактические материалы, контрольно-измерительные материалы, УМК, владение методикой преподавания соответствующей дисциплины, умения подготавливать и проводить учебные (в том числе открытые) занятия (лекции, практические, лабораторные и пр.) и воспитательные мероприятия, умения организовать самостоятельную работу студентов, изучать методическую литературу и передовой педагогический опыт (в т.ч. через посещение открытых занятий других преподавателей), обобщение собственного педагогического опыта в различных формах (мастер-класс, открытое занятие, портфолио, методическая копилка, методическое пособие, методическая разработка, педагогическое эссе, авторский методический семинар, выступление с опытом работы на ученом совете, заседании кафедры, семинаре-практикуме, вузовских, региональных, всероссийских или международных научно-методических конференциях и др.);

- *предметная* (полное, глубокое знание содержания преподаваемой (преподаваемых) в вузе дисциплины, постоянное изучение литературы предметно-научного содержания, знание последних мировых достижений по преподаваемой дисциплине, прохождение курсов по предмету, профессиональная переподготовка по предмету (специальности), участие с выступлениями на заседаниях кафедры, посвященных обзорам нового содержания преподаваемого предмета, участие в работе межкафедральных, вузовских, региональных семинаров, практикумов, конференций по предмету, умения применять инновационные методы и технологии преподавания).

Ключевые компетенции:

- *инновационно-коммерческая* (мотивация на новаторство, творческий рост, проявление креативности, терминологическая и нормативно-правовая грамотность преподавателя в инновационно-коммерческой сфере, способность преподавателя включаться в одну или несколько стадий инновационного процесса; обладание знаниями в области авторского права и перевода интеллектуальных продуктов в нематериальные активы вуза; представления о процессе коммерциализации интеллектуальной собственности и умения позиционировать себя в качестве субъекта на рынке научно-инновационных и учебно-инновационных разработок и услуг, способность к инициативе и предпринимательству, умения анализировать ситуацию на рынке труда, владение бизнес-языком, умение предлагать бизнес-идеи и находить источники финансирования научно-инновационных исследований и др.);

- *информационно-технологическая* (включает в себя две самостоятельные и, в то же время, взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга составляющие – информационную и технологическую. Первая из названных составляющих, обеспечивает содержательный аспект профессиональной деятельности преподавателя вуза, целесообразно рассматривать в контексте решения задачи полного и адекватного предоставления преподавателю и студентам учебной и другого рода информации, способствующей достижению поставленных дидактических и иных целей. В качестве составляющей, обеспечивающей процессуальную сторону профессиональной деятельности преподавателя вуза, предлагается рассматривать *технологическую составляющую*, которая реализуется на основе овладения и применения современных технологий обучения и самообучения. В данном случае технология обучения выполняет связующую функцию, то есть, является как бы стержнем, вокруг которого формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию обучающего и обучаемого).

Информационно-технологическая компетенция позволяет преподавателю организовать профессиональную деятельность на технологическом уровне, использовать активные и интерак-

тивные методы обучения. Включает: умения искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения профессиональных проблем; навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, в окружающем мире; владение современными средствами технической поддержки (факс, компьютер, принтер, модем, копир, средства проекционного изображения и т.п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), методами поиска, анализа и отбора необходимой информации, ее преобразования, сохранения и передачи, знания традиционных и IT-технологий, владение информационно-коммуникационными технологиями обучения и разработки электронных учебных комплексов, умения ориентироваться в потоке научной информации;

- *проектно-менеджерская* (владение проектным менеджментом, умения вовлекать студентов и коллег в проектную деятельность, готовность проектировать (конструировать и осуществлять) профессиональную деятельность и собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность; умения мобилизовать все интеллектуальные и психофизические возможности для пополнения своих знаний, их совершенствования, моделирования, участия в проектах и грантовых программах; умения проектировать пути познания, планировать систему своей работы, прогнозировать результаты; умения организовать выполнение системы действий, связанных с профессиональной деятельностью, трансляцией своих знаний, умения адекватно оценивать собственные профессиональные возможности;

- *воспитательно-развивающая* (с помощью общенаучного, психолого-педагогического, предметного знания уметь осуществлять развитие собственных и студентов мыслительных способностей, исследовательских качеств; на основе общенаучного, психолого-педагогического, предметного знания воспитывать в себе и в студентах убеждения, мотивы, ценности, нормы поведения в отношении социально-природного окружения; самоиндификация себя преподавателем современного вуза; демонстрация здорового образа жизни, общей и профессиональной культуры, культуры речи, высоких нравственных качеств по отношению к себе, студентам, коллегам, проявление корпоративности, уважения к научно-образовательному сообществу и др.);

- *коммуникативно-рефлексивная* (осмысленность любого вида коммуникации в процессе профессиональной деятельности, нацеленность на эффективность деятельности; работа над собственным имиджем (стилем) преподавателя, лекторского мастерство, владение профессиональным тезаурусом, навыками работы в профессиональных педагогических формированиях (творческих группах, командах), участие в массовых мероприятиях вуза для родительской, студенческой, научной, педагогической общественности и социума, разрешение конфликтных ситуаций; изучение (совершенствование) информационно-коммуникационных навыков (владение ПК, использование в учебном процессе ИКТ, мультимедийного оборудования, интерактивной доски, ресурсов Интернет), изучение (совершенствование) иностранного языка (языков); формирование толерантности (изучение специальной литературы, методики формирования толерантности, внедрение в учебно-воспитательный процесс и в собственную деятельность); умение эффективно сотрудничать с другими людьми, выстраивать субъект-субъектные отношения в процессе профессиональной деятельности и др.

Таким образом, на современном этапе развития высшего профессионального образования, на фоне постоянно ускоряющейся динамики накопления информации, проблема содержания профессиональных компетенций преподавателя вуза приобрела черты, ранее ей не свойственные. Профессиональная компетентность преподавателя современного вуза представляет собой обобщённое личностно-профессиональное образование, характеризующееся наличием базовых и ключевых компетенций, позволяющих осуществлять профессионально-педагогические функции в режиме как традиционной, так и диверсифицированной модели вуза.

Библиографический список

1. Булыко А.Н. *Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний*. Москва, 2004.
2. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006; 9: 55-60.
3. Безрукова В.С. *Педагогика. Проектная педагогика*. Екатеринбург, 1996.
4. Дульзон А.А., Васильева О.М. Модель компетенций преподавателя вуза. *Управление качеством образования*. 2009: 29-37.

5. Симен-Северская О.В. *Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2002.
6. Зеер Э.Ф. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие*. Москва, 2005.
7. Мудрик А.В. *Учитель: мастерство и вдохновение*. Москва, 1986.
8. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону, 1999.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 1994.

References

1. Bulyko A.N. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov. Bolee 25 tysyach slov i slovosochetaniy*. Moskva, 2004.
2. Isaeva T.E. Klassifikatsiya professional'no-lichnostnykh kompetency vuzovskogo prepodavatelya. *Pedagogika*. 2006; 9: 55-60.
3. Bezrukova V.S. *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika*. Ekaterinburg, 1996..
4. Dul'zon A.A., Vasil'eva O.M. Model' kompetency prepodavatelya vuza. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya*. 2009: 29-37.
5. Simen-Severskaya O.V. *Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti spetsialista social'noy raboty v processe professional'noy podgotovki v VUZe*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2002.
6. Zeer E.F. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podhod: uchebnoe posobie*. Moskva, 2005.
7. Mudrik A.V. *Uchitel': masterstvo i vdohnovlenie*. Moskva, 1986.
8. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya*. Rostov-na-Donu, 1999.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy*. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 14.03.16

УДК 378

Magomedova A.D., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru
Gadzhihanov Z.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru
Magomedova Z.A., senior teacher, Department of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a913046@mail.ru

TECHNOLOGY OF COOPERATIVE LEARNING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT THE BASIC LEVEL OF LANGUAGE EDUCATION IN THE SECONDARY SCHOOL. The article deals with topical issues of formation of a communicative competence through the use of technology of cooperative learning at the foreign language lessons. The characteristics of specific student team, the creation of the situations, the choice of themes and forms of training work in cooperation, the organic combination of a variety of ways to form teams for training in cooperation leads to increasing motivation at foreign language lessons in a comprehensive school. The article points at the necessity of the active use of technology of cooperative learning at foreign language lessons, as it promotes the development of creative abilities.

Key words: modern approach, cooperative learning, teaming students, technology.

А.Д. Магомедова, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

З.А. Гаджиханов, канд. пед. наук, доц., доц. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

З.А. Магомедова, ст. преп. каф. теории и методики обучения иностранным языкам Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a913046@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА БАЗОВОМ УРОВНЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования коммуникативной компетенции посредством использования технологии обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка. Учёт особенностей конкретного ученического коллектива, создание ситуации, выбора темы и формы работы обучения в сотрудничестве, органичное сочетание различных способов формирования команд в обучении в сотрудничестве ведет к повышению мотивации при обучении говорению на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. В исследовании указывается на необходимость активного использования технологии обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка, т. к. это способствует развитию творческих способностей.

Ключевые слова: современный подход, обучение в сотрудничестве, формирование команд, технология.

В современном обществе, для которого характерно широкое развитие межгосударственных связей в области культуры, науки, техники, владение иностранными языками становится признаком образованного человека.

Владение иностранным языком открывает доступ к культурным и научным ценностям других народов, содействует установлению деловых и культурных связей с другими странами, облегчает взаимоотношения между народами.

Для осуществления коммуникации в устной форме необходимо владеть говорением и аудированием. Обучение устному общению является одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики. Современный подход к обучению английскому языку заключается во включении учащихся в диалог культур.

Научить школьников общаться на иностранном языке в условиях учебного процесса – задача достаточно сложная. Ведь

естественную речь стимулирует не необходимость, а потребность в реальном общении.

В настоящее время в естественных коммуникативных ситуациях человек гораздо чаще сталкивается с диалогической формой общения. Поэтому значительное место в учебном процессе работе в парах и группах. При таких формах работы ученики добиваются поставленной цели, сотрудничая друг с другом. Необходимо отметить, на таких уроках работают все учащиеся. Они учатся слушать и слышать. Каждый ученик чувствует себя раскованно. [1]

Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие либо проблемы, рассуждать над возможными путями решения этих проблем. Вот почему многие педагоги обращаются к технологии обучения в сотрудничестве на этапе творческого применения языкового материала.

При организации обучения в сотрудничестве необходимо вовлечь каждого ученика в активную познавательную деятель-

ность и уделять внимание обучению культуре общения. Учителю следует приближаться к намеченной цели постепенно и терпеливо шаг за шагом, приучая своих учеников:

- взаимодействовать в группе с любым партнером или партнерами;
- работать активно, серьезно относиться к порученному заданию;
- вежливо и доброжелательно общаться с партнерами;
- испытывать чувство ответственности не только за собственные успехи, но и за успехи своих партнеров, всего класса;
- полностью осознавать, что совместная работа в группах – это серьезный и ответственный труд.

В принципе разные команды могут заниматься разной деятельностью. Члены команды помогают друг другу при выполнении своих индивидуальных заданий, отмечая в специальном журнале успехи и продвижение каждого члена команды. Каждую неделю учитель отмечает количество проработанных каждой командой тем и заданий по программе и планам уроков, успешность их выполнения в классе и дома (домашние задания), особо отмечая наиболее выдающиеся успехи групп. Поскольку учащиеся самостоятельно следят за успешностью усвоения нового материала каждым учеником группы, у учителя высвобождается время на индивидуальную работу с отдельными группами или учениками, нуждающимися в его помощи.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть как раз и состоит в том, чтобы учащийся захотел сам приобретать знания. Известное изречение мудрецов гласит: «Я могу подвести верблюда к водопою, но не могу заставить его напиться!» Поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее, а может быть и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над заданием.

Если группа не справилась с заданием, значит одно из двух: либо задание слишком сложное даже для сильного ученика (и соответственно, учителю придется дать дополнительные пояснения), либо недостаточно практики для формирования устойчивого навыка (следовательно, нужно обеспечить эту группу дополнительной практикой). В любом случае решение проблемы – в профессиональной деятельности педагога, а не в наказании ученика.

Педагог приобретает новую, не менее важную для учебного процесса роль – роль организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Он должен помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы [2].

Для среднего возраста (10-15 лет) характерны выраженные в разной форме элементы «взрослости», которые проявляются в стремлении к самостоятельности, в отказе от помощи, в неудовлетворении контролем за выполнением работы. У подростков происходят изменения в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала и развитии речевых умений все большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное, выделять опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение [3].

Работая в малых группах, каждый получает возможность реализовываться в том, что является его сильной стороной, и получать помощь в том, в чём он слабее других. Сотрудничая, ученики учатся работать без контроля со стороны учителя, со-

вместно с товарищами, стремясь к поставленной цели. Обучение групповому взаимодействию на уроках стало не только методом обучения устной речи, а естественным компонентом учебного процесса [4].

Наиболее удачными оказываются группы, где их члены дополняют друг друга: один работоспособен, но не эмоционален; другой обладает личным опытом, но слабо успевает; третий мало знает, но интересуется данным вопросом.

Для введения в учебный процесс технологии обучения в сотрудничестве учителю необходимо соблюдать следующие правила:

- при планировании выделить тему (темы), раздел (разделы), которые будут вынесены в процессе сотрудничества;
- сформулировать темы, работа над которыми потребует присвоения учащимся необходимых по программе знаний, умений и навыков;
- изучить и проанализировать возможности учащихся;
- дифференцировать темы по степени сложности;
- возможно разработать методические рекомендации – список литературы, алгоритм выполнения заданий;
- уважать достоинство ребёнка, проявлять доброжелательность и мягкость при высказывании замечаний;
- постоянно пополнять свои знания по тематике обучения в сотрудничестве.

При оценке результатов можно использовать следующие параметры внешней оценки технологии обучения в сотрудничестве:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и обработки получаемых результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений (в сотрудничестве);
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников сотрудничества;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему;
- привлечение знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

Преимущества технологии обучения в сотрудничестве:

- при работе в группах ученики, в случае необходимости, выясняют все вопросы друг у друга и не боятся все вместе обратиться к учителю (что имеет место при индивидуальной работе).
- у детей развивается чувство взаимопомощи, товарищества.
- ребята учатся общаться между собой, с учителями, овладевают коммуникативными умениями.

Всех возможных вариантов обучения в сотрудничестве описать невозможно. Если ученики приняли данный вид совместной деятельности и такое обучение приносит свои плоды, следует постепенно усложнять задачу, подбираясь к интеграции с методом проектов [5].

Никто не утверждает, что технология обучения в сотрудничестве поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство от однообразия, скуки, оно способствует развитию учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний.

Библиографический список

1. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением. *ИЯШ*. 2012; 6: 38-41.
2. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя*. Москва: АРКТИ, 2003.
3. Смирнова Е.О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников. *Вопросы психологии*. 1980; 5: 105-111.
4. Магомедова А.Д., Демченко, Алипулатова Н.С. Технология проведения интерактивных занятий по теории и методике обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1: 154-155.
5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педвузов и системы повышения квалификации педагогических кадров*. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Под редакцией Е.С. Полат. Москва: «Академия», 2000.

References

1. Kuklina S.S. Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nost' v gruppe na zavershayuschih `etapah ovladeniya inoyazychnym obscheniem. *IYaSh*. 2012; 6: 38-41.

2. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya*. Moskva: ARKTI, 2003.
3. Smirnova E.O. Vliyaniye formy obscheniya so vzroslymi na 'effektivnost' obucheniya doshkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 1980; 5: 105-111.
4. Magomedova A.D., Demchenko, Alipulatova N.S. Tehnologiya provedeniya interaktivnykh zanyatij po teorii i metodike obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1: 154-155.
5. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoye posobie dlya studentov pedvuzov i sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov*. Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Pod redakciej E.S. Polat. Moskva: «Akademiya», 2000.

Статья поступила в редакцию 18.03.16

УДК 37(09)

Pavlov K.S., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University (Smolensk, Russia),
E-mail: pavlov.konstantin.art@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF ARTS EDUCATION IN SMOLENSK PROVINCE IN THE SECOND HALF OF 19th CENTURY. The article presents research on development of art education in Smolensk Province in the second half of the 19th century. The author studies materials that cover the historical and pedagogical aspects of education on the territory of the province in the studied period of history. The author has looked through documents of the State Archive of the Smolensk Region and has singled out specifics of formation and development of different organizational forms of teaching the basic drawing and painting skills in a Russian province. Special attention is paid to the most interesting regional experiences on art education for talented peasant children (national school of S. A. Rachinsky) and the foundation of art school of M. K. Tenisheva in Smolensk.

Key words: art education, drawing, summer art lessons, art school, weekend art classes, 19 century, Smolensk Province.

К.С. Паелов, аспирант каф. педагогики и психологии, Смоленский государственный университет, г. Смоленск,
E-mail: pavlov.konstantin.art@mail.ru

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

В статье рассматриваются вопросы развития художественного образования в Смоленской губернии во второй половине XIX века. Автором были изучены материалы, посвящённые историческим и педагогическим аспектам образования на территории губернии в XIX веке, документы Государственного архива Смоленской области, выявлены особенности становления и развития различных организационных форм обучения основам рисования в российской провинции. Особое внимание в статье уделено наиболее интересным примерам регионального опыта по художественному образованию талантливых крестьянских детей (народная школа С.А. Рачинского) и созданию рисовальной школы М.К. Тенишевой в Смоленске.

Ключевые слова: художественное образование, рисование, летние уроки живописи, рисовальная школа, воскресный рисовальный класс, XIX век, Смоленская губерния.

В настоящее время художественное образование рассматривается как «один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, её духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства» [1]. Регионами Российской Федерации накоплен уникальный исторический опыт в сфере художественного образования. Обобщая важную роль историко-педагогического знания, академик Э.Д. Днепров отмечает: «Историческое сознание должно стать опорой, органической частью современного общественного сознания. Поскольку история – это не отстраненная от современности «вещь в себе», а постоянно воздействующий на нее фактор. Она каждодневно пронизывает, держит под своим током современность, которая также каждодневно, переворачивая очередную страницу своего календаря, становится частью истории. В истории лежат как корни кардинальных современных проблем, так и многие ключи к их решению» [2, с. 5].

Изучение особенностей художественного образования российской провинции второй половины XIX века представляет несомненный интерес, так как в этот период в регионах России, в том числе Смоленской губернии, идёт поступательный процесс становления и развития различных организационных форм начального художественного образования. В ходе проведенного исследования нами были изучены материалы, посвященные историческим и педагогическим аспектам образования на территории губернии в XIX веке, документы Государственного архива Смоленской области.

Вопросы истории образования на территории Смоленской губернии в XIX веке представлены в работах М.В. Аксенова, И.П. Виноградова, П.Д. Шестакова, Ф.Ф. Шперка. Важную роль в сохранении данных о развитии региональной системы образования сыграл губернский статистический комитет, справочные книжки которого содержат не только данные об учебных заведениях губернии и их учителях, но и статьи по народному образованию в Смоленской губернии.

В советский период проблемами просвещения в Смоленской губернии занимались Т.Н. Куро и Г.Т. Рябков, в более поздний период – В.В. Афанасьев, Д.И. Будаев, Т.М. Леонтьева,

М.Е. Стеклов, А.Я. Трофимов, О.Э. Эрдман и другие. Вопросы художественного образования указанные выше авторы не затрагивают. Представленный в статье материал призван восполнить имеющиеся пробелы в характеристике развития отечественного художественного образования, позволяет дополнить историю отечественной педагогики фактическим материалом из истории развития художественного образования в Смоленской губернии.

В первой половине XIX века в российской провинции начинается процесс распространения начального художественного образования. Происходит введение рисования в число учебных предметов в губернских гимназиях и уездных училищах, создание первых частных рисовальных школ.

Ещё одной формой художественного образования рассматриваемого периода являются индивидуальные занятия с художником-педагогом. Так, в документах Государственного архива Смоленской области представлено свидетельство от 16 февраля 1834 года, подписанное гражданским губернатором Смоленска Н.И. Хмельницким. Из данного свидетельства мы можем узнать, что «живописец свободного звания Александр Мартыанов сын Федотов при отличном своем поведении занимался в Смоленске и в Губернии живописью с натуры портретов масляными и водяными красками, а также обучением детей рисованию карандашом и красками по точным правилам искусства. По успехам ими показанным родители остаются совершенно довольными» [3].

Индивидуальные занятия с художником, как одна из форм получения дополнительной профессиональной подготовки по изобразительному искусству, достаточно распространена в российской провинции и во второй половине XIX века. Так, будущий известный российский скульптор М.О. Микешин до поступления в Императорскую Академию художеств брал уроки рисунка и живописи у художника А.Е. Рокачевского в городе Рославле Смоленской губернии.

В целом, вторая половина XIX века характеризуется активным развитием региональной системы образования Смоленской губернии, отражающим общие тенденции становления российского государства. Создание новых типов учебных заведений сопровождается включением предмета «рисование» в их учебные

планы, ведущим к расширению количества учащихся губернского центра и уездных городов, приобретающих возможность получения начальной художественной подготовки.

Так, в начале 60-х годов XIX века в России начинается организация всеобщих женских учебных заведений. «На основании положения о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения, Высочайше утвержденного в 10 день мая 1860 года, учреждено в городе Смоленске трехклассное училище с двухгодичным курсом для приходящих девиц всех сословий» [4, с. 3]. Предметы преподавания в нём разделяются на «обязательные и необязательные», среди которых были «французский язык, рисование и танцевание». В штате Смоленской Мариинской гимназии с 1862 года постоянно представлен учитель чистописания и рисования. Курс обучения в этом учебном заведении разделяется на 3 класса по два года в каждом. При этом на предмет «Чистописание и рисование» по плану Смоленской Мариинской гимназии выделяется в I классе – 3 часа, во II классе – 2 часа, в III классе – 2 часа. Ученицы, выбравшие данный предмет, имеют возможность заниматься рисованием два года по 3 часа в неделю и 4 года по 2 часа в неделю, то есть получить достаточно серьёзную художественную подготовку.

Также рисование представлено в этот период и в учебных планах мужских губернских гимназий. Из статистических сведений о преподавании изящных искусств в Смоленской мужской гимназии и в Смоленской Мариинской женской гимназии следует, что в 1871 число учащихся изящному искусству и рисованию в Смоленской мужской гимназии составляет 78 учеников, а в Смоленской Мариинской женской гимназии – 161. Отмечается, что «преподавание рисования ведётся преимущественно с натуры и отчасти допускается копирование с лучших фотографий и картин известных художников» [5].

Ещё одним типом нового учебного заведения, созданного в рамках реформы российского образования 1872 года, становятся реальные училища. В Смоленске реальное училище было открыто в 1877 году по инициативе Губернского земства и при поддержке Городской думы. С 1880 года Смоленское реальное училище стало именоваться Александровским в честь Александра II. Количество уроков по предмету «рисование и черчение» в реальном училище по уставу 1872 года составляло в I классе – 6 часов, во II классе – 4 часа, в III классе – 4 часа, в IV классе – 4 часа, в V классе – 6 часов, в VI классе – 6 часов. В реальных училищах «рисование» рассматривалось «как перворазрядный предмет», о чем свидетельствует количество часов, отводимое на изучение данного предмета. Общее число учащихся Смоленского реального училища, охваченных начальным художественным образованием, составляло в 1888-89 учебном году 347 человек.

В уездных городах по «Положению о городских училищах» от 1872 года создаются городские училища со сроком обучения 6 лет, которые преобразовывались из уездных училищ или открывались вновь. Перед новым учебным заведением была поставлена задача – дать детям всех сословий расширенное начальное умственное и религиозно-нравственное воспитание. В Смоленской губернии были преобразованы Дорогобужское (1874), Сычевское (1876), Смоленское (1877), Рославльское (1877), Поречьское (1877), Гжатское (1878), Бельское (1879) уездные училища и на их базе созданы городские училища. В других городах было рекомендовано открывать городские училища за счёт городской казны. «Рисование» как учебный предмет было сохранено в учебных планах новых учебных заведений. В 1881 году в Смоленской губернии работают 12 городских училищ с общей численностью учеников, охваченных начальным художественным образованием, 1926 человек [6, с. 110].

К 1889 году в Смоленской губернии возможность получения подготовки по рисованию имели учащиеся трех мужских гимназий и одной мужской прогимназии, двух женских гимназий и восьми женских прогимназий, Александровского реального училища и 13 городских училищ.

Еще одной формой художественной подготовки для жителей Смоленска становятся воскресные рисовальные классы. В 1867 году сверхштатным учителем рисования, черчения и чистописания в Смоленскую гимназию был определен циркуляром по Московскому Учебному Округу от 11 июля № 131 неклассный художник Алексей Павлович Павлов.

Появление нового педагога способствовало оживлению художественной жизни города. В 1868 году по прошению директора училищ Смоленской губернии при Смоленской гимназии были открыты воскресные классы рисования, преподавателем в

которых и был назначен новый учитель гимназии А.П. Павлов. В прошении указывалось, что открытие воскресных рисовальных классов производится «в удовлетворение заявлений, высказываемых многими лицами смоленского общества о пользе устройства даровых классов рисования для развития этого искусства...» [7].

Воскресные рисовальные классы при Смоленской гимназии давали возможность получения начальной художественной подготовки не только детям, но и взрослым. Открытие рисовальных классов свидетельствует о росте в обществе интереса к распространению художественного образования.

При этом в сельских школах рассматриваемого периода задача обучения основам изобразительного искусства и рисования не считается актуальной. Исключением из общего правила и примерами организации сельского учебного заведения второй половины XIX века, в котором решались проблемы индивидуального подхода к крестьянским детям и создания условий для получения ими начального художественного образования в Смоленской губернии, являются школа С.А. Рачинского в имении Татеево и М.К. Тенишевой в имении Талашкино.

В 1875 году в селе Татеево Бельского уезда Смоленской губернии профессор Московского университета С.А. Рачинский на свои средства открыл школу с четырехлетним сроком обучения. Личность С.А. Рачинского-педагога, его эрудиция и высочайший уровень культуры оказали решающее влияние на организацию учебного процесса в созданной им народной школе.

Важнейшей составляющей педагогического процесса С.А. Рачинский считал религиозно-нравственное воспитание учащихся. Но в Татеевской школе крестьянские дети изучали не только закон Божий, русский язык и арифметику. С.А. Рачинским были оборудованы специальные классы – «певческая» и художественная мастерская, в которой занятия по рисованию, черчению и живописи проводил сам С.А. Рачинский и муж его сестры Э.А. Дмитриев-Мамонтов. Педагог бережно относился к дарованиям каждого ученика и старался сделать все, чтобы развить этот талант. Известность получил школьный хор, с которым во время посещения Татеева занимался руководителем Придворной певческой капеллы С.В. Смоленский.

Особенность организации деятельности Татеевской школы состояла в том, что школа не закрывалась на лето. Специальные летние уроки живописи для одаренных детей проводил приезжавший в Татеево художник Э.А. Дмитриев-Мамонтов, выпускник Императорской Академии художеств. Именно эти дополнительные летние художественные занятия под руководством профессионального художника сыграли важную роль в развитии талантов будущих художников, а в то время простых крестьянских мальчиков Н. Богданова-Бельского, Т. Никонова, И. Петерсона. Идея С.А. Рачинского о приглашении известного художника для проведения на базе школы летних занятий изобразительным искусством с одаренными детьми и сегодня не теряет своей актуальности.

Ещё один пример организации сельского учебного заведения, в котором успешно решались задачи художественного образования крестьянских детей, – сельскохозяйственная школа княгини М.К. Тенишевой в имении Талашкино Смоленской губернии.

В 1896 году М.К. Тенишева на хуторе Фленово на свои средства строит новое школьное здание и открывает министерскую двухклассную школу с элементарным курсом по сельскому хозяйству. Министерский школьный устав не отвечал намеченным М.К. Тенишевой задачам, и она самостоятельно разработала для школы такие учебные планы, в которых значительное место отводилось различным ремеслам и рисованию. Для занятий с учениками в школьных мастерских были приглашены специальные мастера – резчики по дереву, гончары, вышивальщицы и кружевницы.

В годовом отчёте о состоянии Талашкинской низшей сельскохозяйственной школы 1-го разряда указывается: «Учебный год продолжается 5 лет и разделяется на 5 классов: 2 приготовительных и 3 специальных. В школе преподаются общеобразовательные предметы в объеме курса 2-классных школ М.Н.П., основные сведения из естественных наук, земледелие, скотоводство, геометрия, землемерие, садоводство, огородничество, главные законы, относящиеся до крестьянского быта и ремесла – столярное, кузнечное и плотничье, а для девочек – рукоделья. Кроме того, преподается музыка (игра на балалайках), пение и рисование» [8, с. 82].

Важным звеном формирующейся в России системы художественного образования во второй половине XIX века становятся

рисовальные школы, в задачи которых входит как содействие «художественному развитию местного населения», так и подготовка молодежи к поступлению в ведущие художественные учебные заведения Москвы и Санкт-Петербурга. В Смоленске в 1896 году также была создана рисовальная школа. Ее на свои средства открывает в губернском центре известный общественный деятель княгиня М.К. Тенишева. Княгине удалось привлечь к созданию и работе Смоленской рисовальной школы крупнейшего русского художника И.Е. Репина.

Многие рисовальные школы второй половины XIX века давали своим ученикам как художественную, так и художественно-промышленную подготовку. Создавая школу, М.К. Тенишева видела главную цель в том, чтобы дать мастерам «знание рисования, которое в их работе очень ценно». Но губернский Смоленск в 90-е годы XIX века обещивал не очень благоприятные условия для реализации планов княгини. Низкий промышленно-экономический уровень развития города и региона в целом приводят к тому, что местные ремесленники не проявляют интереса к начинанию княгини. Основным в Смоленской рисовальной школе становится художественное направление – «дать художественное развитие желающим заняться искусством и подготовить их, смотря по способностям, в Академию художеств» [8, с. 184]. Была разработана специальная программа обучения для подготовки к поступлению в столичные художественные учебные заведения.

Для размещения рисовальной школы в Смоленске было построено новое двухэтажное здание. Благодаря И.Е. Репину и княгине М.К. Тенишевой Смоленская рисовальная школа была хорошо оснащена необходимыми наглядными пособиями. Заведовать школой был приглашен ученик И.Е. Репина художник А.А. Куренной. «Будучи в Смоленской рисовальной школе, я был руководим Ильей Ефимовичем, и он никогда

не отказывал мне в советах лично или письменно», – пишет он в своих воспоминаниях [8, с. 181]. А.А. Куренной вспоминал, что И.Е. Репин постоянно интересовался делами школы и в 1897 году посетил её. Известный художник «остался вполне доволен устройством самой студии и её освещением» [8, с. 186].

Художник-педагог, руководитель Витебской школы рисунка и живописи Ю.М. Пэн, посетивший Смоленскую рисовальную школу годом позже, отмечал, что она «устроена образцово и отвечает всем требованиям, которые могут быть предъявлены к учебному заведению такого типа», а «успехи учеников не оставляют желать лучшего» [9].

Когда интерес М.К. Тенишевой к работе школы и её финансированию снизился, И.Е. Репин в письме А.А. Куренному от 23 апреля 1898 года посоветовал обратиться за финансовой и методической поддержкой школы в Академию художеств. К сожалению, рекомендации И.Е. Репина об обращении губернатора к Академии художеств не были реализованы, и школа, внесшая заметный вклад в оживление художественной жизни губернии, прекратила свое существование в 1899 году.

Таким образом, во второй половине XIX века на территории Смоленской губернии, как и в других регионах России, идёт активный процесс становления и развития различных организационных форм начального художественного образования. Среди них можно выделить индивидуальные занятия с художником-педагогом на дому ученика или в художественной мастерской; индивидуально-групповые занятия с художником-педагогом, организуемые летом на базе сельского учебного заведения (школа С.А. Рачинского); уроки рисования в учебных заведениях Министерства народного просвещения; воскресные рисовальные классы, организуемые учителями рисования; занятия в рисовальной школе.

Библиографический список

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации. Available at: <http://gzalilova.narod.ru>
2. Днепров Э.Д. *Российское образование в XIX – начале XX века*. Москва, 2011; Т. 1.
3. Дело по прошению из вольноотпущенных художника Федотова об определении его в число приготавлиющихся к учительскому званию при гимназии по части рисовального искусства и об утверждении его настоящим учителем одного искусства. Свидетельство от 16 февраля 1834 года. ГАСО. Ф. 45; Оп.1; Д. 123; Л. 2.
4. *Памятная книжка Смоленской губернии на 1862 год*. Смоленск, 1862.
5. Дело о высылке в Академию художеств лучших рисунков учеников Смоленской гимназии на конкурс. Сведения о преподавании изящных искусств в Смоленской мужской гимназии и Смоленской Мариинской женской гимназии. ГАСО. Ф. 45; Оп. 1; Д. 2594; Л. 26.
6. Шперк Ф.Ф. *Краткий исторический очерк народного образования в Смоленской губернии*. Смоленск, 1899.
7. Переписка с Попечителем Московского учебного округа об открытии воскресного класса черчения и рисования при Смоленской гимназии. Письмо Директора училищ Смоленской губернии Попечителю Московского учебного округа. ГАСО. Ф. 45; Оп. 1; Д. 2356; Л. 5.
8. *Талашкино: Сборник документов*. Составитель Л.С. Журавлева. Смоленск, 1995.
9. *Смоленский вестник*. 1898; 37.

References

1. *Konceptiya hudozhestvennogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://gzalilova.narod.ru>
2. Dneprov E.D. *Rossijskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka*. Moskva, 2011; T. 1.
3. Delo po prosheniyu iz vol'nootpuschennykh hudozhnika Fedotova ob opredelenii ego v chislo prigotovlyayuschihya k uchitel'skomu zvaniyu pri gimnazii po chasti risoval'nogo iskusstva i ob utverzhdenii ego nastoyaschim uchitelem onogo iskusstva. Svidetel'stvo ot 16 fevralya 1834 goda. GASO. F. 45; Op.1; D. 123; L. 2.
4. *Pamyatnaya knizhka Smolenskoj gubernii na 1862 god*. Smolensk, 1862.
5. Delo o vysylke v Akademiyu hudozhestv luchshih risunkov uchenikov Smolenskoj gimnazii na konkurs. Svedeniya o prepodavanii izyaschnyh iskusstv v Smolenskoj muzhskoj gimnazii i Smolenskoj Mariinskoy zhenskoy gimnazii. GASO. F. 45; Op. 1; D. 2594; L. 26.
6. Shperk F.F. *Kratkij istoricheskij ocherk narodnogo obrazovaniya v Smolenskoj gubernii*. Smolensk, 1899.
7. Perepiska s Popечителем Московского учебногo округа об открытии воскресного класса черчения и рисования при Смоленской гимназии. Pis'mo Direktora uchilisch Smolenskoj gubernii Popечителю Московского учебногo округа. GASO. F. 45; Op. 1; D. 2356; L. 5.
8. *Talashkino: Sbornik dokumentov*. Sostavitel' L.S. Zhuravleva. Smolensk, 1995.
9. *Smolenskij vestnik*. 1898; 37.

Статья поступила в редакцию 15.03.16

УДК 378

Pererverzeva Yu.S., teacher (Economics), College of Modern Technology (Izobilny, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru
Filimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Izobilny, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

METHODOLOGY OF ORGANIZING CULTURAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION. The authors share their experience in organization of cultural and moral education of students in an educational institution. In the course of the experiment, conducted by the authors, their own course of "Moral culture as a value" was introduced into education. The course focuses on moral education of a modern, intelligent, moral, healthy and creative young man with progressive thinking. A particular feature of the course is its adaptability to work in any educational institution (organization). The course contents ensures the realization of intellectual, moral and creative potential of students through a balanced distribution of activities, talks and workshops. The study was conducted on a basis of educational institutions of Stavropol and Stavropol Region. The adoption of values

by students happens through their own activities, pedagogically structured cooperation with teachers and educators, parents, peers and other significant participants.

Key words: cultural and moral education, students, elective course.

Ю.С. Переверзева, преп. каф. экономических дисциплин, филиал ЧПОУ «Техникум современных технологий», г. Изобильный, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Изобильный, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Авторы делятся опытом организации духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи в образовательном учреждении. В процессе эксперимента, проведенного авторами, в практику воспитания был внедрен авторский курс «Духовно-нравственная культура как ценность», который ориентирован на духовно-нравственное воспитание образа современного, интеллигентного, нравственно здорового, прогрессивно мыслящего, творческого молодого человека. Особенностью курса является его адаптированность для работы в любом образовательном учреждении (организации). Содержание курса позволило обеспечить реализацию интеллектуального, нравственного и творческого потенциала учащейся молодежи за счет сбалансированного распределения мероприятий, бесед и тренингов.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, учащаяся молодежь, элективный курс.

Разработка теоретико-методических основ духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи приобретает особое значение в контексте фундаментальных изменений ведущих сфер социально-культурной жизни российского общества. Всё более значимую роль в экономической, политической и культурной жизни начинает играть молодежь, вырабатывая новые черты культуры и стандарты мышления, проявляя конкурентоспособность, готовность жить и трудиться в новых условиях. Поколение молодых обрело свободу как необходимое условие для плодотворной деятельности, личностного самоутверждения и профессионального самоопределения: свобода политических убеждений, собраний и объединений создала предпосылки для развития «третьего сектора», активизации социально-культурного творчества молодежи; свобода вероисповедания содействует превращению религии в источник духовно-нравственного самосовершенствования личности; свобода научного и художественного творчества открыла новые возможности реализации человеческого потенциала [1].

С другой стороны, реформы породили и обострили целый ряд экономических, политических и социально-культурных проблем: ухудшились «стартовые» условия вступления новых поколений во взрослую жизнь; произошло общее снижение социально-экономического статуса молодежи; вследствие социальной дифференциации ограничивается доступ молодежи к образованию и культурным ценностям, расширяется число социально-уязвимых групп молодежи на одном полюсе и одновременно искусственно культивируется элитарность на другом, что провоцирует рост индивидуализма, формирует ощущение социальной бесперспективности, стимулирует асоциальные формы протестного поведения [2].

Под «духовно-нравственным воспитанием» понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобivosti), нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [3]. Т.И. Петракова характеризует духовность как проявление «человеческого в человеке» [3]. Духовность – это то, что возвышает личность над физиологическими потребностями, этическим расчетом, то, что относится к высшей способности души человека. Духовность – это, то самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится личность, предмет человеческих стремлений к избранным ценностям. Ш.А. Амонашвили отмечал, что «духовность пронизывает все личностные сферы, охватывая эмоционально-чувственную сферу, она рождает особый характер отношений к миру, человечеству, себе самому» [4].

Новое время требует от образовательных учреждений (организаций) содержания, форм и методов духовно-нравственного воспитания, адекватных современным социально-педагогическим реалиям.

Принятие учащимися ценностей происходит через их собственную деятельность, педагогически организованное сотрудничество с учителями и воспитателями, родителями, сверстниками, другими значимыми для них субъектами. Исходя из понимания того, что духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи в образовательном учреждении – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки учащейся молодежи к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, особенностью которого является содействие духовно-нравственному становлению человека, а также формирование нравственных качеств, нравственного облика, нравственной позиции и нравственного поведения, цель нашего исследования заключалась в выявлении уровня развития духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи в образовательных учреждениях и характеристике особенностей духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи в соответствии с компонентами её развития [5].

При организации исследования учитывались следующие обстоятельства: низкий уровень формирования у растущего поколения духовно-нравственных ценностей как базисных в жизнедеятельности человека, его самореализации и самоактуализации; возраст учащейся молодежи, стоящей на пороге жизненного самоопределения, так как ценнейшим социально-психологическим приобретением юности является открытие своего внутреннего мира, приобретения жизненно важных ценностей и взаимоотношений с окружающими, близкими, самим собой. Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Ставрополя и Ставропольского края.

На констатирующем этапе был использован целый комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической, философской литературы и духовно-нравственного опыта, наблюдение за деятельностью респондентов в ходе педагогического эксперимента, анкетирование старшеклассников и студентов, беседа с учителями школ и студентами, анализ продуктов деятельности и документации, самооценка респондентов. Исходя из того, что универсальной методикой духовно-нравственного воспитания в науке не разработано, нами были использованы методы, позволяющие изучить каждый ее компонент в отдельности. Так используя методики М. Рокича, мы установили, что приоритетными терминальными ценностями (по убыванию важности) среди респондентов являются счастливая семейная жизнь, здоровье, наличие хороших и верных друзей, любовь, материально обеспеченная жизнь, свобода, уверенность в себе и продуктивная жизнь. Не важными на сегодняшний момент для опрошенных (по возрастной группе) выступают такие ценности-цели, как творчество, счастье других, познание и красота природы и искусства. Нейтральную точку зрения занимают остальные терминальные ценности: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, интересная работа, общественное признание, развитие и развлечения. Приоритетными инструментальными ценностями (по убыванию важности) среди респондентов являются воспитанность, жизнерадостность, ответственность, образованность, независимость, эффективность в делах и заботливость.

Определив отношение учащейся молодежи к перечисленным ценностям, нас интересовал вопрос, связанный с особенностями развития уровня патриотизма подрастающего поколения, в связи с чем, мы подготовили интервьюирование-анкетирование «Оценка уровня патриотизма», которое показало неутешительные результаты, только 36,7% опрошенных знают историю и культуру своей страны.

На формирующем этапе эксперимента в практику воспитания был внедрен авторский курс «Духовно-нравственная культура как ценность», который ориентирован на духовно-нравственное воспитание образа современного, интеллигентного, нравственно здорового, прогрессивно мыслящего, творческого молодого человека. Особенностью курса является его адаптированность для работы в любом образовательном учреждении (организации).

Наполняемость курса позволяла обеспечить реализацию интеллектуального, нравственного и творческого потенциала учащейся молодежи за счет сбалансированного распределения мероприятий, бесед и тренингов, так:

- Методика «Пословицы», цель – определение уровня нравственной воспитанности учащихся и выявление особенностей ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе.

- Проведение родительского собрания (для старшеклассников) или кураторского часа (для студентов) на тему «Семья как ценность или Воспитание добротой».

- Проведение программы тренингов на общение в молодежном коллективе «Я и мои друзья». Логика программы от простого к сложному. Цель: создать условия для формирования среды общения, являющейся желательной для подростка, для его самоопределения, самореализации и самопознания, а также для психоэмоционального благополучия через общение, которое будет являться фактором оздоровления в коллективе.

- Проведение ролевой игры «Катастрофа на воздушном шаре». Цель: формирование у обучающихся ценностных представлений о смысле жизни, комплексного мировоззрения, опирающегося на представления о ценности активной жизненной позиции и нравственной ответственности личности как за себя, так и её место в коллективе в зависимости от ситуации.

- Проведение интеллектуально-творческой игры «Контакт». Цель: научить учащихся самостоятельности, чтобы каждый стремился выиграть, выявить самого активного участника, сплотить учащихся и всех их классных руководителей (кураторов, преподавателей).

- Проведение дискуссионного ток-шоу «Трон здоровья». Основные игровые задачи: представить образы жизни совре-

менных подростков, обсудить какой из них более всего соответствует здоровому образу жизни, по всеобщему голосованию определить победителя, представившего наиболее здоровый образ жизни.

- Тематический вечер «Атланты держат небо». Цель: формирование у обучающихся представлений о духовных ценностях родного народа и народов России, об историческом пути и развитии культуры российского народа.

- Лирический вечер «Я люблю. Я люблю? Я люблю!» Цель: рассказать о ценностях жизни, о настоящей любви. Показать, что каждый человек – творец своей судьбы.

Разработанный авторский вариативный курс «Духовно-нравственная культура как ценность» в своей методической основе опирается на следующие принципы: «дойти до каждого», «добровольное участие», «принцип горы», «принцип открытых дверей», «уважай личность каждого», и способствовал накоплению нравственного опыта и обращению к духовной жизни с нравственным самоопределением и становлением самосознания учащуюся молодежь.

В результате комплексного междисциплинарного анализа феномена духовно-нравственного воспитания были определены позитивные и негативные социально-культурные факторы, детерминирующие проблемное поле, приоритеты, содержание и направления корректировки педагогики духовно-нравственного воспитания молодежи в современной ситуации; сформулированы принципы оптимизации духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи, обеспечивающие его методическую основательность и эффективность; установлены ценностные ориентации учащейся молодежи в современных условиях, такие как счастливая семейная жизнь, любовь, здоровье, свобода, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость, общественное признание, а также ответственность, независимость, самоконтроль, воспитанность, жизнерадостность, чуткость, образованность, смелость, аккуратность, исполнительность и рационализм; предложены новые методические аспекты духовно-нравственного воспитания, реализованные через авторский вариативный курс «Духовно-нравственная культура как ценность», направленные на оптимизацию духовно-нравственного воспитания молодежи на основе осуществления потенциала социально-культурной деятельности, опирающейся на понимание особой значимости данной сферы духовного производства, создающего базовые предпосылки для обретения социально-культурной и психологической идентичности, условий целостного становления личности в единстве ее социального, интеллектуального и физического развития.

Библиографический список

1. Корсун Д.А., Переверзева Ю.С. Перспективы развития внешней академической мобильности студентов Ставропольского края. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44).
2. Лаптенко С.Д. *Духовно-нравственный мир учащейся молодежи: пособие для педагогов и руководителей школ*. Минск, 2001.
3. Петракова Т.И. Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики. *Педагогика*. 2007; 2: 59-68.
4. Амонашвили Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск. 1990.
5. Сазонов В.П. Как воспитать нравственного человека в безнравственных обстоятельствах? *Народное образование*. 2013; 4: 237-246.

References

1. Korsun D.A., Pereverzeva Yu.S. Perspektivy razvitiya vneshnej akademicheskoy mobil'nosti studentov Stavropol'skogo kraja. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44).
2. Laptenok S.D. *Duhovno-nravstvennyy mir uchasheshsya molodezhi: posobie dlya pedagogov i rukovoditelej shkol*. Minsk, 2001.
3. Petrakova T.I. Svyatootecheskoe uchenie i problemy sovremennoj pedagogiki. *Pedagogika*. 2007; 2: 59-68.
4. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa*. Minsk. 1990.
5. Sazonov V.P. Kak vospitat' npravstvennogo cheloveka v beznpravstvennyh obstoyatel'stvah? *Narodnoe obrazovanie*. 2013; 4: 237-246.

Статья поступила в редакцию 13.03.16

УДК 378

Seredintseva A.S., Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Research and International Department, Volzhsky Institute of Humanities (a branch) Federal State Educational Institution of Higher Education "Volgograd State University", Volgograd, Russia, E-mail: anna_seredintseva@mail.ru

Tsybaneva V.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department of Foreign Languages and Teaching Methods Volgograd State Academy of Postgraduate Education (Volgograd, Russia) E-mail: walenday14@yahoo.com

MASTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION. The article presents specifics of a teacher-training professional program of advanced education in regards to the changes in the modern educational space. The aim of the offered program of the personal-professional development is mastering a foreign language communicative competence by foreign language teachers that is essential for effective implementation of Federal State Educational Standard for the Basic General Education in education. Communicative situation-based language teaching activates the use of external linguistic knowledge of a particular context in an intercultural communication. The situation-based

language teaching meets the conditions of the modern society and satisfies the requirements for the contents and development level of professional competence of foreign language teachers to the most extent. The authors provide methodical substantiation of applying communicative situations with the aim of mastering professional communicative skills of foreign language teachers.

Key words: foreign language communicative competence, State Educational Standard for the Basic General Education, professional standard "Pedagog", communicative situation-based teaching of language, external linguistic features of a communicative situation.

А.С. Серединцева, канд. пед. наук, начальник отдела научной и международной деятельности, Волжский гуманитарный институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «ВолГУ», ВГИ (филиал) ФГАОУ ВО «ВолГУ», г. Волгоград, E-mail: anna_seredinceva@mail.ru

В.А. Цыбанёва, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и методики их преподавания, ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», г. Волгоград, E-mail: walenday14@yahoo.com

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассмотрены особенности организации обучения учителей иностранного языка в рамках дополнительной профессиональной программы с учётом изменений, происходящих в современном образовательном пространстве. Целью данной программы личностно-профессионального развития является совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка, что необходимо для качественной реализации ФГОС ООО в образовательном процессе. В современных условиях коммуникативно-ситуативное обучение с опорой на экстралингвистические параметры ситуации межкультурной коммуникации в наибольшей степени удовлетворяет требованиям, выдвигаемым к содержанию и уровню сформированности профессиональной компетентности учителей иностранного языка. В связи с этим авторами дано методическое обоснование использования коммуникативных ситуаций с целью совершенствования профессиональных коммуникативных умений и навыков учителя иностранного языка.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, ФГОС ООО, профессиональный стандарт «Педагог», коммуникативно-ситуативное обучение.

В условиях модернизации Российского образования, предусматривающей существенные изменения на всех уровнях от дошкольного до высшего, новые измененные требования предъявляются не только к уровню подготовки студентов, обучающихся по направлению «Иностранный язык», но и к уровню квалификации учителей иностранных языков (ИЯ), участвующих в реализации современных образовательных стандартов. Иноязычная коммуникативная компетенция является существенной составляющей профессиональной компетентности учителя ИЯ. В данной статье мы рассмотрим особенности организации обучения учителей ИЯ в рамках курсовой подготовки кафедры иностранных языков и методики их преподавания (ИЯиМП) ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования» с учётом изменений, происходящих в современной иноязычной образовательной среде.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации учителей ИЯ разработана в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1], Профессиональным Стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [9], а также в соответствии с Концепцией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования [2]. Программа построена с учетом требований ФГОС ООО и нацелена на совершенствование профессиональной компетентности учителя иностранных языков в области достижения предметных, метапредметных и личностных результатов посредством реализации компетентностного, когнитивного и коммуникативно-деятельностного подходов к преподаванию иностранного языка в современной школе [2]. Актуальность разработки программы обусловлена необходимостью совершенствования профессиональной компетентности специалистов в области иноязычного образования, а именно иноязычной коммуникативной компетенции. Более того, содержание предлагаемой программы актуализируется современными требованиями общества к качеству полиязыкового и поликультурного образования и новой модели выпускника, выполнение которых предполагает понимание ключевых идей и принципов ФГОС ООО, специфических задач, которые стоят перед современным учителем ИЯ и направлены на изменение, совершенствование педагогической деятельности применительно к области иноязычного образования. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителя ИЯ необходимо для качественной реализации ФГОС в образовательном процессе. Более того, повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции также явля-

ется целью данной программы личностно-профессионального развития учителя ИЯ.

Достижение поставленной цели осуществляется посредством реализации следующих задач, а именно:

- способствовать совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции учителя ИЯ для работы в условиях современного школьного образования;
 - анализировать новые образовательные программы по иностранным языкам, государственные образовательные стандарты обучения, УМК по иностранному языку, определить пути совершенствования иноязычного образования;
 - познакомить с современными педагогическими технологиями обучения в процессе повышения уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией;
 - пополнить знания учителей иностранного языка в области лингводидактики;
 - восполнить пробелы знаний грамматических и лексических аспектов иностранного языка, учитывая коммуникативную направленность обучения;
 - совершенствование рецептивные и продуктивные умения учителей иностранных языков в рамках различных форм практических занятий;
 - повысить профессиональную компетентность слушателей курсов в процессе тестовой подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, международных экзаменов (IELTS, Cambridge Language Assessment).
- Принимая во внимание модульный характер построения программы, определим основные направления:

1. Нормативно-правовые основы образовательной деятельности.
2. Языковые аспекты языка и иноязычное общение.
3. Лингвосоциокультурный блок.
4. Аттестация слушателей курсов, включающая контрольные работы, зачёт.

В соответствии с Концепцией ФГОС результаты освоения образовательной программы определяются в трёх основных аспектах. Обозначим наиболее значимые в процессе совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции учителей ИЯ:

Учитель ИЯ обладает знаниями, составляющими целостную картину мира, умениями и навыками, осуществлять разные виды деятельности: учебную, профессиональную, эстетическую, уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне [3].

Таблица 1

<i>личностные результаты</i>	<i>метапредметные результаты</i>	<i>предметные результаты</i>
ценностно-смысловые установки учителя ИЯ, включая его индивидуально-личностные позиции; социокультурная компетенция; личностные качества	владение основными дидактическими и коммуникативными стратегиями	освоенный опыт специфической для предметной области «Иностранный язык» деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению

Потребность в языке как средстве межкультурного общения обусловило преобладание ситуативной направленности в преподавании иностранных языков и использовании на занятиях в рамках курсовой подготовки учителей ИЯ коммуникативных ситуаций, имитирующих реальное иноязычное общение, так как человек должен иметь четкое представление о том, где и при каких обстоятельствах он может использовать получаемые знания, находить логическое решение поставленной задачи или проблемы, в противном случае возникает ситуация бессмысленности выполнения задания [4, с. 90-94].

Проведённый анализ существующих подходов к проблемам иноязычного образования показывает, что в современных условиях коммуникативно-ситуативное обучение в наибольшей степени удовлетворяет требованиям, выдвигаемым к содержанию и уровню совершенствования профессиональной компетентности учителей ИЯ в контексте модернизации образования. По мнению А.С. Серединцевой, процесс обучения учителей ИЯ в рамках коммуникативно-ситуативного обучения осуществляется «с опорой на экстралингвистические параметры ситуации межкультурной коммуникации, которые включают ценностные ориентации, базовые социальные и профессиональные концепты, специфику коммуникативного поведения представителей иноязычной лингвокультуры» [5, с. 9].

Как полагает А.С. Серединцева, в основе коммуникативно-ситуативного обучения лежат принципы коммуникативного подхода, предполагающего овладение иностранным языком путём имитации речевых действий с определенной функциональной направленностью, не учитывающего в полной мере значимость экстралингвистических параметров коммуникации. Вслед за автором, можно выделить следующие принципы коммуникативно-ориентированного обучения: 1) *ситуативность обучения* (отбор материала и его активизации посредством ситуаций общения); 2) *аутентичность* (использование заимствованного из ситуаций реальной жизни учебного материала и создание условий учебного общения, наиболее приближенных к реальным); 3) *функциональность* (отбор и организация учебного материала, реализующаяся в его соответствии коммуникативным функциям языка, интенциям говорящего и условиям общения); 4) *деятельностный характер обучения* (формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых) [5, с. 9].

Коммуникативно-ситуативное обучение в лингводидактической основе может быть представлено в виде разработки комплекса релевантных коммуникативных ситуаций с четко выделенными экстралингвистическими параметрами и средствами их вербализации. Так, в рамках исследования А.С. Серединцевой, к экстралингвистическим параметрам коммуникативной ситуации как базовой единицы обучения отнесены: 1) социальный статус человека, его роль как субъекта общения, характер и объект деятельности; 2) хронотоп коммуникативного события и его ценностную индексацию. Управление процессом обучения достигается постановкой целей и задач по овладению учителем ИЯ «соответствующим типом ситуации, определением параметров ситуации, структурированием заданий, уточнением ролей, коммуникативных действий и их формы в рамках ситуации, прогнозом результатов обучения, оценением и анализом достигнутых результатов» [5, с. 11].

Коммуникативно-ситуативное обучение на занятиях с учителями иностранного языка способствует развитию их иноязычной коммуникативной компетенции, более приближенной к реальным условиям межкультурного взаимодействия. В состав иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка включены следующие компоненты: *лингвистический* – фонетические, грамматические и лексические навыки, обеспечивающие коммуникацию без искажения смысла при общении

повседневного характера и в профессиональной сфере; *социокультурный* – знание культуры и традиций страны изучаемого языка при чтении и аудировании текстов страноведческого характера; *дискурсивный* – умения структурировать информацию при реферировании, аннотировании, написании тезисов, сообщений, биографий, деловых и частных писем; *стратегический* – навыки и умения говорения с использованием наиболее релевантных лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения; *прагматический* – умения соотносить стиль и регистры общения в ситуативном контексте [6, с. 9-15], [7, с. 18-22].

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка также способствует формированию у них: *общекультурной компетенции*, представляющей собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность учителя ИЯ к самостоятельному мышлению, действию в нестандартных ситуациях, развитию своего интеллектуального и культурного уровня, путем освоения новых методов исследования и сфер деятельности, в том числе и с помощью информационных технологий; *методической компетенции*, основанной на реализации навыков и умений обучения иностранному языку целенаправленно, экономно, осознанно и творчески в соответствии с заданными стандартами [8, с. 8-11].

Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция учителей ИЯ представляет собой «совокупность языковых, речевых, социокультурных и прагматических знаний, умений и навыков, обеспечивающих полноценную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения, наряду с профессионально значимыми коммуникативными умениями и навыками, позволяющими учителю ИЯ наиболее эффективно обучать языку как средству межкультурной коммуникации».

Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учителя ИЯ осуществляется в последовательном овладении комплексом ситуаций языковой и речевой направленности, и их параметров, соотносящихся с личной, общественной и учебно-профессиональной сферами иноязычного общения, являющимися лингводидактической базой практического использования изучаемого языка. Ситуации, относящиеся к сферам общения, характеризуются следующими параметрами: 1) *хронотоп* (место и время моделируемой ситуации); 2) *коллективные участники общения*; 3) *индивидуальные участники общения*; 4) *предметы окружающей действительности* (одушевленные и неодушевленные); 5) *события*, происходящие в рамках ситуации; 6) *действия*, выполняемые участниками общения; 7) *тексты*, типичные для моделируемой ситуации. Учебно-коммуникативные ситуации, отобранные для курсовой подготовки учителей ИЯ, различаются по степени сложности и характеру управления учебной деятельностью в рамках определенного уровня владения иностранным языком.

В заключение еще раз заметим, что наши рассуждения нашли свое отражение в программе курсовых мероприятий «Языковой практикум», разработанной на кафедре ИЯиМП. Целевая направленность программы представляет собой пропедевтику трудовой функции А/01.6 «Общепедагогическая функция. Обучение» профстандарта «Педагог». Компетентностное содержание программы заключается в повышении уровня иноязычной коммуникативной компетенции (уровень В2 и С1 по общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками), а именно умений иноязычной устной и письменной речи согласно современным языковым нормам, действующим в стране изучаемого языка, осуществлении работы лексико-грамматическими заданиями и заданиями по рецептивному и продуктивному видам речевой деятельности повышенной сложности, заданий в формате ЕГЭ и международных экзаменов.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон. 2012.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Под редакцией А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. Москва, 2008.
3. Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Приказ Министерства образования и науки РФ от 24 марта 2010 г. № 209; зарегистрирован в Минюсте России 26 апреля 2010 г.
4. Колерова Ю.М. Компетентностный подход как основа реализации ФГОС для средней и старшей школы. Методика использования дистанционного интернет-пространства в курсе немецкого языка для общеобразовательных школ. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы III Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2013.
5. Серединцева А.С. *Коммуникативно-ситуативное обучение студентов педагогического колледжа иностранному языку: на материале английского языка*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2007.
6. Мильруд Р.П. Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000; 4: 9-15.
7. Пассов Е.И. Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория. *Иностранные языки в школе*. 1989; 2: 18-22.
8. Соловова, Е.Н. Подготовка учителя ИЯ с учетом современных тенденций обновления содержания образования. *Иностранные языки в школе*. 2001; 4: 8 – 11.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon. 2012.
2. *Konceptsiya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshego obrazovaniya*. Pod redakciej A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. Moskva, 2008.
3. *Poryadok attestacii pedagogicheskikh rabotnikov gosudarstvennyh i municipal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 24 marta 2010 g. № 209; zaregistririvan v Minyuste Rossii 26 aprelya 2010 g.
4. Kolerova Yu.M. Kompetentnostnyj podhod kak osnova realizacii FGOS dlya srednej i starshej shkoly. Metodika ispol'zovaniya distancionnogo internet-prostranstva v kurse nemeckogo yazyka dlya obsheobrazovatel'nyh shkol. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Seredinceva A.S. *Kommunikativno-situativnoe obuchenie studentov pedagogicheskogo kolledzha inostrannomu yazyku: na materiale anglijskogo yazyka*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2007.
6. Mil'rud R.P. Maksimova I.R. Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2000; 4: 9-15.
7. Passov E.I. Stoyanovskij A.M. Situaciya rechevogo obscheniya kak metodicheskaya kategoriya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1989; 2: 18-22.
8. Solovova, E.N. Podgotovka uchitelya IYa s uchetom sovremennyh tendencij obnoveniya sodержaniya obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; 4: 8-11.

Статья поступила в редакцию 16.03.16

УДК 37(091)

Sorokina E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shadrinsk State Teachers' Training Institute (Shadrinsk, Russia), E-mail: helen-a2003@mail.ru*

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANS URAL REGION IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY. A problem of development of pedagogical education in trans Ural region is in the focus of the author's research. The author uses archival documents and published works of researchers to conclude that by the end of the 19th century in the studied region there was a system of training of teachers, which became typical for the province and which had the tendencies of development and regional features. The author has allocated three groups of tendencies of pedagogical education: the general, pedagogical and personal-pedagogical. The author describes the work of the system of average educational institutions, active participation of the district council and clergy in the process of teachers' training, availability and democratization of pedagogical education, a geographical position of trans Ural region. These facts are called to be the general tendencies in the training system of the region by the author. Pedagogical tendencies have found reflection in the combination of general education, pedagogical and methodical training of future teachers, practical training of future experts, a variety in application of methods of training, an extensive network of improvement of pedagogical personnel, religiousness of pedagogical education. Personal and pedagogical tendencies were shown in robust activity of teachers-enthusiast.

Key words: pedagogical education, trans Ural region, district council, gymnasium, seminary, pedagogical courses.

E.A. Sorokina, *канд. пед. наук, доц. каф. немецкого языка и МП, Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск, E-mail: helen-a2003@mail.ru*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАУРАЛЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

В данной статье рассматривается проблема развития педагогического образования в Зауралье. На основании архивных документов и работ исследований автором установлено, что к концу XIX в. в рассматриваемом регионе сложилась типичная для провинции система подготовки учителей, которая имела свои тенденции развития и региональные особенности. Автором выделены три группы тенденций педагогического образования: общие, педагогические и персонально-педагогические. К общим тенденциям относится наличие системы средних учебных заведений для подготовки учителей, активное участие земства и духовенства в подготовке учителей, доступность и демократизация педагогического образования, географическое положение Зауралья. Педагогические тенденции нашли отражение в сочетании общеобразовательной, педагогической и методической подготовки будущих учителей, практической подготовке будущих специалистов, разнообразии в применении приемов обучения, разветвленной сети усовершенствования педагогических кадров, религиозности педагогического образования. Персонально-педагогические тенденции проявились в активной деятельности учителей-подвижников и меценатов.

Ключевые слова: педагогическое образование, Зауралье, земство, гимназия, семинария, педагогические курсы.

В системе образования России на современном этапе происходят глубокие преобразования, поэтому обращение к историческому прошлому необходимо. Это связано с тем, что по динамике развития современное общество переключается с пе-

реформенной Россией. Оценивая современное состояние реформирования образования необходимо отметить, что многие нововведения уже были в истории страны в прошлом. Вторая половина XIX в. в меру своей значимости в развитии и становлении

системы образования занимает одно из основных мест в истории педагогической науки. Царское правительство поставило цель: обеспечить страну высококвалифицированными кадрами. Однако это было невозможно без организации системы педагогического образования на местах. Учитывая возрастающий интерес к истории регионального образования, исследование процесса развития и становления педагогического образования в Зауралье становится все более актуальным.

Отдельные проблемы народного образования начали разрабатываться исследователями различных идейно-политических направлений еще в досоветский период. Историография этого периода достигла значительных успехов в изучении проблемы по России в целом, и по губерниям в частности. Однако учительство и проблемы его развития рассматривались только на фоне общих проблем народного образования. Не было специальных работ, посвященных подготовке учительских кадров для народной школы.

В советской историографии продолжалось комплексное исследование проблемы подготовки учителей в системе народного образования России во второй половине XIX – начале XX вв. Следует отметить работы Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Е.Н. Медынского, А.В. Ососкова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. В ряде исследований был предпринят анализ отдельных сторон профессиональной подготовки учителей российских школ, гимназий, семинарий, а также преподавателей высших учебных заведений. Был рассмотрен вопрос о положении российского учителя в целом, его статус в дореволюционной России.

С начала 1990-х гг. и по настоящее время интерес ученых к педагогическому образованию в России в дореволюционные годы не снижается. Ряд основополагающих идей по проблемам развития педагогического образования содержится в работах Т.М. Аминова, Р.Р. Исхаковой, Е.А. Казановой, Е.А. Князева, А.И. Когай, И.А. Кузьменко, А.А. Моладиковой, И.А. Петранцовой и др. Ученые раскрывают специфику, выявляют особенности развития педагогического образования в отдельных регионах Российской империи (Московской, Рязанской, Казанской, Самарской, Амурской, Пензенской губерниях, Восточном Забайкалье, республике Башкирия) во второй половине XIX – начале XX вв.

Проблема педагогического образования в Зауралье в рассматриваемый период не являлась предметом специального исследования. Краеведы и историки уделяли внимание отдельным учебным заведениям, выявляли особенности их развития (Н.Ф. Емельянов), рассматривали этапы развития народного образования в Южном Зауралье (А.Л. Михашенко). Изучение научной литературы свидетельствует о недостаточной разработанности и отсутствии комплексного анализа целого ряда вопросов, связанных с развитием и становлением педагогического образования во второй половине XIX – начале XX вв. в регионе.

Теоретическая значимость изучения развития педагогического образования в Зауралье определяется тем, что анализ практического опыта работы заведений позволил выявить и описать основные тенденции профессиональной подготовки и переподготовки учителей данного региона. Практическая же значимость состоит в возможности применения полученных результатов при анализе состояния педагогического образования в других регионах страны. Выявленные теоретические положения и выводы могут быть положены в основу деятельности институтов повышения квалификации педагогических работников.

В процессе работы над проблемой нами выявлены тенденции становления и развития педагогического образования в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв.; расширено представление о системе педагогического образования в Зауралье как важной части системы народного образования России; выявлен позитивный опыт деятельности земства по подготовке и повышению квалификации учительских кадров в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв.; введены в научный оборот новые, не публиковавшиеся ранее архивные документы, а также малоизвестные материалы, обнаруженные в дореволюционной и советской педагогической литературе относительно вопросов развития и становления педагогического образования в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв. Работа над исследованием была осложнена тем, что многие архивные материалы не дошли до наших дней, а некоторые давали противоречивые данные.

Без сомнения, исследование прошлого дает возможность предвидеть основные тенденции развития в будущем, что в полной мере относится и к вопросам образования. Попытаемся раскрыть тенденции, которые были характерны для развития

и становления среднего педагогического образования в Зауралье.

Анализ архивных данных и работ исследователей позволил нам установить, что к концу XIX в. на территории современного Зауралья сложилась типичная для провинции система подготовки учителей. Эта система не включала в себя высшие учебные заведения. В неё входили начальные и средние учебные заведения: мужская семинария, женские гимназии с педагогическим классом, мужская гимназия, городские училища с двухлетними педагогическими курсами, женские и мужские второклассные церковно-приходские школы, организовывались краткосрочные и постоянные педагогические курсы, проходили учительские съезды. Доказано, что в учебных заведениях, осуществляющих подготовку учителей в Зауралье, большая часть времени уделялась на методическую и педагогическую подготовку, а также на педагогическую практику. Отметим наличие классно-урочной системы [1]. Рассмотрим подробно каждое из вышеперечисленных положений.

В средних учебных заведениях Зауралья, осуществляющих педагогическую подготовку учащихся, значимое внимание уделялось педагогической практике, которую будущие учителя проходили в начальных школах, специальных женских училищах [2]. Для успешного прохождения педагогической практики программой предусматривалась психологическая подготовка учащихся. Относительно приемов обучения наблюдалось разнообразие. Например, при работе с учебником использовалось конспектирование, составление плана текста, подготовка тезисов. Много времени отводилось самостоятельной работе учеников. Учащиеся педагогических классов мужских и женских гимназий изучали произведения выдающихся педагогов и готовили доклад о проделанной работе, писали рефераты по предметам, преподаваемым в начальных училищах [3].

Во второклассных церковно-приходских школах, готовивших учителей для школ грамоты, преподавались дидактика и методика. Распорядок дня, царивший в таких школах, свидетельствовал о строгой дисциплине и воспитании покорности и послушания, что указывает на религиозную направленность педагогического образования [4, с. 79]. Ещё одним способом получения свидетельства на звание учителя начальных училищ был экстернат. И тут можно наблюдать приоритет церкви в образовании, так как только удовлетворительная оценка по закону Божьему являлась допуском к экзаменам письменного цикла [5, с. 18].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в педагогических заведениях Зауралья, во-первых, осуществлялась педагогическая и методическая подготовка будущих учителей, во-вторых, педагогическая практика являлась главным компонентом образования, т.е. присутствовала практическая направленность обучения, в-третьих, присутствовала религиозность образования, в-четвертых, налицо сочетание многообразных видов учебной деятельности. Можно утверждать, что в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв. сложилась единая организационно-деятельностная стратегия подготовки будущего учителя начальной школы.

Общие тенденции нашли выражение в социально-культурных процессах, проходивших в исследуемый период в России и на территории Зауралья. Важно отметить, что существенный вклад в развитие педагогического образования в России внесло введение земств. Земские органы местного самоуправления с момента своего возникновения основное внимание стали уделять подготовке учителей для начальной школы. Под влиянием социально-политических, социально-экономических и педагогических предпосылок развития общего образования количество школ различного типа начинает расти. Для вновь открывшихся школ требовались квалифицированные учителя, поэтому земство, церковь и государство занялись подготовкой учительских кадров. Так как многие губернские земства начали свою деятельность в условиях острой нехватки учительских кадров, то для ликвидации этого недостатка они принимали решения о подготовке учителей для сельских начальных школ в уездных училищах. Также земства повышали общеобразовательную и методическую подготовку учителей, организовывая для них курсы, съезды, конференции [6, с. 24].

Так как на территории Зауралья осуществляли свою деятельность только начальные и средние общеобразовательные заведения и лишь одно среднее педагогическое (семинария), то и готовили они учителей для начальных и средних школ. Если проанализировать социальный уровень учащихся средних учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей, то мы

увидим, что большинство составляют дети крестьян и мещан. Это можно связать с относительной доступностью обучения. Именно с социальным составом учащихся учебных заведений, осуществляющих подготовку учителя, связана тенденция демократизации в развитии педагогического образования в России во второй половине XIX в. Речь идет о подготовке народных учителей в учительских семинариях, гимназиях, отличавшихся общедоступностью и бессловесностью.

Значительный вклад в развитие педагогического образования в регионе внесло духовенство, благодаря которому подготовлены многочисленные преподавательские кадры для школ грамоты, школ домашнего обучения, церковно-приходских школ. Выпускники второклассных церковно-приходских школ становились учителями в сельских и церковно-приходских школах, внося в свою очередь существенный вклад в культурное развитие Зауралья и в педагогическую традицию региона.

Для повышения уровня подготовленности учителей в Зауралье функционировала разветвленная сеть усовершенствования педагогических кадров. Она включала в себя организацию педагогических курсов, совещаний, конференций, съездов, возникали новые формы повышения квалификации учителей, такие как педагогический музей, учительские библиотеки, учительские экскурсии, охватывающие практически весь корпус региона.

Ещё одной отличительной особенностью в подготовке кадров для школ в регионе было учительское подвижничество. Большой вклад в подготовку учителей внесли: А.М. Буторина (занималась подготовкой учительского персонала для школ домашнего обучения), Н.К. Лонгинова (являясь начальницей женской гимназии в Шадринске, организовывала ежегодно экскурсии для будущих учительниц по городам России), П.А. Черемухина (открыла 2 октября 1861 г. в г. Далматове у себя дома женскую школу – первое сельское женское училище в Зауралье), Д.И. Летшин (являясь смотрителем Курганского уездного училища, оплачивал обучение крестьянским мальчикам, двое из которых работали впоследствии в сельских училищах) [7, с. 14].

В развитии образования в регионе, в том числе педагогического, большую роль сыграла инициатива частных лиц [8, с. 130]. В истории народного образования Зауралья значительный след оставили купцы-благотворители А.И. Балакшин, С.А. Пчеляков, П.С. Смолин, открывшие в пригороде Кургана начальные училища и осуществлявшие ремонт школьных зданий на свои средства, оплачивавшие школьные письменные принадлежности и работу учителей, покупавшие одежду и обувь ученикам из малообеспеченных семей, устраивавшие новогодние елки [9, с. 47].

Таким образом, в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв. сложились общие, педагогические и персонально-педагогические тенденции педагогического образования. К общим тенденциям относится наличие системы средних учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей для начальной школы, активное участие земства и духовенства в подготовке учителей, доступность и демократизация педагогического образования, географическое положение Зауралья. Педагогические тенденции проявились в сочетании общеобразовательной, педагогической и методической подготовки будущих учителей, разнообразии в применении приемов обучения, практической подготовке будущих специалистов, религиозности педагогического образования, разветвленной сети усовершенствования педагогических кадров. Персонально-педагогические тенденции нашли отражение в активной деятельности учителей-подвижников, внесших вклад в подготовку педагогических кадров.

Организация педагогического образования в Зауралье во второй половине XIX в., несомненно, заслуживает пристального внимания и детального изучения, составляя важнейшую часть историко-культурного наследия нашего края. На основе сложившейся системы строится и современное педагогическое образование Курганской области. Без учёта региональных особенностей педагогического образования прошлого нельзя представить организацию современной системы педагогического образования в регионе.

Библиографический список

1. Государственный архив Курганской области. Ф. 63; Оп. 1; Д. 7: 56, 112, 156.
2. Государственный архив г. Шадринска. Ф. 473; Оп. 1; Д. 1623: 1-4.
3. Государственный архив Курганской области. Ф. 63; Оп. 1; Д. 856: 6.
4. Хроника. Известия и заметки. Народное образование. 1898; 10: 88-89.
5. Народное образование. 1896; 8: 18.
6. Журналы двадцатого очередного Шадринского уездного земского собрания и доклады Управы с приложениями. По народному образованию. Шадринск: Типолитография Г.В. Пестерева. 1890; Т. 2: 310.
7. Михашенко А.Л. Благотворительность и попечительство в образовании: опыт российской истории. Социальная педагогика. 2004; 3: 13-17.
8. Кислицына С.В. Возрождение традиций попечительства в г. Шадринске. Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2009; 2: 129-133.
9. Михашенко А.Л. Становление и развитие образования в российской провинции в 1719-1917 гг. (на материале южно-зауральского региона Западной Сибири): монография. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2004: 332.

References

1. Gosudarstvennyj arhiv Kurganskoy oblasti. F. 63; Op. 1; D. 7: 56, 112, 156.
2. Gosudarstvennyj arhiv g. Shadrinska. F. 473; Op. 1; D. 1623: 1-4.
3. Gosudarstvennyj arhiv Kurganskoy oblasti. F. 63; Op. 1; D. 856: 6.
4. Hronika. Izvestiya i zametki. Narodnoe obrazovanie. 1898; 10: 88-89.
5. Narodnoe obrazovanie. 1896; 8: 18.
6. Zhurnaly dvadcatogo ocherednogo Shadrinskogo uездnogo zemskogo sobraniya i doklady Upravy s prilozheniyami. Po narodnomu obrazovaniju. Shadrinsk: Tipolitografiya G.V. Pestereva. 1890; T. 2: 310.
7. Mihashchenko A.L. Blagotvoritel'nost' i popechitel'stvo v obrazovanii: opyt rossijskoj istorii. Social'naya pedagogika. 2004; 3: 13-17.
8. Kislicyna S.V. Vozrozhdenie tradicij popechitel'stva v g. Shadrinske. Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2009; 2: 129-133.
9. Mihashchenko A.L. Stanovlenie i razvitie obrazovaniya v rossijskoj provincii v 1719-1917 gg. (na materiale yuzhno-zaural'skogo regiona Zapadnoj Sibiri): monografiya. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004: 332.

Статья поступила в редакцию 14.03.16

УДК 378

Ukolova L. I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: ukolovali@ya.ru

Gribkova O.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: Grol@mail.ru

Merabova K.S., postgraduate (Pedagogy), Moscow City Teachers' Training University (Moscow, Russia),
E-mail: kmerabova@yandex.ru

SINGING TRADITION AS PART OF EDUCATIONAL SPACE IN THE UPBRINGING OF A CULTURAL PERSON. The article discusses musical work in a variety of its types, which predetermines the cultural life of man in the world of music, his musical consciousness and self-consciousness. Musical culture has its own unique way of development through the development of musical art.

The authors continue a dispute that the true contents to form musical culture in students is developing their musical activity. It is in the process of production and reproduction of the musical life of society and the individual, where the singing culture is not seen as the amount of certain forms and products of activity, ways of life, but as a systemic-holistic educational unity.

Key words: choral singing, spirituality, music, culture, program music education, singing culture, vocal and choral culture.

Л.И. Уколова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. вокала и хорового дирижирования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Ukoloval@yandex.ru

О.В. Грибкова, д-р пед. наук, проф. каф. вокала и хорового дирижирования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Grolji@mail.ru

К.С. Мерабова, аспирант, каф. вокала и хорового дирижирования, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: kmerabova@yandex.ru

ПЕВЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается музыкальная деятельность во всем многообразии её видов, которая предопределяет духовное существование человека в мире музыки, его музыкальное сознание и самосознание. Музыкальная культура выступает способом собственного уникального развития путем освоения музыкального искусства. Авторы утверждают, что подлинным содержанием становления музыкальной культуры человека оказывается становление его музыкальной деятельности. В ней осуществляется процесс производства и воспроизводства музыкальной жизни общества и отдельной личности, где певческая культура рассматривается не как сумма неких форм и продуктов деятельности, способов деятельности, а как системно-целостное воспитательное единство.

Ключевые слова: хоровое пение, духовность, музыкальная культура личности, программы музыкального образования, певческая культура, вокально-хоровая культура.

Процесс формирования музыкальной культуры выделяется сегодня в отдельную, достаточно сложную социально-педагогическую задачу. В контексте решения данной задачи просматривается важнейший системообразующий компонент, направленный на поиск средств, методов и условий формирования творческой личности в условиях образовательного пространства в воспитании духовной культуры личности.

Проблемы культуры в музыкальной педагогике поднимались ещё в пору становления отечественной системы общего музыкального образования. После 1917 года школьные предметы эстетического цикла (литература, музыка, изобразительное искусство, театр) находились под пристальным вниманием первого наркома просвещения А.В. Луначарского. По мысли видного музыкального педагога и хорового дирижера начала XX века Н.М. Ковина, музыка должна выполнять не развлекательную, а важную социальную функцию, которая, однако, не может быть сведена лишь к достижению ближайших задач – развитию музыкальных способностей и умений и эстетического чувства [1, с. 8]. Вместе с тем, впервые в программе музыкального образования выдвигаются такие задачи, как поднятие культурного уровня, расширение кругозора детей – словом всё то, что в дальнейшем будет обозначено как музыкальная культура личности – и в этом усматриваются определённые позитивные изменения. Проект Программы 1947 года интересен тем, что здесь впервые обозначается вокально-хоровая культура детей, как таковая и предлагаются способы овладения ею (хотя, пока все те же знания, умения и навыки). Значение пения в школе в это время заключается в том, что оно средствами музыкального искусства в соответствии с задачами коммунистического воспитания способствует формированию мировоззрения и воспитанию морального облика советского школьника. Хоровое пение приобщает детей к музыке и повышает их вокально-хоровую культуру. Тем самым оно повышает общую и музыкальную культуру учащихся, воспитывает интерес, любовь к музыке и художественный вкус. Таким образом, школа являлась центром музыкальной и, в частности, вокально-хоровой культуры в нашей стране.

В задачи обучения пению в школе входило: а) воспитать и укрепить детский голос; б) воспитать в детях бережное отношение к голосу; в) привить необходимые певческие навыки; г) дать навыки пения в коллективе; д) научить пению в 1, 2, 3 голоса с сопровождением и без сопровождения; е) научить пению по нотам. Вплоть до появления музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, все издававшиеся программы после 1948 года имели лишь частичные отличия в структуре, содержании, и объеме знаний и навыков по годам обучения, репертуаре. В итоге, повышенное внимание к одному из видов музыкальной деятельности (хоровому пению), определяло основное содержание музыкального обучения и воспитания. И хотя работа над вокально-хоровыми навыками не являлась самоцелью, что и под-

черкивается в большинстве методических работ 40-60-х годов, вместе с тем выдвигается «принцип соответствия материала и навыков».

Д.Б. Кабалевский выдвинул более широкую задачу – ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры.

В последующие годы в музыкальной педагогике появляется ряд исследований, освещающих различные вопросы формирования культуры школьников, как-то: художественной, музыкальной, гуманитарной, музыкально-эстетической и т.п. Проблеме музыкальной культуры посвящены труды В.С. Цукермана (1972), А.Н. Сохора (1975), Э.Б. Абдуллина (1983), Л.В. Горюновой (1991-1993), Р.А. Тельчаровой (1992), Ю.Б. Алиева (1998), Л.Н. Алексеевой (1999); Л.В. Школяр (1999), развитие музыкально-эстетической культуры освещается в исследовании О.М. Дорониной (1999).

Чрезвычайно важным мы считаем то, что музыкальная культура как процесс не завершается в школе, на уроках закладывается лишь ее фундамент. И фундаментом этим является не определенный объем или качество знания и уровень сформированных умений и навыков, а интерес к жизни через увлеченность музыкой как первая ступень проявления потребности; эстетический вкус как качественная характеристика музыкальной культуры; творческое художественно-образное мышление (в музыке и о музыке) как инструмент самовыражения в разнообразных видах музицирования; способность эстетического созерцания как установление своего отношения к миру. Исследователями определены и педагогические условия формирования музыкальной культуры школьника.

В целом можно сказать, что, развивая центральные идеи концепции Д.Б. Кабалевского, многие авторы внесли значительный вклад в теорию и практику массового музыкального образования школьников. Так, например, разработаны принципы педагогики искусства, сформулированы теоретические требования ко всей системе методического обеспечения художественно-педагогического процесса на уроках музыки, определены новые требования к педагогическому мастерству учителя музыки, и самое главное, следуя основным идеям концепции Д.Б. Кабалевского, определяется музыкальная культура школьников по их духовным накоплениям, а не по уровню знаний, умений и навыков.

Подлинным содержанием становления музыкальной культуры человека оказывается становление его музыкальной деятельности. В ней осуществляется процесс производства и воспроизводства музыкальной жизни общества и отдельной личности.

Музыкальная деятельность во всем многообразии ее видов предопределяет духовное существование человека в мире музыки, его музыкальное сознание и самосознание. Его музы-

кальная культура выступает способом собственного уникального развития путём освоения музыкального искусства.

Воспитание музыкальной культуры учащихся является основополагающей целью уроков музыки в школе. Понятие музыкальной культуры включает в себя эстетические чувства и убеждения, музыкальные вкусы и потребности, а также знания, навыки и умения, без которых невозможно освоение музыкального искусства. Авторы считают важным условием воспитания музыкальной культуры развитие музыкальных способностей, подчеркивают также, что воспитание музыкальной культуры школьников происходит одновременно с развитием у них музыкальных способностей, которые в свою очередь развиваются в музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития и, следовательно, успешнее достигается цель музыкального воспитания. Хоровое пение способствует развитию певческой культуры школьников, их общему и музыкальному развитию; воспитанию духовного мира; становлению мировоззрения, формированию будущей личности. Решение задач музыкального воспитания возможно только при условии достижения школьниками художественного исполнения музыкального репертуара. Такое исполнение требует овладения вокально-хоровыми навыками и умениями как средствами выразительности.

Музыка для всех – таким принципом руководствуется Г.А. Струве, создавший единственную в России Академию детского хорового искусства. В 1976 году при поддержке Председателя Хорового Общества России В.Г. Соколова появилось первое положение о хоровых студиях. И как признавался сам Георгий Александрович, что мы стали продолжателями важнейшей российской традиции – давать детям музыкальное образование на основе хорового пения. Реально оценивая положение певческой культуры в современном обществе, Г.А. Струве пишет, что для того, чтобы возродить нашу певческую культуру, необходимо провести большую организационную работу, создать программу по распространению и освоению музыкальной грамотности в России, подкрепленную четким поэтапным планом, что, как и когда надо делать. На сегодняшний день в Академии детского хорового искусства ведется разработка фундаментальной общеобразовательной и просветительской программы «Возрождение и развитие российской певческой хоровой культуры» [2, с. 54]. Основное положение данной программы – всеобщее элементарное музыкальное образование на основе хорового пения. Параллельно идет создание различных программ и по другим музыкальным предметам, принцип взаимодействия которых, также построен на основе хорового пения – хор и сольфеджио, инструмент и хор, музыкальная литература и хор и т. д. Программа имеет горизонтальную и вертикальную системы образования и подразумевает охват детей от 3-4 лет до 15-16. Горизонталь предполагает тесное взаимодействие всех учреждений, работающих с детьми, а именно: в создании комплексной системы музыкального воспитания и образования детей; в выработке единой методики работы; в объединении всех материальных возможностей для проведения регулярных просветительских концертов, творческих встреч, авторских концертов композиторов и поэтов, смотров, конкурсов, фестивалей, праздников песни.

По вертикали это – точное определение задач на каждый год обучения. Развитие по вертикали – это также возрождение и создание музыкальных традиций: постоянное общение с живой музыкой, встречи с деятелями искусств, с творческими коллективами, народные праздники, где музыка всегда была желанной гостьей.

В исследовании Л.В. Школяр «Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе» (в системе развивающего обучения – 1999) музыкальная культура представлена как одна из исторически сложившихся форм культуротворчества человека в искусстве, где момент культуротворчества становится определяющим в любом возрасте [3, с. 24]. Говоря в целом о проблемах культуры в отечественной музыкальной педагогике, начиная с 20-х годов XX столетия, можно отметить следующее:

В период становления отечественной системы музыкального воспитания школьников вопросы формирования «художественно-просвещенной личности» находились в центре внимания выдающихся деятелей музыкальной педагогики.

Вплоть до выхода в начале 70-х годов концепции музыкального воспитания школьников Д.Б. Кабалевского, самому понятию «культура», упоминавшемуся в трудах некоторых исследователей и программных материалах, не придавалось особого значения. Содержание понятия «культура» включало, как правило, определенный объем знаний, умений и навыков (преимущественно вокально-хоровых).

После того, как Д.Б. Кабалевским была выдвинута основополагающая цель – «воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» – исследования по проблемам культуры в целом проводились по двум основным направлениям, различающимся по своим целям, содержанию, методологии. В рамках одного направления изучались социальные аспекты культуры. На сегодняшний день мы имеем сравнительно небольшое количество трудов, освещающих музыкальную культуру как социальное явление.

Для другого направления характерно рассмотрение процессов формирования культуры личности. Его же следует считать доминирующим, поскольку подавляющее большинство исследований (после 1970 года) выполнено именно в этом русле.

В нашей стране, где пение является национальной вековой традицией, в настоящее время существует только одна программа Возрождения и развития российской певческой хоровой культуры Г.А. Струве.

Можно говорить о двух тенденциях к определению сущности культуры (будь то музыкальная, художественная, музыкально-эстетическая и т. д.). Согласно одной – это определённый качественно и количественно набор знаний, умений и навыков. В другой приоритетом выступают духовные накопления личности. Причем последняя тенденция характерна для тех работ, где авторы рассматривают культуру во взаимосвязи с другими науками. Мы являемся сторонниками последней точки зрения и считаем необходимым и возможным системно-философское рассмотрение певческой культуры как части духовной культуры школьников, где певческая культура должна предстать не как сумма неких форм и продуктов деятельности, способов деятельности, а как системно-целостное воспитательное единство.

Библиографический список

1. Ковин Н.М. *Пение и музыка в единой трудовой школе*. Петербург, 1919.
2. Струве Г.А. Когда запоет школа? *Искусство в школе*. 1996; 1: 54.
3. Школяр Л.В. *Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1999.
4. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе. *Вопросы музыки в школе*. Ленинград, 1926.
5. Грибкова О.В. Историко-культурный аспект подготовки педагога-музыканта. *Образовательная среда сегодня: стратегии развития*. 2015; 2 (3): 131-134.
6. Грибкова О.В. Модель образовательного пространства как фактор повышения профессиональной культуры педагога-музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 264-266.
7. Грибкова О.В. *Проектирование модели профессиональной культуры педагога-музыканта в современной образовательной стране*: монография. Москва, 2012.
8. Уколова Л.И. *Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.
9. Уколова Л.И. Музыкальное образование как фактор духовно-нравственного воспитания в русле укрепления культуры нации. *Образование и наука в современных условиях*. 2015; 4 (5): 135-138.
10. Уколова Л.И. Духовно-нравственное воспитание студентов средствами хорового исполнительства. *Педагогика искусства*. 2007; 1: 78-80.
11. Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека. *Педагогика искусства*. 2006; 1: 27-30.
12. 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.
13. Уколова Л.И. *Формирование духовной культуры будущих учителей музыки в процессе музыкального образования*: монография. Москва: Издательство АС-Траст, 2007.

References

1. Kovin N.M. *Penie i muzyka v edinoj trudovoj shkole*. Peterburg, 1919.
2. Struve G.A. Kogda zapoet shkola? *Iskusstvo v shkole*. 1996; 1: 54.
3. Shkolyar L.V. *Muzykal'noe iskusstvo kak uchebnyj predmet v nachal'noj shkole*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
4. Asaf'ev B.V. *Muzyka v sovremennoj obsheobrazovatel'noj shkole. Voprosy muzyki v shkole*. Leningrad, 1926.
5. Gribkova O.V. Istoriko-kul'turnyj aspekt podgotovki pedagoga-muzykanta. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya*. 2015; 2 (3): 131-134.
6. Gribkova O.V. Model' obrazovatel'nogo prostranstva kak faktor povysheniya professional'noj kul'tury pedagoga-muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 264-266.
7. Gribkova O.V. *Proektirovanie modeli professional'noj kul'tury pedagoga-muzykanta v sovremennom obrazovatel'noj prostranstve*: monografiya. Moskva, 2012.
8. Ukolova L.I. *Pedagogicheski organizovannaya muzykal'naya sreda kak sredstvo stanovleniya duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
9. Ukolova L.I. Muzykal'noe obrazovanie kak faktor duhovno-nravstvennogo vospitaniya v rusle ukrepleniya kul'tury natsii. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*. 2015; 4 (5): 135-138.
10. Ukolova L.I. Duhovno-nravstvennoe vospitanie studentov sredstvami horovogo ispolnitel'stva. *Pedagogika iskusstva*. 2007; 1: 78-80.
11. Ukolova L.I. Vospitanie duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka. *Pedagogika iskusstva*. 2006; 1: 27-30.
12. Ukolova L.I. Muzykal'noe obrazovanie kak faktor duhovno-nravstvennogo vospitaniya v rusle ukrepleniya kul'tury natsii. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyah*. 2015; 4 (5): 132-135.
13. Ukolova L.I. *Formirovanie duhovnoj kul'tury buduschih uchitelej muzyki v processe muzykal'nogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo AS-Trast, 2007.

Статья поступила в редакцию 11.03.16

УДК 37.05

Shokorova L.V., *Cand. of Art Criticism, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru*

THE CHARACTERISTIC OF REFORMS OF ART EDUCATION IN THE FIELD OF NATIONAL ARTS AND CRAFTS. In the article art education in the field of national arts and crafts in the context of modernization and reforming of innovative educational processes is analyzed. The analysis of the state educational standards of an average and higher education in training within the educational program of "Decorative arts and applied crafts", and also federal state requirements to a contents minimum, structure and conditions of realization of an additional educational program "Decorative applied crafts" is given. The author finds features of continuity in the system and activity and competence-based approaches, which are a methodological basis of standards. The work proves the importance of conditions of continuous art education in vocational and higher education system.

Key words: art education, national arts and crafts, state educational standards, modernization.

Л.В. Шокорова, канд. искусств., доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕФОРМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается художественное образование в области народного декоративно-прикладного искусства в контексте модернизации и реформирования инновационных образовательных процессов. Дается анализ государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», а также федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной образовательной программы «Декоративно-прикладное творчество». Выявляется преемственность системно-деятельностного и компетентностного подходов, являющихся методологической основой стандартов. Обосновываются условия непрерывного художественного образования в системе «ДПО – ВПО».

Ключевые слова: художественное образование, народное декоративно-прикладное искусство, государственные образовательные стандарты, модернизация.

Ведущей целью современного российского образования является изменение содержательно-целевых аспектов на всех уровнях дошкольного, начального, общего, среднего и высшего профессионального образования с позиций модернизации и гуманизации. Модернизация образования оказала существенное влияние на систему профессионального художественного образования, выявив новые ценностные ориентиры, что привело к изменению параметров его функционирования. Все большую актуальность приобретает «инновационное образование», как основная система идей по модернизации образования. В.Ф. Зива отмечает: «Стремительные темпы перемен во всех сферах жизни, резко возрастающий поток новых знаний, исчезновение переходного периода между полученными знаниями и их использованием, отчуждение процесса производства духовных знаний от процесса их усвоения и передачи характеризуют реалии современного художественного образования как инновационные» [1, с. 38].

Рассматривая инновацию как синоним «новшества», мы считаем, что инновационное образование – это образование, основанное на новых научных знаниях, научной методологии и инновационной динамике. Инновационные процессы в образовании, являясь объективной закономерностью, направлены на

развитие потенциальных возможностей человека, умение ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого мышления и готовность к активной деятельности в новых социально-экономических условиях.

Инновационное художественное образование, являясь компонентом культуры, направлено на духовно-нравственное развитие учащихся, овладение современными технологиями, общепрофессиональными знаниями, подготовку высокопрофессиональных специалистов в области искусства при гармоничном соотношении новаторства и опоры на классическое наследие, составляющего основу художественного образования. Мы считаем, что в настоящее время инновационное художественное образование в области народного декоративно-прикладного искусства следует рассматривать в контексте проводимых государственных и образовательных реформ. Для выявления инноваций в области обучения народному декоративно-прикладному искусству проведем анализ государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства.

Государственный стандарт образования – это нормативный документ, обеспечивающий совокупность норм и требований, определяющих обязательный минимум содержания основных

образовательных программах, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Введение стандартов было предназначено для обеспечения качества общего, среднего и высшего профессионального образования, централизованного управления образованием и объективного оценивания деятельности образовательных учреждений. Е.Е. Вяземский отмечает: «Задачей стандартов первого поколения являлось, прежде всего, обеспечение нормативно-правового регулирования содержания и результатов образования в условиях возникшего в начале 1990-х гг. многообразия образовательных систем, вариативного образования» [2].

Первый государственный образовательный стандарт по специальности 052300 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» был разработан Государственным Комитетом Российской Федерации по высшему образованию в 1995 г. (далее ГОС ВПО). ГОС ВПО был направлен на получение квалификации «Учитель декоративно-прикладного искусства и народных промыслов» для работы в образовательных учреждениях, реализующих программы общего среднего образования, в художественных школах и училищах, студиях, художественных объединениях для взрослых. Структура стандарта включала в себя четыре основных блока дисциплин: общекультурные, медико-биологические, психолого-педагогические, дисциплины предметной подготовки и специализации, устанавливаемые вузом. Дисциплины предметной подготовки включали в себя рисунок, живопись, композицию, скульптуру и пластическую анатомию, технологию народных художественных промыслов, художественно-производственную, проектную и техническую графику. Также стандарт предусматривал дисциплины по выбору учащихся и факультативные курсы.

Мы считаем, что данный стандарт явился прогрессивным шагом на пути развития высшего художественного образования в области народного декоративно-прикладного искусства. Сохраняя традиционную фундаментальность образования, он четко регламентировал требования к уровню образованности специалиста, знаниям и умениям по конкретным дисциплинам, имеющим практико-ориентированный характер, сочетая при этом принципы обязательности и вариативности.

В соответствии с принятым в 1996 г. Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в 2000 г. были введены в действие ГОС ВПО второго поколения. В 2003 г. Министерством образования РФ был разработан ГОС ВПО в области культуры и искусства по специальности 052300 «Декоративно-прикладное искусство». Если предыдущий стандарт был направлен на подготовку преподавателей в области народного искусства, то новый стандарт ориентировался на присвоение квалификации «Художник декоративно-прикладного искусства» по трем видам искусства: художественный металл, художественная керамика, художественное стекло.

Исходя из того, что народное декоративно-прикладное творчество включает в себя большое разнообразие видов искусства, мы считаем, что данное ограничение с узконаправленной спецификой, хотя и вызванное требованием развивающейся промышленности, негативно сказалось на развитии образования в области народного искусства.

Позитивными особенностями данного стандарта стало выделение дисциплин федерального компонента, направленных на общую гуманитарную и социально-экономическую подготовку, и дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин. Федеральный компонент как инвариантное ядро стандарта обеспечивал приобщение учащихся к базовым общекультурным и национальным ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам. Вариативная часть стандарта направлена на углубление и расширение знаний, умений и навыков по выбранному профилю обучения для успешной профессиональной деятельности. Специальные дисциплины разделены по видам изучаемого вида искусства. Так для получения квалификации «Художник декоративно-прикладного искусства (художественное стекло)» специальными дисциплинами являлись: история художественного стекла, материаловедение, технология и производственное обучение, основы композиции, проектирование, макетирование и конструирование. Эти же дисциплины, только в рамках другого вида творчества (керамика, художественный металл), предполагали получение квалификации в изучаемом виде искусства. В стандарте также прописаны виды деятельности, которые может выполнять художник декоративно-прикладного искусства: аналитическая, проектная, экспе-

риментально-исследовательская, производственно-управленческая, педагогическая.

Введение в стандарты национально-регионального компонента и определение его места в содержании образования вызывало полемику, характеризующуюся разными взглядами и суждениями. В.Ф. Костюкевич, Л.А. Волович, Г.С. Буторина предлагали в рамках национально-регионального компонента увеличить количество экономических дисциплин, направленных на помощь учащимся в выборе профессий, востребованных в регионе. Ю.С. Самохин, С.А. Баклушинский, А.В. Даринский, соглашаясь с этим предложением, ориентировали на включение в содержание образования особенности этнического, социально-политического и социокультурного характера конкретного региона. Они предлагали использовать региональный компонент для обновления целей, содержания и форм образования в соответствии с современной ситуацией в регионе и стране. В.С. Леднев, И.Г. Крылова, В.В. Нечаев, П.Г. Артуров, В.И. Загвязинский и др. – для моделирования личности с российской и региональной идентичностью.

По нашему мнению, введение национально-регионального компонента в содержание образования, безусловно, является уникальной возможностью создавать варианты учебных планов и программ в зависимости от национальных и местных условий, что позволяет учесть региональные особенности подготовки специалистов. Дисциплины национально-регионального компонента должны быть направлены на сохранение и развитие региональных культурных традиций, отражающих историческое и социально-экономическое своеобразие конкретной местности. Это будет способствовать формированию у учащихся духовно-нравственных ориентаций, толерантности, способности к рациональному использованию природных богатств, охране окружающей среды и выбору профессии, востребованной в конкретном регионе.

Методологической основой стандартов второго поколения явился системно-деятельностный подход. Системный подход рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, имеющих цель, ресурсы, связь с внешней средой. По мнению А.Г. Асмолова: «Сущность системного подхода состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы» [3, с. 18]. Деятельностный подход характеризуется направленностью всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющей деятельности с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития учащихся. Идея использования системно-деятельностного подхода в образовательных стандартах заключалась в развитии способности и готовности человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. Знания, умения и навыки при этом должны из основной цели образования превращаться в средство развития интеллектуальных и личностных качеств учащихся, новообразований, соответствующих задачам возрастного и социального развития.

В целях создания единого европейского образовательного пространства и согласованности целей и результатов образования с реальными потребностями выпускников вузов, работодателей и общества Федеральным законом от 24.10.2007 г. №232-ФЗ была установлена обязательная «уровневая» система во всех областях высшего профессионального образования. Программа подготовки бакалавров рассматривалась как первый уровень, образовательные программы магистров и специалистов – как второй. Это потребовало разработки новых федеральных государственных стандартов (ФГОС ВПО).

Содержащий в своей основе системно-деятельностный подход ФГОС ВПО направлен на формирование новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме. Многие отечественные исследователи отмечают, что компетентностный подход был вызван целым рядом объективных причин, характеризующиеся быстрыми темпами изменения социально-экономических условий, следовательно, и изменением уровня и качества подготовки специалистов. Понятие «компетентность» имеет большой ряд трактовок. По определению И.А. Зимней компетентность – это «основанный на знаниях, интеллектуальный и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [4, с. 35]. А. М. Новиков компетентность характеризует как профессиональную образованность, то есть способность человека осуществлять профессиональную деятельность на основе удов-

летворения потребностей личности, общества, производства и самой образовательной среды» [5, с. 76]. А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения: «Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6, с. 21]. По нашему мнению, под компетенцией нужно понимать требование к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество, способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

По определению О.Е. Лебедева «компетентностный подход – это совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и качества и оценки образовательных результатов» [7, с. 4]. Под результатами образования выступают сформированные у учащегося компетенции и компетентности, подразделяющиеся на общекультурные и профессиональные. К общекультурным относятся такие качества как «способность к обучению, организованность, самостоятельность, ответственность, самоконтроль и самопланирование, потребность в реализации своего личностного потенциала, надежность, чувство долга, ориентации на истинные ценности, толерантность, гуманность». Профессиональные компетенции отражают специфику определенной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности (изобразительная, инженерная и т. д.). Следует отметить, что в ФГОС ВПО стандартизируется не процесс обучения, не содержание образования, а его результаты. В качестве показателя трудоемкости вместо часов и недель используются зачетные единицы (аналог европейской системы ECTS). Таким образом, измеряется «вес» конкретной дисциплины в формировании компетенций обучающихся.

Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации стандарта, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Следовательно, компетентностная модель выпускника не только охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, но и отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса. Внедрение стандартизации в профессиональное образование сопровождается последующими изменениями содержательной части стандартов. В 2013 г. разрабатываются проекты ФГОС 3+, часть из которых уже введена в действие с 2015 г. Анализ данных стандартов показывает следующие изменения: изменен шифр подготовки, введено подразделение на «академический» и «прикладной» бакалавриат, имеющие отличия в областях и объектах профессиональной деятельности, а также в разных объемах зачетных единиц в блоке практики при общей трудоемкости ООП в 240 зачетных единиц. Это свидетельствует о практико-ориентированной подготовке «прикладного бакалавриата». В новом варианте стандарта отсутствует деление на федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты. Но в каждом цикле установлены базовая и вариативная части, так что вузы могут сохранить актуальные для них компоненты образовательных программ. Стандартом установлены четыре обязательные дисциплины: история, философия, иностранный язык и безопасность жизнедеятельности, набор остальных дисциплин образовательная организация определяет самостоятельно в объеме, установленном данным ФГОС ВО в соответствии с выбранными видами деятельности.

Следует отметить, что образовательные стандарты имеют развивающий потенциал, направленный на развитие системы образования в условиях изменяющихся потребностей личности, общества и государства, дающий свободу вузу в построении основной образовательной программы по конкретным видам деятельности реализуемого направления подготовки. Переход от освоения обязательного минимума содержания образования к достижению индивидуального максимума результатов по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» позволит подготовить специалистов как в художественно-исполнительской, управленческой и научно-исследовательской области, так в педагогической.

Мы сознательно изначально обратились к реформам высшего профессионального образования, так как предшествующими ступенями в непрерывном художественном образовании в области народного декоративно-прикладного искусства в настоящее время выступают два типа учреждений: средние профессиональные и дополнительные учебные учреждения (школы искусств, художественные школы).

Первой ступенью являются дошкольное образование и общеобразовательная школа. Но эти виды образовательных учреждений направлены на общее эстетическое развитие и не включают в себя подготовку к поступлению в высшие художественные заведения. Об этом свидетельствуют образовательные стандарты начального и общего среднего образования, в которых хотя и заложено обязательное изучение в младших классах предметной области «Искусство», включающей в себя такие предметы как изобразительное искусство и музыка, и в старших классах – мировой художественной культуры, но с минимальным количеством часов (1 час в неделю). Поэтому базовую подготовку учащиеся общеобразовательных школ получают в учреждениях дополнительного образования, так как для поступления в высшие художественные заведения введен экзамен по профилирующим дисциплинам – рисунку и композиции, подготовку к которым невозможно осуществить в рамках общеобразовательной школы.

Анализ реформирования стандартов среднего профессионального образования выявил следующие изменения: изменены шифры подготовки специалистов; в стандарты 2010 и 2014 гг. предложены виды народного искусства, выбор подготовки по которым осуществляется образовательным учреждением; введены базовая и углубленная подготовка по видам профессиональной деятельности с разной квалификацией и сроком обучения; стандартом установлены обязательные дисциплины и определена возможность образовательных учреждений самостоятельного выбора дисциплин в вариативной части учебного плана в соответствии с выбранным видом искусства; установлены требования к результатам освоения ООП в форме компетенций к каждому виду профессиональной деятельности; введены вступительные испытания по профильным дисциплинам; в новом стандарте, разработанном на основе программы подготовки специалистов среднего звена, введены профессиональные модули и рекомендована сетевая форма обучения.

В 2013 г. вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 145-ФЗ, в котором раскрыты содержательные аспекты дополнительного образования детей, даются новые перспективы и точки роста. Ведущей задачей дополнительного образования является выявление и поддержка способных и талантливых детей с учетом профессиональной ориентации на основе дополнительных общеобразовательных программ общеразвивающего и профессионального уровня. Для реализации дополнительных общеразвивающих программ определены виды учебных учреждений: центры дополнительного образования детей, дворцы детского и юношеского творчества, дома детского творчества и др. Школы искусств и художественные школы получили статус, достойный их миссии – предпрофессиональное образование. И. Домогацкая, директор Института развития образования в сфере культуры и искусств комментирует: «Предпрофессиональное – это начальная ступень и фундамент профессионального образования в сфере культуры и искусства» [8].

В области предпрофессионального дополнительного образования разработаны Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной образовательной программы. В результате увеличены сроки обучения – для поступивших в первый класс с 7 до 9 лет срок обучения составляет 8 (9) лет, а для 10-12-летнего возраста – 5 лет. Из этого следует, что учащиеся одновременно оканчивают общеобразовательную и художественную школу и имеют возможность поступить сразу в высшее учебное заведение, уже имея профильную подготовку.

В федеральных государственных требованиях предстали в новой разработке учебные планы, составленные по образцу и подобию учебных планов в профессиональном обучении, имеющие необходимый комплект предметов, промежуточную и итоговую аттестацию, требования к выпускнику и график учебного процесса. К числу дополнительных предпрофессиональных программ относится и общеобразовательная программа в области декоративно-прикладного искусства. Учебный план программы

«Декоративно-прикладное творчество» предусматривает как предметные области (художественное творчество, пленэрные занятия, история искусств), так и разделы (консультация, промежуточная и итоговая аттестация). Предметные области имеют обязательную и вариативную части, состоящие из учебных предметов. Область «Художественное творчество» включает в себя следующие обязательные предметы: рисунок, живопись, композиция прикладная, работа в материале, которой отведено наибольшее количество часов. В область «История искусств»

входят беседы об искусстве и история народной культуры и изобразительного искусства [9, с. 67].

Таким образом, мы считаем, что реформирование дополнительного образования детей, направленное на создание системы предпрофессионального образования в области декоративно-прикладного искусства явилось основанием для разработки педагогической системы обучения учащихся народному декоративно-прикладному искусству в условиях преемственности содержания «ДПО – ВПО».

Библиографический список

1. Зива В.Ф. Культурноохранная миссия художественного образования. *Вестник ОГУ*. 2008; 11: 38
2. Вяземский Е.Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности. *Преподавание истории в школе*. Available at: <http://pish.ru/blog/archives/197>
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2009; 4: 18-22.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 56 34–42.
5. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования. *Педагогика*. 2011; 6: 74-79.
6. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос», 2013.
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004; 5: 3–12.
8. Домогацкая И. Школа искусств – назад в будущее? К реализации Федерального закона № 145-ФЗ. *Электронная система «Культура»*. Available at: <http://www.cultmanager.ru/magazine/archive/83/1949/>
9. Шокорова Л. В. Духовно-нравственный потенциал народного искусства и проблемы его реализации в современных социально-культурных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 4 (16): 66-69.

References

1. Ziva V.F. Kul'turohrannaya missiya hudozhestvennogo obrazovaniya. *Vestnik OGU*. 2008; 11: 38
2. Vyazemskij E.E. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya: innovacionnyj harakter, funkcii, osobennosti. *Prepodavanie istorii v shkole*. Available at: <http://pish.ru/blog/archives/197>
3. Asmolov A.G. Sistemno-deyatelnostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya. *Pedagogika*. 2009; 4: 18-22.
4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 56 34–42.
5. Novikov A.M. Kul'tura kak osnovanie soderzhaniya obrazovaniya. *Pedagogika*. 2011; 6: 74-79.
6. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*. Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos», 2013.
7. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; 5: 3-12.
8. Domogackaya I. Shkola iskusstv – nazad v buduschee? K realizacii Federal'nogo zakona № 145-FZ. *Elektronnaya sistema «Kul'tura»*. Available at: <http://www.cultmanager.ru/magazine/archive/83/1949/>
9. Shokorova L. V. Duhovno-nravstvennyj potencial narodnogo iskusstva i problemy ego realizacii v sovremennyh social'no-kul'turnyh usloviyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 4 (16): 66-69.

Статья поступила в редакцию 11.03.16

УДК 378

Absalikhov R.R., senior teacher, Yakutsk Economics and Law Institute (branch) (Yakutsk, Russia), E-mail: absalikhov@bk.ru
Krivikh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia),
 E-mail: krivih71@yandex.ru

SYSTEM OF DIDACTIC SUPPORT IN DEVELOPMENT OF INFORMATION ACTIVITY OF STUDENTS. The problem of didactic support of students is revealed in this article. The authors present didactic support as a system that aims at developing the information activity of students in the learning process. The research provides a theoretical analysis of the concept of “tracking” students through a process of opening new positions of a teacher, i.e. a tutor, moderator, facilitator, etc. The authors’ work distinguishes components, the objectives of the system of didactic support for students to develop their information activity in the educational process of a university. The principles, on which the interaction between a teacher and student in the proposed system takes place, are discussed. The authors introduce new features of the educational process by means of media education for the development of the information activity of students.

Key words: didactic system, didactic support, educational process, media education.

P.P. Абсалихов, ст. преп. Якутского экономико-правового института (филиала), г. Якутск, E-mail: absalikhov@bk.ru
С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., Институт непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург,
 E-mail: krivih71@yandex.ru

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье раскрывается проблема дидактического сопровождения студентов. Автор представляет систему дидактического сопровождения развития информационной активности студентов в учебном процессе. Приводится теоретический анализ понятия сопровождения студентов через раскрытие новых позиций преподавателя – тьютор, модератор, фасилитатор и др. Выделяются компоненты, цели системы дидактического сопровождения студентов с целью развития их информационной активности в образовательном процессе вузе. Описываются принципы, на которых основывается взаимодействие преподавателя и студента в предлагаемой системе. Представляются новые возможности организации учебного процесса средствами медиаобразования для развития информационной активности студентов.

Ключевые слова: дидактическая система, дидактическое сопровождение, образовательный процесс, медиаобразование.

Единого определения дидактической системы в психолого-педагогической литературе сегодня не существует. Часто дидактическая система определяется в качестве сущности обучения, целостной структуры, упорядоченного набор, однако этот

набор составляющих дидактическую систему разный: чаще называются цели, содержание, формы, методы и средства обучения. Реже – критерии, обозначенные позиции и взгляд на процесс обучения, вид управления, тип передачи информации и управле-

ния образовательной деятельности. Большинство авторов выделяют при этом две стороны учебного процесса: преподавание (активная сторона – педагог) и учение (активная сторона ученик).

Наиболее удачный подход к описанию дидактической системы мы находим у В.П. Беспалько (1989) [1, с. 179], который считает, что дидактическая система является типом управления учением обучающегося, и выделяет восемь типов управления процессом обучения [1, с. 180-184]: классическое или традиционное (классно-урочное) обучение; аудиовизуальное обучение; консультационное обучение; обучение средствами учебной книги (самостоятельное обучение); групповое обучение (в малой группе); обучение с помощью компьютера; программное (программированное по Скиннеру) обучение.

Сегодня существуют сотни работ, рассматривающих вопросы функционирования дидактических систем, с разными подходами к компонентному составу, однако можно выделить компоненты дидактической системы, встречающиеся у всех авторов:

- 1) цель образования, продиктованную социальным заказом;
- 2) конкретные цели обучения;
- 3) содержание образования;
- 4) формы организации образовательного процесса;
- 5) методы преподавания и учения;
- 6) средства обучения;
- 7) методы контроля и результативность обучения;
- 8) дидактические принципы и условия обучения и др.

Перечисленные дидактические системы сегодня кардинально пересматриваются в связи с индивидуализацией образовательного процесса в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов в системе высшего профессионального образования, которые ломают стереотипы традиционного образовательного процесса в вузе.

Сегодня в работе преподавателя вуза появляются новые роли. С.В. Кривых, О.А. Тюлина (2013) [2] в своей монографии раскрывают новые позиции в преподавательской деятельности в вузе. Кроме традиционных ролей: преподаватель, консультант, экзаменатор, авторы выделяют следующие позиции – руководитель образовательной программы, модератор, тьютор, фасилитатор.

Сегодня даже существует термин «фасилитационная педагогика», которая строится на идеях гуманистической педагогики К. Роджерса и А. Маслоу, основанной на «безграничных возможностях реализации потенциала каждой личности».

При реализации технологии сопровождения педагога-фасилитатора важны самостоятельность и ответственная свобода студента в целеполагании и оценке результатов обучения, создание благоприятных условий для самостоятельного изучения темы, активизация познавательных мотивов обучающихся, эмоциональное сопереживание и помощь в преодолении трудностей обучения.

Остановимся на понятии «тьютор», встречающимся во многих работах. Слово «тьютор» происходит от английского «tutor», что означает – педагог-наставник. Вслед за понятием «тьютор» во многих работах появилось понятие «тьюторское сопровождение», под термином понимается: *«особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и переходах по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления»* [3, с. 17].

По мнению авторов, тьюторское сопровождение должно отражать механизмы взаимодействия субъектов образовательной деятельности в учебном процессе, и вместе с тем выступать в различных формах (временная, пространственная и институциональная). Тьюторское сопровождение отражается системно-структурными, процессуальными и деятельностными характеристиками между участниками образовательного процесса в самом широком его смысле, включая неформальное образование (исходя из образовательных потребностей, не реализуемых в содержании образования вуза) и неформальное образование (исходя из необразовательных интересов) студента.

Таким образом, главной целью тьюторского сопровождения авторы видят полноценную реализацию интеллектуального потенциала, выраженного в потенциале саморазвития обучающегося, а также удовлетворение его образовательных потребностей и самоактуализация через образование – помощь в реализации своих потенциалов в образовательной деятельности. Цели тьюторского сопровождения во многом схожи с целями дидактического сопровождения студентов в образовательном процессе, в

целом, и в развитии их информационной активности, в частности.

Исходя из выделенных В.И. Богусловским [4] компонентов дидактического сопровождения как системы: учебно-методическое, информационное и организационно-управленческое сопровождение, мы построили свою систему дидактического сопровождения развития информационной активности студентов.

Дидактическое сопровождение образовательного процесса, в целом, и развития различных качеств обучающихся, в частности, происходит в образовательной среде вуза, которая является частью общего информационного пространства. В нашей дидактической системе информационное пространство в глобальном смысле рассматривается шире, чем образовательное пространство вуза, включающее также его информационную среду, без которой сегодня нельзя представить образовательную среду любого учебного заведения.

Общую цель нашей системы дидактического сопровождения диктует социальный заказ, определяемый образовательной политикой государства. Конкретные цели дидактического сопровождения развития информационной активности студентов мы сформулировали следующим образом:

- 1) активизировать использование современных медиаустройств и продуктов, вебресурсов и телекоммуникационных технологий в организации собственного образовательного маршрута;
- 2) развивать умения в области получения, передачи, хранения и использования информации в учебно-познавательной, исследовательской и креативной деятельности;
- 3) развивать способность свободно ориентироваться в информационном пространстве глобальной сети, участвовать в его формировании;
- 4) создавать условия для повышения общекультурного, интеллектуального, коммуникативного, творческого потенциала личности студентов; для самовыражения и возможности демонстрировать продукты собственной медиадеятельности.

Разработанная система дидактического сопровождения развития информационной активности студентов реализовалась нами в Якутском экономико-правовом институте (филиале) образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений».

Внутри системы располагается поле взаимодействия педагога и студента, основанное на следующих принципах:

- открытости и динамичности – взаимодействие открыто и способно изменяться в зависимости от потребностей обучающихся;
- контекстности и элективности – предоставление студентам выбор содержания, места, форм, методов, технологий обучения и оценивания его результатов;
- осознанной совместной деятельности – осмысление всех параметров образовательной деятельности всеми субъектами учебного процесса;
- заинтересованности и опоры на опыт – опора на интерес, склонности и опыт студентов как источники образования.

Сегодня существует огромное количество возможностей для организации учебного процесса средствами медиаобразования.

Как указывают Т.Л. Герасименко и Е.А. Будник [5]: *«Использование интернет-ресурсов, общение в социальных сетях, участие в блогах, работа с подкастами и видеокастами, применение в обучении Skype, внедрение видеоконференций и вебинаров в образовательный процесс, учеба на MOOCs (Massive Open Online Courses) стали повседневной нормой»*.

Остановимся на некоторых из них.

Skype является одним из удобных и эффективных телекоммуникационных средств сопровождения образовательного процесса. Он легок в обращении, надежен, имеет хорошее качество звуковых и зрительных эффектов, обладает неограниченными возможностями коммуникации и сотрудничества, а также может использоваться в образовательном процессе, как студентами, так и преподавателями. Кроме этого, у этого средства есть текстовый чат, позволяющий передавать не только текст, но и картинки, фотографии, схемы. Многие авторы отмечают, что Skype является одним из самых уникальных инструментов для изучения иностранного языка, развивает коммуникативную компетенцию обучающихся, возможности этого эффективного инструмента не до конца изучены и используются в образовательном процессе недостаточно. Многие преподаватели используют Skype как инструмент дистанционного и электронного обучения.

Электронное обучение. Термин «электронное обучение» появился сравнительно недавно, однако электронное обучение уже давно используется в образовательном процессе. В заочном обучении преподаватели активно используют электронную почту, что приводит к значительной упорядоченности и интенсификации учебного процесса.

Электронная почта представляет собой сетевую службу, которая позволяет с большой скоростью и надежностью обмениваться текстовыми сообщениями, визуальной информацией через сеть Интернет. Работа с обучающимся становится более целенаправленной и индивидуальной, позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, согласно его способностям и привычному темпу работы. При использовании электронной почты в образовательном процессе преподаватель организует интерактивное взаимодействие, решая различные дидактические задачи. Данный подход к образовательному процессу существенно изменяет суть взаимодействия между преподавателем и студентом, педагог может выступать в различных ролях: информатор, консультант, координатор, тьютор.

Остановимся на средствах дидактического сопровождения медиаобразования в виде мультимедийных, телекоммуникационных технологий.

Мультимедийные средства, отличающиеся возможностью применить компьютер для работы с визуальной и звуковой информацией в образовательном процессе, данная технология позволяет использовать студентам тексты, звук, графику, видео для создания продуктов учебной деятельности, предъявляемой преподавателю в виде, например, презентации для сообщения на семинаре, доклада, защиты дипломного проекта и т. д.

Телекоммуникационные средства также обладают ярким потенциалом в выстраивании образовательного процесса с использованием медиасредств, они развивают многие стороны личности – коммуникативную, креативную, эстетическую сферы, способствуют развитию познавательной активности, творческого потенциала, а также – информационную активность человека.

Социальные сети – феномен нашего общества, набирающий все большую распространенность и важность для человека. Сегодня трудно себе представить человека средних лет, который бы не состоял в какой-либо социальной сети. Социальные сети (например, ВКонтакте, Одноклассники, МойМир, Twitter, Instagram, Facebook, Google+, Dudu и т. д.) являются как бы посредником между людьми, чаще даже незнакомыми лично и находящимися на удаленном расстоянии друг от друга. Социальная сеть может объединять людей по самым разнообразным признакам: возрастным, профессиональным, религиозным, по интересам и

т. д. Сегодня очень распространено среди студентов создание группы в социальной сети, объединяющей обучающихся в одной учебной группе, с целью концентрации разнородной информации (расписания занятий, заданий, тестов, ответы на них и т. д.), которой пользуются все обучающиеся в этой группе, это очень удобно и информативно.

В последнее время стал употребляться термин «**социальные медиа**», объединивший в себе блоги, социальные сети, виртуальные сообщества и игры, геосоциальные сервисы, интернет-сообщества, различные переводчики и др., которые позволяют пользователям общаться, знакомиться, играть, собирать информацию, узнавать курсы валют, перечислять денежные средства, переводить на иностранные языки и т. д. Таким образом, социальные медиа используются не только ради развлечения, но и для деловой и образовательной деятельности.

Ещё одним средством дидактического сопровождения медиаобразования является **технология видеоконференцсвязи (ВКС)**, которая по сути является телекоммуникационной технологией интерактивного общения 2-х и более удаленных пользователей. Организуется «живой» сеанс видеосвязи между заинтересованными людьми, находящимися друг от друга на больших расстояниях, сеанс видеосвязи может включать не только обычную речь, но и обмен визуальной, текстовой, видео информацией здесь и сейчас, в режиме реального времени. Образовательное событие (конференция, семинар, выступление, вебинар, интервью и т. д.) учитывает образовательные потребности участвующих в нём, а также не ограничено по количеству людей.

В заключение отметим, что вопрос о целесообразном сочетании интернет-технологий и традиционных технологий и методов обучения сегодня занимает определенное место в педагогических исследованиях. В отдельных работах встречаются дискуссионные вопросы использования дидактических средств медиаобразования в учебном процессе студентов. Учёные отмечают такие возникающие в связи с этим проблемы:

- возникновение интернет-зависимости студентов;
- снижение коммуникативной компетенции, культуры общения;
- потеря интереса к чтению художественной литературы, к художественной культуре вообще;
- нивелирование умения работать с книгой как источником информации;
- потеря способности конструировать собственные тексты, учебные продукты, а в конечном итоге знания;
- снижение оперативной памяти обучающихся, ведущее к понижению общей информированности, функциональной грамотности, кругозора.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989: 192.
2. Кривых С.В., Павлова О.В., Тюлина О.А. *Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС*: монография. Под редакцией С.В. Кривых. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013: 200.
3. Кривых С.В., Кузина Н.Н. *Особенности тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в условиях постдипломного образования*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ИПК СПО, 2014; Ч. 1: 92.
4. Богословский В.И. *Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики*: монография. Санкт-Петербург: 2000: 142.
5. Герасименко Т.Л., Будник Е.А. Опыт использования технологии Skype как эффективного средства формирования и совершенствования коммуникативной языковой компетенции. *НАУКОВЕДЕНИЕ*. Интернет-журнал. 2015; Том 7, № 3. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/46PVN315.pdf>

References

1. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva, 1989: 192.
2. Krivyh S.V., Pavlova O.V., Tyulina O.A. *Vyshee professional'noe obrazovanie v usloviyah realizacii FGOS*: monografiya. Pod redakciej S.V. Krivyh. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2013: 200.
3. Krivyh S.V., Kuzina N.N. *Osobennosti t'yutorskogo soprovozhdeniya razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagogov v usloviyah post-diplomnogo obrazovaniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: IPK SPO, 2014; Ch. 1: 92.
4. Bogoslovskij V.I. *Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete: metodologicheskie harakteristiki*: monografiya. Sankt-Peterburg: 2000: 142.
5. Gerasimenko T.L., Budnik E.A. Opyt ispol'zovaniya tehnologii Skype kak `effektivnogo sredstva formirovaniya i sovershenstvovaniya kommunikativnoj yazykovoj kompetencii. *NAUKOVEDENIE*. Internet-zhurnal. 2015; Tom 7, № 3. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/46PVN315.pdf>

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 378

Abzalihov R.R., senior teacher, Yakutsk Economics and Law Institute (branch) (Yakutsk, Russia), E-mail: abzalihov@bk.ru

MEDIA EDUCATION AS A MEANS TO DEVELOP INFORMATION ACTIVITY OF A STUDENT. The article presents a theoretical analysis of a concept of "information activities" in relation to the concepts of "information culture", "information competence", "user activity" and others. The author's vision of the information activity is as an activity, a quality of life characteristics, a level of knowl-

edge for orientation in the information space. The researcher identifies internal and external factors affecting the development of the information activity of a person. Media education is determined by the most important means of information activity of students. The article is based on works of Russian and foreign authors, the article shows the theoretical basis of media education: goals and objectives, the use of telecommunications, multimedia technology in the modern educational process of high school.

Key words: information activity, educational process, modern media education.

P.P. Absalikhov, ст. преп. Якутского экономико-правового института (филиала), г. Якутск, E-mail: absalikhov@bk.ru

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА

В статье даётся теоретический анализ понятия «информационная активность» в соотношении с понятиями «информационная культура», «информационная компетентность», «пользовательская активность» и др. Предлагается авторское видение информационной активности как деятельности, качественной характеристики жизнедеятельности, уровня знаний для ориентации в информационном пространстве. Выявлены внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие информационной активности человека. Медиаобразование определяется важнейшим средством развития информационной активности студентов. Исходя из работ отечественных и зарубежных авторов, в статье показаны теоретические основы медиаобразования: цели и задачи, использование телекоммуникационных, мультимедийных технологий в современном образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: информационная активность, образовательный процесс, современное медиаобразование.

Термин «информационная активность» встречается в информационном пространстве редко и применяется для обозначения степени участия в деятельности. Многие авторы оперируют им, не раскрывая его значение, другие авторы включают этот термин в качестве составляющей другого смыслового понятия. Так, характеризуя понятие «информационная культура личности», Н.Н. Елистратова использует термин «информационная активность», не раскрывая его: «*Информационная культура личности имеет ряд составляющих: информационную активность, развитую информационную мотивацию, познавательную, читательскую активность, усвоение навыков информационной деятельности, поисковое поведение, степень осознания собственных информационных потребностей, включенность в коммуникативный процесс*». Однако далее в статье она указывает, что «*информационная активность субъекта тесно связана с уровнем развития информационной мотивации*» [1]. Похожего взгляда придерживается Л.Б. Доржиева [2], которая говоря об информационной активности школьников отождествляет понятие «информационная активность» с понятием «цифровая компетентность», ставя их через запятую, а их повышение связывает с формированием информационной культуры подростков.

Весьма близким понятием к рассматриваемому нами является понятие «информационная компетентность», которое широко используется в психолого-педагогической литературе. Сегодня, когда информационное общество бурно развивается, информационная компетентность специалиста становится наиболее востребованной в сфере труда. В настоящее время государство и экономическая развитость государства определяются не столько промышленным ростом и благосостоянием населения, сколько его информационными возможностями. Информационная компетентность специалиста обозначает его умение и способность к использованию средств информатизации и новых информационных технологий для решения практических задач.

Некоторые авторы используют в своих работах очень близкие понятия, например, «пользовательская активность». А.С. Соколова [3] считает: «*Пользовательская активность – это действия, которые пользователь совершает в браузере, например, запросы в поисковой системе, переходы по сайтам, источники переходов, клики на ссылки, перемещение между вкладками, скроллинг страницы*».

М.С. Цветкова [4] считает, что информационная активность обучающегося обусловлена высокой мотивацией в учении и саморазвитии, формирует у них культуру самообразования. Образовательное учреждение и преподаватель выступают гарантами развития информационной активности обучающегося как фактора их социализации в условиях информационного общества. При этом образовательное учреждение должно предоставить информационную среду, а преподаватель должен стать посредником между средой и учащимся, определив в ней свое место и свои функции. Чтобы реализовать возможности информационной среды образовательного учреждения, педагог должен быть сам информационно активен.

Таким образом, обобщая изученные работы, мы определяем информационную активность как

- деятельность, способствующую информационному взаимодействию;

- качественную характеристику жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации;

- уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве и участвовать в его формировании.

Мы считаем, что развитие информационной активности студента обусловлено его индивидуальными качествами (внутренние факторы), такими как а) ценностное отношение к информационно-компьютерной деятельности; б) уровень теоретической подготовки и информационно-технологической компетентности; в) склад ума (левополушарность и правополушарность мышления); г) аналитические способности; д) степень креативности личности (направленность на творческо-эвристическую деятельность, использование нестандартных решений). Приобретаемые факторы: навыки обращения с информацией; владение ИКТ и другими технологиями; степень включенности, формы и интенсивность работы в Интернете, способы поиска каналов получения информации; культура поиска, отбора, переработки, систематизации и передачи информации. Внешние факторы, влияющие на развитие информационной активности:

- отрицательно влияющие – лавинообразно нарастающий объём информации; опасность Интернет-зависимости; ограниченность техническими возможностями;

- положительно влияющие – расширение доступности информационно-компьютерных ресурсов; социально одобряемая информационная компетентность.

По нашему мнению, информационную активность студентов эффективно развивать средствами современного медиаобразования.

В документах ЮНЕСКО под медиаобразованием понимается «*обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике*». ЮНЕСКО рекомендует внедрять медиаобразование «*в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и образования в течение всей жизни*».

Терминология и теоретические основы медиаобразования были впервые обобщены в журнале «Искусство и образование» А.В. Федоровым в 2000 году. А.В. Федоров (2010) [5, с. 25] медиаобразованием называет «*процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники*».

Английский медиапедагог К. Базэлгэт [6] видит медиаобразование в обучении шести так называемым ключевым понятиям: «*медийное агентство – источник медийной информации*» (*media agency*), «*категория медиа*» (*media category*), «*технология медиа*» (*media technology*), «*медиаязык*» (*media language*),

«аудитория медиа» (*media audience*), «медийная репрезентация/переосмысление» (*media representation*)».

Под термином «медиа» следует понимать применение технических устройств: записывающих, копирующих, тиражирующих, хранящих и распространяющих, обменивающихся, создающих и воспроизводящих информацию в любом ее виде в массовой аудитории, некоторые ученые называют медиа комплексным средством освоения окружающего мира человеком. Понятие «мультимедийность» рассматривается как интеграция различных медиа в конкретный компьютерный продукт (например, гипертекстовая ссылка, гиперссылка в виде звукового ряда или видеоролика, интерактивность и т.д.). Термином «мультимедиа» часто называют также носители информации, которые хранят эту информацию и обеспечивают быстрый доступ к ней (CD и DVD диски, флеш-накопители и т.д.), в этом случае считается, что данные носители может использовать компьютер. Медиа устройством можно считать мультимедийный проектор, обеспечивающий возможность работы с любым источником информации (текстовым, звуковым, видео), но самым универсальным медиа устройством является конечно компьютер, который позволяет работать с цифровыми данными и без которого сегодня невозможно представить медиаобразование.

В образовательном процессе мультимедиа может успешно использоваться в создании учебных компьютерных курсов, энциклопедий, сборников учебных материалов, тестирующих программ. Мультимедиа продукты включают в себя различные форматы представления информации: тексты, иллюстрации, презентации, фото и видео материалы и т.д. Дидактика за последние годы претерпела значительные изменения в связи с использованием в учебном процессе мультимедиа. В США даже возник термин «развлекающее образование» в связи с мультимедийными технологиями обучения. Сегодня мультимедийные средства активно используются не только в обучении, а также в других сферах, например для создания систем идентификации, охранных систем, исследовательских программ и т.д.

Сложное и многогранное взаимодействие медиа и образования выражается сегодня в отсутствии единой терминологии, единого понимания и теоретического обоснования различных явлений в медиаобразовании. Сегодня в научной литературе можно встретить различные термины, обозначающие одно и то же, различное их трактование разными авторами, однако все исследователи отмечают, что медиаобразование универсально в использовании, отвечает современным потребностям и ученика, и педагога, способствует познавательному интересу, при этом существенно изменяется характер образовательного процесса, его методы и содержание, роль педагога и самого обучающегося.

В педагогической науке появились термины, содержащие в себе приставку «медиа»:

- медиапедагогика в качестве специальной отрасли педагогики, раскрывающей закономерности развития обучающихся в процессе медиаобразования;
- медиадидактика в качестве теории медийного обучения, которая включает цель и задачи, содержание, формы, методы и средства медиаобучения;
- медиакомпетентность в качестве совокупности мотивов, способностей, знаний, при помощи которых осуществляется выбор, использование, критический анализ, оценка, создание и передача медиапродуктов, а также анализ их функционирования в обществе;
- медиапсихология в качестве специальной отрасли психологии, исследующей закономерность процессов использования медиапродуктов.

Библиографический список

1. Елистратова Н.Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования. *Современные научные исследования и инновации*. 2012; 7 Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770>
2. Доржиева Л.Б. Развитие информационной активности детей на основе инновационного опыта Лиги юных журналистов Бурятии. *Медиа. Информационная Коммуникация*. Электронный журнал. Available at: <http://mic.org.ru/new/537-razvitiye-informatsionnoj-aktivnosti-detej-na-osnove-innovatsionnogo-opyta-ligi-yunyh-zhurnalistov-buryatii>
3. Соколова А.С. Обзор активности пользователей информационно-образовательного интернет-портала для юных специалистов по маркетинговому коммуникация *gastudent.ru*. *Наука-RASTUDENT.RU*. 2014; 5 (05-2014). Available at: <http://nauka-rastudent.ru/5/1418/>
4. Цветкова М.С. Информационная активность педагогов: методическое пособие. *Успехи современного естествознания*. 2010; 12: 24-26.
5. Федоров А.В. Терминология медиаобразования. *Искусство и образование*. 2000; 2: 33-38.
6. Базэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*: доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995.
7. Огольцова Н.Н. *Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2007.

Для организации процесса обучения важны образовательные технологии, в сфере медиаобразования существуют свои технологии обучения. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – технологии с применением различных устройств, механизмов, способов и алгоритмов обработки информации.

Телекоммуникационные технологии (Интернет-технологии) имеют большой потенциал в выстраивании образовательного процесса с использованием медиасредств, они развивают многие стороны личности – коммуникативную, креативную, эстетическую сферы, способствуют развитию познавательной активности, творческого потенциала, а также информационную активность человека.

Необходимый компонент в данной технологии – техническое средство. Особенности функционирования этого средства, как то: печатание словесно-изобразительной графики (книга, газета, журнал, плакат, листовка и т.д.), передача текстов, изображений, музыки (по телевидению, мобильной связи и т.д.); записывание и воспроизведение речи, изображения, музыки и т.д. на специальных носителях (фото-, киноплёнка, граммафонная или магнитофонная запись, видео и т.д.); генерация, сохранение и обеспечение обмена разными сообщениями с помощью компьютерных программ, сети и т.д.) в конечном итоге так же определяют информационную компетентность, а значит и информационную активность человека.

Мультимедийные технологии отличаются взаимодействием «визуальной и звуковой информацией под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств», пишет Н.Н. Огольцова [7, с. 44] и видит её особенность в использовании интерактивной компьютерной графики, т.е. мультимедийная технология объединяет графику, звук, фотографии, видео ролики, текст в один цифровой формат.

Различные исследователи по-разному формулируют цели и задачи медиаобразования. Федоров А.В. [5, с. 15] видит задачи медиаобразования в развитии:

- умения критического мышления/критической автономии личности;
 - умения воспринимать, идентифицировать, интерпретировать, декодировать, оценивать, понимать, анализировать медиапродукты;
 - понимания социально-культурных и иных смыслов медиапродуктов и их функционирования в обществе;
 - информационно-коммуникативной компетентностей личности (непосредственных и опосредованных медиапродуктом);
 - способности личности экспериментировать и самовыражаться посредством медиа;
 - знаний по теории и истории медиа и медиакультуры для оценки эстетических качеств медиапродуктов.
- С.С. Бекназарова, К.Т. Бекназаров [8, с. 58-59] добавляют задачи, связанные с:
- развитием способности обучающегося к восприятию, оценке, пониманию и анализу содержания различных медиапродуктов;
 - оценкой качества медиапродуктов, выработкой умений избирательности в потреблении мультимедийных продуктов;
 - обучением восприятию медиаинформации, перекодированию ее визуального содержания в вербальную знаковую систему и обратно.

Кроме того, по нашему мнению, медиаобразование является эффективным средством развития информационной активности студентов в образовательном процессе вуза.

8. Бекназарова С.С., Бекназаров К.Т. Процесс повышения квалификации педагогов путем интегрирования элементов медиаобразования в учебный процесс. *Молодой ученый*. 2011; 1: 58-59.

References

1. Elistratova N.N. Informacionnaya kul'tura kak kriterij informatizacii vysshego obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh reformirovaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2012; 7 Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770>
2. Dorzhieva L.B. Razvitie informacionnoj aktivnosti detej na osnove innovacionnogo opyta Ligi yunyh zhurnalystov Buryatii. *Media. Informaciya. Kommunikaciya*. `Elektronnyj zhurnal. Available at: <http://mic.org.ru/new/537-razvitie-informatsionnoj-aktivnosti-detej-na-osnove-innovatsionnogo-opyta-ligi-yunyh-zhurnalystov-buryatii>
3. Sokolova A.S. Obzor aktivnosti pol'zovatelej informacionno-obrazovatel'nogo internet-portala dlya yunyh specialistov po marketingovym kommunikaciya rastudent.ru. *Nauka-RASTUDENT.RU*. 2014; 5 (05-2014). Available at: <http://nauka-rastudent.ru/5/1418/>
4. Cvetkova M.S. Informacionnaya aktivnost' pedagogov: metodicheskoe posobie. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2010; 12: 24-26.
5. Fedorov A.V. Terminologiya mediaobrazovaniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2000; 2: 33-38.
6. Baz'elg`et K. *Klyucheveye aspekty mediaobrazovaniya: doklad na rossijsko-britanskom seminare po mediaobrazovaniyu*. Moskva, 1995.
7. Ogol'cova N.N. *Mul'timedijnye proekty kak sredstvo povysheniya kvalifikacii pedagogov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novokuzneck, 2007.
8. Beknazarova S.S., Beknazarov K.T. Process povysheniya kvalifikacii pedagogov putem integrirovaniya `elementov mediaobrazovaniya v uchebnyj process. *Molodaj uchenyj*. 2011; 1: 58-59.

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 378

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Abdulkadyrov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Musaeva R.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM A NEED FOR PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article reveals a modern problem that less students would like to develop physically. The authors in their research justify the selection of pedagogical conditions to solve this problem, disclose motivations and gender specifics of students in the sphere of willing to develop physical features of the body. The authors tell about general concepts relating to physical self-perfection. The work identifies levels of development of needs and stages of their formation. The presented material leads to a conclusion that the complex formation of social and individual explanation is provided by a combination of curricular and extracurricular forms of work, the implementation of special skills in activities of daily life. The authors conclude that the formation of the needs of the physical self-improvement is urgent and is to be developed in a comprehensive personal program of disciplines, taking into account subjective and objective factors, their combinations in the teaching process.

Key words: social and individual motives, gender differences, physical education, self-improvement.

В.К. Агарагимова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, заместитель декана по науке факультета специального дефектологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

А.А. Абдулкадыров, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

Р.А. Мусаева, канд. пед. наук, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье раскрывается проблема снижения потребности у студентов к физическому самосовершенствованию. Обосновывается выделение педагогических условий для решения проблемы, раскрытие мотивации с учетом гендерных особенностей молодежи. Сформулированы общие понятия, связанные с физическим самосовершенствованием; определены уровни развития потребности и этапы её формирования. Представленный материал позволяет сделать вывод, что комплексное формирование социальных и индивидуальных мотивов обеспечивается при сочетании учебных и внеучебных форм занятий, при реализации специальных умений в повседневной жизнедеятельности. Авторы делают выводы о том, что для формирования потребности в физическом самосовершенствовании актуальна разработка комплексных личностных программ дисциплин, с учетом субъективно-личностных и объективных факторов, их сочетания в процессе обучения.

Ключевые слова: социальные и индивидуальные мотивы, гендерные особенности, физическая культура, самосовершенствование.

В условиях современного общества закономерно возрастает реальность возможностей всестороннего и гармоничного развития личности, все более полного удовлетворения её духовных потребностей. Как одно из направлений требований ФГОС высшего образования обозначено формирование здоровых интересов, привитие потребности физического и морального совершенствования.

В наиболее общем виде под физическим самосовершенствованием понимается совокупность приемов и видов деятельности, определяющих и регулирующих позицию человека в отношении своего физического развития и состояния здоровья [1].

Как личностное качество, физическое самосовершенствование может иметь различную степень активности (от пассивной

до уровня развитой потребности), а также различную направленность (от эгоистической до социально значимой). В работе со студентами особую остроту приобретает актуализация физкультурно-спортивной деятельности, отражающей решение важных социальных задач, общественно необходимых потребностей личности. Детерминируя формирование потребности в физическом самосовершенствовании, физкультурно-спортивная деятельность тем самым способствует повышению уровня здоровья студентов, оказывает влияние на развитие личностных качеств будущего педагога [2].

Однако, как показывают исследования, самостоятельные формы физкультурно-спортивных занятий используются далеко не всеми студентами. Нельзя считать удовлетворительным и

такое обучение, в результате которого происходит угасание интереса, и, следовательно, ухудшается отношение студентов к организованной физкультурно-спортивной деятельности. Студенты посещают занятия только с целью получения зачёта и подобные мотивы нельзя считать социально ценными. Исходя из противоречия между возрастающими возможностями физической культуры в формировании личности студента и их реальным использованием в повседневной жизнедеятельности, отмечаем актуальность проблемы определения педагогических условий, обеспечивающих формирование у студента потребности в физическом самосовершенствовании [3; 4].

Традиционно, в физическом воспитании основное внимание сосредоточено на повышении уровня общефизической и спортивно-технической подготовленности студентов. Воспитание же потребности в физическом самосовершенствовании, самообогащении личности посредством физкультурно-спортивной деятельности на практике чаще всего осуществляется стихийно. Не учитывается, что воспитание физических качеств и формирование потребности отражают решение двух разных педагогических задач, достижение которых осуществляется средствами определенной направленности. Поэтому в целостном учебно-воспитательном процессе необходимо правильное соотношение решения этих задач, ибо они в разной степени влияют на формирование и развитие личности. Методологическими основами данной теории являются:

- положения и принципы системного подхода в обучении;
- теория деятельности, разработанная Л. Выготским, С. Рубинштейном, А. Леонтьевым, рассматривающая деятельность в сочетании с внешними предметными и внутренними психическими формами;
- теория построения движений, разработанная Н. Бернштейном;
- теория контроля и управления усвоением знаний, разработанная П. Гальпериным, позволяющая поднять эффективность процесса обучения в целом.

Определение педагогических условий, обеспечивающих формирование у студентов педагогических вузов потребности в физическом самосовершенствовании, происходит с учетом значимости целей, методов и средств педагогического руководства, в зависимости от начального уровня развития потребности. Условно можно выделить следующие уровни.

1. Пассивный уровень, когда потребность в физическом самосовершенствовании выражена слабо или отсутствует. Возможны случаи открытой неприязни к занятиям физической культурой.

2. Ситуативный уровень, характеризующийся неустойчивым интересом к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью. Собственная активность к возобновлению занятий минимальна, личность находится как бы в плену различных внешних воздействий; занятия не увязываются в сознании с целями укрепления здоровья, не стимулируют организацию здорового образа жизни.

3. Активно-деятельностный уровень развития потребности, при котором активность личности в занятии физической культурой является достаточно высокой и ориентирована на социальные требования общества. Имеющийся активный интерес является необходимой предпосылкой эффективности управления дальнейшим самосовершенствованием.

Цели в управлении формированием потребности в физическом самосовершенствовании, средства и методы их достижения должны соответствовать исходному уровню развития. Проведенный анкетный опрос студентов ДГПУ, к которому было привлечено 200 респондентов, подтвердил, что поступившие в вуз имеют определенное мнение о ценностях занятий физической культурой для здорового образа жизни. Однако, при этом 69 % студентов не посещают спортивные секции, довольствуясь занятиями физической культурой в вузе. В массовых спортивных мероприятиях, проводимых на базе ДГПУ, принимали участие 65 % опрошенных. Для повышения мотивации к физическому самосовершенствованию были определены здоровый образ жизни – 40 %; интересно посещать занятия по физической культуре – 30 % опрошенных; 20 % респондентов ответили, что им весело на данных занятиях и 10% указали на физическое самосовершенствование.

Поэтому на первом этапе формирование потребности в физическом самосовершенствовании должно происходить опосредованно, при этом важен сам процесс достижения. Позитивный аспект формирования связан с наличием положительных эмо-

циональных состояний, воздействия должны быть впечатляющими, яркими, запоминающимися. Существенные результаты могут быть получены лишь в том случае, если воздействия соответствуют внутреннему настрою занимающихся, цели близки, понятны, доступны. Занятия должны способствовать устранению чувства собственной ограниченности в физкультурно-спортивной деятельности. Формы занятий должны иметь такой характер, чтобы им можно было отдать предпочтение перед другими видами отдыха. Основными видами популяризации физических упражнений среди девушек могут быть: восстановление физических и духовных сил, совершенствование эмоционально-волевой сферы, активизация общения, сохранение и укрепление здоровья, красоты, осанки, культура движений и др. Для юношей подбираются более маскулинные средства, элементы соревнования и др.

Отличительной особенностью второго этапа является появление у студентов физкультурно-спортивных способностей, развитие которых придает деятельности личностно значимый смысл. Положительные эмоциональные переживания при этом связаны с осознанием собственного обогащения личности и др. По-этому педагог, учитывая своеобразие развития каждой личности, должен способствовать превращению потенциальных возможностей в реализуемые.

Качественное своеобразие третьего этапа заключается в осознании общественной значимости физического самосовершенствования, когда личностный субъективный смысл деятельности переживается студентами как адекватный ее общественной ценности. На занятиях по физическому воспитанию студенты активны, проявляют инициативу, ставят перед собой повышенные цели и добиваются их. Если на первом этапе происходило опосредованное формирование потребности в физическом самосовершенствовании, то на третьем этапе оно возможно через личностное доверительное общение педагогов со студентами, когда обе стороны осознают цели совместной деятельности и добиваются их.

Чем меньше развита потребность в физическом самосовершенствовании, тем больше должна акцентироваться привлекательность занятий, их эмоциональная насыщенность [5]. Критерием сформированной потребности в физическом самосовершенствовании следует считать такой уровень развития самосознания (мотивов, ценностных ориентаций, установок), который активно направляет практическую деятельность к достижению здорового образа жизни, физической подготовленности, обеспечивая успешное выполнение социальных и профессиональных функций будущего педагога. Позапное повышение уровня сформированности потребности в физическом самосовершенствовании обеспечивается соблюдением следующих педагогических условий. Во-первых, направленное формирование социальных и индивидуальных мотивов, обеспечивающих сочетание личной заинтересованности с общественно значимыми целями деятельности. Социальные и индивидуальные мотивы физкультурно-спортивной деятельности лишь в комплексе обеспечивают совершенствование личности. Комплексное формирование социальных и индивидуальных мотивов обеспечивается при сочетании учебных и внеучебных форм занятий, когда приобретаемые специальные умения студентов находят реализацию в повседневной жизнедеятельности. Во-вторых, профессиональная направленность физического воспитания, отражающая общую направленность учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. К ним можно отнести: образовательно-воспитательную функцию, обуславливающую взаимосвязь физического воспитания с нравственным, эстетическим, трудовым; функцию управления двигательной активностью детей, способствующей согласованию мероприятий в режиме учебного дня и во внеучебное время, которые направлены на укрепление здоровья; координирующую функцию, позволяющую добиваться согласованности в действиях участников процесса.

Третьим условием является выявление имеющихся и развитие новых физкультурно-спортивных интересов студентов как путей и средств самореализации. На развитие интереса к учебным занятиям по физическому воспитанию оказывают влияние различные группы факторов. К первой мы отнесли наличие материально-технической базы, внимание к занятиям кураторов, об-

ществленных организаций и др. Другая группа факторов связана с личностью преподавателя, методикой проведения занятий, наличием достаточного количества разнообразных спортивных секций и др. Необходимо учитывать, что формированию интереса способствует эмоциональная привлекательность занятий, которая обеспечивается не только собственно физической нагрузкой («мышечная радость»), но и воздействием на чувственно-волевую сферу личности новых знаний, системы стимулов и т. д. Однако проведенное исследование мотивов физкультурно-спортивной деятельности студентов выявило, что в учебно-воспитательном процессе не всегда учитываются их личностные интересы, основанные на гендерных особенностях. Например, для девушек главными мотивами являлись: «Повышение уровня здоровья», «Нужно для себя как для будущей матери», «Общение, азарт, эмоции, общение», «Хорошая осанка, легкость при ходьбе» и др.

Следовательно, преподавателю при планировании деятельности необходимо учитывать и эти мотивы.

Третьим условием является осознание студентами двигательных способностей, обеспечивающих переход от внешних регуляторов поведения во внутренние. В связи с интересами и склонностями студентов начинают формироваться их физкультурно-спортивные способности. В настоящее время считается бесспорным тот факт, что элемент соревнования самим с собой является важным показателем проявления самопознания и самовыражения студентов в двигательных способностях.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что для формирования потребности в физическом самосовершенствовании актуальна разработка комплексных личностных программ дисциплин, с учётом субъективно-личностных и объективных факторов, их сочетания в процессе обучения.

Библиографический список

1. Ильинич В.И. *Физическая культура студента*. Москва: Гардарики, 1999.
2. Кашеев Д.В., Зайцева С.В. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом. *Вестник Алтайской академии экономики и права*. 2013; 3 (30): 138 – 142.
3. Лесгафт П.Ф. *Психология нравственного и физического воспитания*. Москва: Институт практической психологии. Воронеж, 1997.
4. Наговицин Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе. *Фундаментальные исследования*. 2011; 8: 293 – 298.
5. Холодов Ж.К. *Теория и методика физической культуры и спорта*: учебник для студентов учреждений высшего образования. Москва, 2000.

References

1. Il'inich V.I. *Fizicheskaya kul'tura studenta*. Moskva: Gardariki, 1999.
2. Kascheev D.V., Zajceva S.V. Problema formirovaniya motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k zanyatijam fizicheskoj kul'turoj i sportom. *Vestnik Altajskoj akademii `ekonomiki i prava*. 2013; 3 (30): 138 – 142.
3. Lesgaft P.F. *Psihologiya npravstvennogo i fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: Institut prakticheskoi psihologii. Voronezh, 1997.
4. Nagovicin R.S. Motivacija studentov k zanyatijam fizicheskoj kul'turoj v vuze. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; 8: 293 – 298.
5. Holodov Zh.K. *Teoriya i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 378

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Abdurakhmanova M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Kadieva R.S., senior teacher, Department of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Russia), E-mail: beror63@mail.ru

THE PROCESS OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article highlights some of the psychological and pedagogical particular features of management of professional training in pedagogical high school, in particular educational aspect. Considering educational work from the perspective of social management, the authors identify the structure of phases that reflect the management process of education and a set of requirements, providing solutions to various practical problems focused on training. The authors conclude that the control of the formation of the future teacher's personality is a unity management and self-management. Being fundamentally a process of solving professional problems, management of education and self-education has a particular structure, study of features which, ultimately, is aimed at improving the quality of training at the university.

Key words: professional training, pedagogical activity, educational environment, profессиogram, motives, interests.

В.К. Агагагимова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, заместитель декана по науке факультета специального дефектологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

М.А. Абдурахманова, канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

Р.Ш. Кадилаева, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье освещаются некоторые психолого-педагогические особенности управления профессиональной подготовкой специалистов в педагогическом вузе, в частности – воспитательного аспекта. Рассматривая воспитательную работу с позиции социального управления, авторы выделяют в структуре этапы, отражающие функции управления процессом воспитания и совокупность требований, обеспечивающих решение различных практических задач, ориентированных на профессиональную подготовку. Авторы делают выводы о том, что управление формированием личности будущего педагога представляет собой единство управления и самоуправления. Являясь по своей сути процессом решения профессиональных задач, управление воспитанием и самовоспитанием имеет определённую структуру, исследование особенностей которой, в конечном итоге, направлено на совершенствование качества подготовки в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое действие, образовательная среда, профессиональная программа, мотивы, интересы.

С расширением границ исследования проблем педагогики и психологии высшей школы, теории и практики педагогического образования все больше внимание учёных привлекают вопросы, связанные с анализом деятельности преподавателей вузов. В работах А.В. Ажиева и др. раскрываются некоторые психолого-педагогические основы деятельности преподавателя вуза, проблемы совершенствования профессионального мастерства, особенности взаимодействия преподавателя и студентов [1].

Однако анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что, тем не менее, вопрос об изучении роли и места воспитательной работы со студентами в общей системе профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза остаётся открытым. Выделяя процесс воспитательной работы преподавателей, включающий в себя деятельность по руководству самовоспитанием студентов в качестве предмета исследования, мы исходили из положения о том, что воспитание будущего специалиста находится в неразрывном единстве с его профессиональной подготовкой. Вместе с тем, с целью выяснения особенностей воспитательной деятельности преподавателя, мы рассматриваем его воспитательную работу как одну из частей профессиональной деятельности.

Необходимость чёткого определения места воспитательной работы в деятельности преподавателя педагогического вуза как самостоятельной целостности, диктуется особенностями подготовки будущего педагога-психолога. Несомненно, что изучение специальных дисциплин оказывает определенное влияние на формирование компетенций будущих специалистов по воспитательной работе с детьми, формирует адекватное отношение к ней. В этой связи представляет интерес вопрос о том, как преподаватели вуза решают воспитательные задачи.

В исследованиях Т.В. Черниковой, Н.М. Швалева [2; 3] характеризуются отдельные виды профессионально-педагогической деятельности преподавателей, но воспитательная работа не рассматривается как самостоятельный вид деятельности.

Проведённое нами анкетирование позволило получить информацию о том, как преподаватели справляются с различными видами своей профессиональной деятельности. Исследованием было охвачено 102 преподавателя Дагестанского государственного педагогического университета. Анализ полученного материала обнаруживает существенные различия в выполнении указанных видов деятельности. Так с учебно-методической работой очень хорошо и хорошо справляются 86,1 % преподавателей; научно-исследовательскую работу на том уровне осуществляют 47,3 %; воспитательную только 40,5 % респондентов. Если учебную работу удовлетворительно выполняют 12,7 %, то воспитательную на том же уровне 56%, т. е. больше половины преподавателей. Как видим, в целом воспитательная работа со студентами выполняется менее успешно по сравнению с другими видами профессиональной деятельности преподавателя.

Воспитательная работа преподавателя со студентами недостаточно чётко планируется, организуется, а, следовательно, недостаточно анализируется, контролируется и регулируется. Результаты воспитательной работы менее заметны, они часто отсрочены, не так легко поддаются измерению. Несмотря на некоторые изменения в индивидуальных планах, воспитательная работа чаще воспринимается преподавателями как общественное поручение, а не как строго обязательная профессиональная деятельность преподавателя. Данное обстоятельство имеет принципиальное значение в условиях педагогического вуза. В период подготовки к преподавательской деятельности в вузе через аспирантуру, систему стажировки молодой преподаватель готовится, прежде всего, в плане научной и учебной работы, и менее всего оказывается подготовленным к воспитательной работе со студентами. Заметим далее, что система повышения квалификации ориентирует в основном на совершенствование научной и учебной деятельности, а не собственно воспитательной. Это же подтверждает анализ сложившейся практики переизбрания по конкурсу. Мы рассматриваем воспитательную работу со студентами как процесс решения педагогических задач, которые при всей их сложности и многообразии являются задачами социального управления. Указанный подход позволил нам выделить в структуре воспитательной деятельности преподавателя, как субъекта управления воспитанием и самовоспитанием студентов, несколько взаимосвязанных этапов и функций,

определяющих логику ее протекания. Первый – функция педагогического анализа воспитательной деятельности; второй – функция проектирования и планирования педагогических воздействий; третий – функция организации воспитательной работы; четвертый – контроль, итоговый учёт полученных результатов; пятый – регулирование и корректирование воспитательного процесса. При выполнении плана воспитательной работы в целом или какой-либо его части прослеживаются все указанные функции управления воспитанием, отражая, таким образом, систему воспитательной работы в динамике процесса. Психолого-педагогический анализ в деятельности преподавателя педагогического вуза направлен на систематическое, целенаправленное изучение состояния, тенденций развития воспитательного процесса в вузе и объективную оценку результатов, трудностей, некоторых педагогических ситуаций. Преподаватель подвергает анализу свою воспитательную деятельность и деятельность коллег, формы и методы воспитательной работы, выделяет в ходе анализа основное звено в общем процессе воспитания и т. д. Таким образом, психолого-педагогический анализ подготавливает научно обоснованное принятие решений.

Проектирование и планирование, как функции управления воспитательной работой, обеспечивают выработку и принятие решений по совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов. Деятельность преподавателя на данном этапе предполагает планирование воспитательной работы с учетом требований профессиональной личности педагога, социально-демографических и психологических особенностей студентов, уровня их воспитанности и др. [4; 5].

Функция организации направлена на реализацию принятых решений, на обеспечение единства и целеустремленности воспитательных воздействий коллектива преподавателей и студенческого актива. Усилия преподавателей, как организаторов воспитательной работы, направлены на формирования сплочённого студенческого коллектива, авторитетного актива. Систематическая проверка достигнутого уровня воспитания и профессиональной подготовки будущего педагога достигается в результате контроля, при этом преподавателем используются критерии определения уровня воспитанности студентов и студенческих коллективов в целом, контролируются различные направления системы воспитательной работы.

Функция регулирования и корректирования разрешает противоречия, возникающие в системе воспитательной работы в силу воздействия на нее как организующих, так и дезорганизующих факторов. В деятельности преподавателя данная функция позволяет изменять межличностные отношения в студенческом коллективе, использовать информацию в целях корректировки воспитательного процесса, сочетать формы стимулирования и т. д. Выделенные функции могут быть рассмотрены как самостоятельные системы, представляющие собой совокупность действий, операций, т. е. более конкретные виды педагогической деятельности.

Психолого-педагогические исследования показывают, что действия, лежат в основе умений человека. Следовательно, и в структуре функций управления воспитательным процессом можно выделить составляющие их обобщенные умения. Изучение особенностей проявлений воспитательных компетенций преподавателей вуза обнаруживает недооценку и недостаточную сформированность умений в области управления самовоспитанием студентов. Между тем, известно, что самовоспитание студентов, как осознаваемое ими самоизменение личности, является не только одной из задач воспитательной работы в вузе, но и критерием эффективности воспитательной деятельности преподавателей. Проблема студенческого самовоспитания, и в первую очередь – самовоспитания, в условиях педагогического вуза должна быть объектом тщательного изучения. При построении соответствующим образом методики обучения часть функций управления учебной деятельностью передать студентам для их внутреннего самоуправления процессом получения знаний, так как восприятие новой информации ассоциируется у них с ранее полученными знаниями и вступает с этой системой знаний в устойчивые связи, что позволяет сформировать новые знания более высокой сложности.

Научная организация учебно-воспитательной работы студентов представляет собой систему мероприятий по воспитанию

активности и самостоятельности как черт личности, позволяющие при минимальной затрате труда и времени качественно решать задачи обучения и в наибольшем объеме приобретать необходимую информацию. Такая организация учебного процесса позволяет студентам повысить эффективность изучения того или иного предмета, что, в свою очередь, повышает надежность вузовской подготовки творчески работающего специалиста.

На базе ДГПУ нами была проведена исследовательская работа по выявлению педагогических условий, обеспечивающих студентов методами самовоспитания в процессе обучения. Для управления процессом самовоспитания студентов была использована следующая последовательность управления, состоящая из трех этапов, которые в общем виде отражают функции управления процессом воспитания.

1. Изучение личности студента (психолого-педагогический анализ). Студент, используя методики самоанализа и самооценки, оценивал свои способности, прочность знаний, черты характера, возможности памяти усваивать информацию, время наивысшей работоспособности, оптимальный ритм и темп деятельности.

2. Выработка программы самовоспитания (проектирование и планирование). Цель студента – стать всесторонне развитой личностью, высококвалифицированным специалистом. Ясно представив себе, каким он хочет стать, студент определял последовательность задач и действий в работе над собой.

3. Реализация выработанной программы (организация, контроль, регулирование и корректирование процесса самовоспитания) предусматривали формирование у студентов осознанного стремления к самовоспитанию. Студенты проводили промежуточный и итоговый контроль достигнутых результатов и на основе оценки коллектива и самооценки корректировали работу по самосовершенствованию.

Задачей преподавателя на первом этапе работы являлось пробуждение интереса студента к собственной личности, объяснение места личности в коллективе, информация о целях и

задачах высшей школы, о роли каждого студента в их осуществлении. На втором этапе преподаватель информировал студентов, что при постановке конкретных задач самовоспитания нужно исходить из исходного уровня развития личности и последовательно добиваться желаемого результата, а также указывал на типичные ошибки, выражающиеся тем, что ставились задачи без учета своих реальных возможностей; во-вторых, пытались решить сразу несколько задач; в-третьих, не учитывали фактора времени, необходимого для закрепления.

Третий этап самовоспитания – реализация выработанной программы, где использовалась вся система методов самовоспитания. В начале формирования эти процессом руководил преподаватель, который постепенно передавал руководство студентам. Для овладения методами самовоспитания студентам понадобился год, наиболее эффективными оказались методы самовнушения, самоприказа, самоубеждения, самоконтроля и самоотчета. С помощью преподавателя студенты практически осознали, что любая система, в том числе и психолого-педагогическая, требует контроля и коррекции. Они контролировали ход выполнения каждой отдельной задачи, намеченной на день, неделю, месяц и более длительный период времени методом самоконтроля, а достигнутые результаты фиксировали с помощью самоотчета. В выработке способности управлять собой большую роль сыграл коллектив студенческой группы, поэтому создание благоприятного психологического климата в студенческих группах, для которого характерны поддержка, взаимопомощь, благожелательное отношение ко всем членам является непременным успехом.

Таким образом, управление формированием личности будущего педагога представляет собой единство управления и самоуправления. Являясь процессом решения профессиональных задач, управление воспитанием и самовоспитанием имеет определенную структуру, исследование особенностей которой, в конечном итоге, направлено на совершенствование качества подготовки в вузе.

Библиографический список

1. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Субъект-средовая парадигма построения психологической практики в вузе. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 4 (41): 146 – 152.
2. Черникова Т.В. Три стратегии подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2003; 2: 9-12.
3. Швалева Н.М. Среда развития личности как психолого-педагогический феномен. *Научная мысль Кавказа*. 2005; 13: 188 – 197.
4. Агаргимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. 2009; 3: 101 – 107.
5. Агаргимова В.К., Назаралиев И.А. *Основы социально-педагогических исследований: учебное пособие*. Москва, 2016.

References

1. Azhiev A.V., Gadaborshva Z.I. Sub`ekt-sredovaya paradigma postroeniya psihologicheskoy praktiki v vuze. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 4 (41): 146 – 152.
2. Chernikova T.V. Tri strategii podgotovki specialistov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 2: 9-12.
3. Shvaleva N.M. Sreda razvitiya lichnosti kak psihologo-pedagogicheskij fenomen. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2005; 13: 188 – 197.
4. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2009; 3: 101 – 107.
5. Agaragimova V.K., Nazaraliev I.A. *Osnovy social'no-pedagogicheskikh issledovaniy: uchebnoe posobie*. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 371

Adzhiev Z.A., Cand. of Sciences (Sociology), senior teacher, Department of Philosophy and Social Work, Karachay-Cherkess State University n. a. U. D. Aliev (Russia), E-mail: kcsu@mail.ru

SOCIAL CRIME PREVENTION: THE NATURE AND CONTENTS. The article reveals approaches to organize social prevention of legal violation among the population. The author emphasizes that prevention of legal violation requires a comprehensive approach that should lead to action systems and structures that can prevent possible problems or solve tasks. Prevention involves scientifically-based and timely undertaken actions. Integrated planning for social prevention is one of the main forms of harmonization in this area of the state, economic bodies, social organizations and labor collectives. The author concludes that activities of prevention of legal violation are primarily focused on improving the organization of preventive work at a place of residence and place of work of people. The author states that it is important to coordinate efforts of all subjects of prevention of offenses.

Key words: social prevention; general, special and individual measures of social prevention.

З.А. Аджиева, канд. соц. наук, ст. преп. каф. философии и социальной работы, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, E-mail: kcsu@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассматриваются подходы к организации социальной профилактики среди населения. Автор подчёркивает в статье, что профилактика требует комплексного подхода, который должен привести в действие системы и структуры, способные предотвратить возможные проблемы или решить поставленные задачи. Профилактика подразумевает научно обоснованные

и своевременно предпринимаемые действия. Комплексное планирование социальной профилактики правонарушений является одной из основных форм согласования деятельности в этом направлении государственных, хозяйственных органов, общественных организаций и трудовых коллективов. Автор делает вывод о том, что профилактические мероприятия направлены, прежде всего, на совершенствование организации профилактической работы по месту жительства и по месту работы, а также на координацию усилий всех субъектов социальной профилактики правонарушений.

Ключевые слова: социальная профилактика; общие, специальные и индивидуальные меры социальной профилактики.

Профилактика является важным средством предотвращения развития каких-либо негативных процессов на ранних стадиях. Она позволяет с меньшими затратами снять остроту социальной проблемы и повернуть процесс в более благоприятную сторону. Социальная профилактика – научно-обоснованное и своевременно предпринимаемое воздействие на социальный объект с целью сохранения его функционального состояния и предотвращения возможных негативных процессов в его жизнедеятельности.

Социальная профилактика создаёт предпосылки для процесса нормальной социализации личности, который основывается на приоритете принципов законности и морали. В наибольшей степени в социальной профилактике нуждаются наименее защищённые слои населения – подростки, дети, лица, ведущие асоциальный образ жизни. Современный подход к социальной работе предполагает отход от устаревшей модели, которая была ориентирована только на оказание помощи. Сегодня важным представляется найти причины правонарушений, т. е. совокупность социальных и психологических факторов, вызвавших негативные последствия [1, с. 305].

«Социальная профилактика (предупреждение, превенция) – деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом

состояния правопорядка [3, с. 625], так же, как «предотвращение» [4].

Планирование социальной профилактики правонарушений связано с решением следующих задач:

- преодоления различных негативных сторон общественного развития, способствующих правонарушениям;
- повышения уровня сознательности и организованности граждан, формирование уважения к правовым предписаниям;
- устранения основных условий для правонарушений, недостатков в деятельности органов управления, общественных формирований, хозяйственных организаций, культурно-воспитательных и медицинских учреждений;
- сокращения противоправного поведения граждан и должностных лиц;
- сокращения случаев антиобщественного поведения граждан и должностных лиц.

Как отмечают учёные [5 и др.], комплексный план социальной профилактики правонарушений необходимо разрабатывать в качестве составной части плана экономического и социально-экономического развития региона, трудовых коллективов.

Воздействие на социально-профилактические объекты осуществляется тесно связанными между собой общими, специальными и индивидуальными мерами (табл. 1).

Таблица 1

Система мероприятий социальной профилактики

<i>Общие меры социальной профилактики</i>	<i>Специальные меры социальной профилактики</i>	<i>Индивидуальные меры социальной профилактики</i>
способствуют предупреждению или сокращению правонарушений: улучшение условий труда и отдыха, повышение образовательного и культурного уровня населения, совершенствование культурно-массовой и воспитательной работы среди различных социальных групп, особенно среди несовершеннолетних	направлены на факторы, влияющие на сокращение правонарушений, предназначены для профилактики различных правонарушений: административных, дисциплинарных, гражданских и уголовных.	предназначены для воздействия на граждан, склонных к нарушению правопорядка: улучшение воспитательной работы, усиление охраны общественного порядка, повышение социального контроля за поведением лиц, ранее совершивших правонарушения, особенно преступления,

уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин. Профилактика направлена на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов и «групп риска»; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей; содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов» [1, с. 23].

При изучении этимологии понятия «Социальная профилактика» можно сделать вывод о том, что термин «профилактика» перешёл из медицины и подразумевал меры, предотвращающие возникновение и распространение болезней, способствующие здоровью населения [2, с. 1117]. В словарях термин «профилактика», чаще всего, рассматривается как «предупреждение» Так, профилактика представляет собой совокупность превентивных мер, направленных на сохранение и укрепление нормального

Первичная профилактика требует комплексного подхода, который должен привести в действие системы и структуры, способные предотвратить возможные проблемы или решить поставленные задачи. Профилактика подразумевает научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, включающие следующие направления работы (табл. 2):

Необходимость проведения профилактических мероприятий в нашей стране обусловлена наличием следующих основных факторов:

- признание наличия в России значительных экономических, медицинских и психосоциальных проблем, разрешить которые, на данный период социокультурного и экономического развития страны, с помощью имеющегося персонала и технических средств пока нереально, что детерминирует необходимость разработки новых подходов к улучшению здравоохранения и реше-

Таблица 2

Содержание профилактических мероприятий

Система профилактических мероприятий включает:		
предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов и групп риска	сохранение, поддержание и защита нормального уровня жизни и здоровья людей	содействие гражданам в достижении поставленных целей и раскрытии внутренних потенциалов

Таблица 3

Система принципов планирования социальной профилактики

№	Принцип планирования	Его содержание
1	<i>принцип реальности</i>	предполагает включение в комплексный план социальной профилактики правонарушений таких мероприятий, для реализации которых имеются необходимые материальные, технические, финансовые, кадровые и иные ресурсы
2	<i>принцип законности</i>	предполагает включение в комплексный план социальной профилактики правонарушений лишь такие мероприятия, а так же пути и средства их осуществления, которые полностью соответствуют требованиям действующего законодательства
3	<i>принцип директивности</i>	состоит в обязательности и своевременности исполнения в полном объеме мероприятий, предусмотренных комплексным планом социальной профилактики правонарушений
4	<i>принцип системности</i>	взаимовлияние комплекса социально-культурных, экономических, демографических и иных мер на всю систему факторов, обуславливающих правонарушения, а так же согласованность деятельности субъектов профилактики в процессе разработки и реализации комплексного
5	<i>принцип конкретности</i>	включение в комплексный план социальной профилактики правонарушений определенных мероприятий, сроков выполнения и лиц, ответственных за их реализацию

нию других общечеловеческих, индивидуальных и социальных проблем;

- ограничение ресурсов, которые вкладывает правительство в оздоровление природной и социальной среды обитания населения;

- постоянное увеличение цен на лечение и реабилитацию при снижающемся, особенно в последнее время, уровне и состоянии физического и психического здоровья населения;

- возрастающий разрыв между уровнем дохода людей из разных социальных слоев и культур, что отражается на возможностях и качестве лечения, социального обеспечения;

- повышение внимания к проблеме здоровья в целом: к здоровому образу жизни, к рациональному питанию, физическим упражнениям и т. д.

Комплексное планирование социальной профилактики правонарушений – одна из основных форм согласования деятельности в этом направлении государственных, хозяйственных органов, общественных организаций и трудовых коллективов. Оно является итогом совместной разработки различными органами, организациями и коллективами согласованных планов борьбы с правонарушениями, предусматривающих систему долгосрочных и текущих мероприятий по выявлению и устранению причин и условий совершения противоправных действий, воспитательному воздействию на правонарушителей и лиц, совершающих другие антиобщественные поступки. В результате создается основа для взаимодействия всех участников профилактической работы

в борьбе с правонарушениями и наиболее опасным их видом – преступлениями.

При комплексном планировании социальной профилактики правонарушений необходимо руководствоваться следующими принципами (табл. 3):

Эффективность запланированных мер профилактики должна по возможности оцениваться с учетом изменений динамики правонарушений и обуславливающих их факторов. Так, качество и эффективность воспитательной работы, правовой пропаганды выражаются в изменении показателей, характеризующих: степень активности общественности в борьбе с правонарушениями; образовательный и культурный уровень отдельных групп населения; текучесть кадров и др.

Для оценки эффективности выполнения плана профилактики правонарушений могут проводиться выборочные конкретно-социологические исследования путем изучения общественного мнения. Однако точная оценка эффективности выполнения плана по изменениям в состоянии и динамике правонарушений возможна только при углубленных обследованиях, охватывающих достаточно большой период времени. По содержанию профилактические меры подразделяются на следующие виды (табл. 4):

Обобщая вышеизложенное, можно резюмировать, что профилактические мероприятия направлены, прежде всего, на совершенствование организации профилактической работы по месту жительства и по месту работы; а также на координацию усилий всех субъектов социальной профилактики правонарушений.

Таблица 4

Основные виды общепрофилактических мер

Экономические	Организационно-правовые	Социально-культурные	Воспитательные
направлены на повышение жизненного уровня населения, улучшение условий труда и быта, обеспеченности жильем	предусматривают создание новых профилактических служб или совершенствование деятельности имеющихся комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних	содействуют удовлетворению культурных запросов, организации досуга, духовного и физического развития людей	предназначены для обеспечения нравственного, трудового, правового воспитания различных категорий граждан, развития их общественной активности

Библиографический список

1. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н., Туганбекова К.М., Черная Г.Г. *Социальная работа: теории и технологии*. Астана, 2005.
2. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 1994.
3. Аникеева Н.П. *Воспитание детей*. Москва, 1987.
4. *Технология социальной работы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Под редакцией И.Г. Зайнышева. Москва, 2002.
5. Шакурова М.В. *Методика и технология работы социального педагога*. Москва, 2002.

References

1. Agafonov A.N., Menlibaev K.N., Tuganbekova K.M., Chernaya G.G. *Social'naya rabota: teorii i tehnologii*. Astana, 2005.
2. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva, 1994.
3. Anikeeva N.P. *Vospitanie igroj*. Moskva, 1987.
4. *Tehnologiya social'noj raboty: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Pod redakciej I.G. Zajnysheva. Moskva, 2002.
5. Shakurova M.V. *Metodika i tehnologiya raboty social'nogo pedagoga*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.03.16

УДК 374

Boykova O.A., postgraduate, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: olga010281@yandex.ru

Petronyuk I.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia),
E-mail: pis25@mail.ru

FEATURES OF FORMATION OF WORLD ART PAINTINGS OF MODERN TEENAGERS. The article discusses specifics of modern art paintings of teenagers around the world. The authors have distinguished evaluative, emotional and sensory, cognitive, creative and reflective components of an activity and of the artistic picture of the world. The role of the artistic picture of a person of the world is designed to expand the creative potential of the individual, to promote preservation of cultural diversity in the selection of philosophical ideas and directions of development of every person and of the society as a whole. The authors make an attempt to justify the expansion and enrichment of educational space of an educational institution for the purpose of an active system of interaction with the socio-cultural institutions.

Key words: teens, artistic picture of the world, educational space, socio-cultural interaction.

O.A. Бойкова, аспирант каф. социального образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: olga010281@yandex.ru

И.С. Петронюк, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и дефектологии, Институт непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

В статье рассматриваются особенности становления художественной картины мира современных подростков. Выделены ценностный, эмоционально-чувственный, когнитивный, творческо-деятельностный и рефлексивный компоненты художественной картины мира. Рассмотрена роль художественной картины мира человека, призванной расширять творческий потенциал личности, содействовать сохранению многообразия культуры в отборе мировоззренческих идей и развития направленности каждой личности и социума, в целом. Предпринята попытка обоснования расширения и обогащения образовательного пространства образовательного учреждения в целях активного системного взаимодействия с социокультурными институтами.

Ключевые слова: подросток, художественная картина мира, образовательное пространство, социокультурное взаимодействие.

Интеллектуальный фонд страны – это богатство, которое надо постоянно приумножать за счёт усиления творческого начала в образовательном процессе, и которое невозможно без создания образовательного пространства, которое бы способствовало формированию творческой личности. Художественная картина мира человека способна обеспечить появление личности значимых ценностей и смыслов, нестандартных (нешаблонных) идей, определяющих собственное отношение к окружающему миру и обогащающих внутренний мир человека. Творчески богатое образовательное пространство не возможно единение науки, образования и искусства. Активное взаимодействие социокультурных институтов станет значительным вкладом для выработки стратегической линии, которая создаст все условия для освоения личностью новых способов деятельности, что предполагает развитие у неё творческого отношения к миру.

В этой связи, актуальность изучения феномена «художественная картина мира» подтверждается возрастанием потребности педагогической науки в использовании метода художественного познания и понимания мира, его высокого потенциала, который заключается в направленности, с одной стороны, на внешнюю – социальную, природную, культуротворческую деятельность человека, а с другой, – на внутренний мир человека, на эмпатийную часть личности.

Необходимость изучения феномена «художественной картины мира» подрастающего поколения также подтверждается потребностью современной школы на развитие личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию, возможности противостоять негативным социальным процессам.

Подросткам открываются рекомендованные к изучению фрагменты картины мира в рамках отдельных учебных курсов. Обучение определяется единицами познания конкретных наук (понятий, правил, формул, лексики, алгоритмов и т. д.) Представления подростка о мире формируются на основе быстро устаревающих учебных текстов, «вчерашних» ценностей, информационных сообщений учителя. Насыщение современной школы компьютерными ресурсами носит узкопредметный характер и недостаточно ориентировано на межпредметную информатизацию и визуализацию интегративной образовательной среды [2].

Перспектива современной школы состоит в педагогическом обеспечении процессов формирования целостного образа мира

подростка. Эта тенденция реализуется внедрением Федерального государственного стандарта основного общего образования. В ФГОС планируется в рамках изучения предметной области «Естественно-научные предметы» обеспечить «осознание подростком своей роли в целостном, многообразном и быстро изменяющемся глобальном мире», в том числе на основе приобретения теоретических знаний и опыта их применения для адекватной ориентации в окружающем мире.

ФГОС ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника в условиях современной школы («портрет выпускника основной школы»), как активность и заинтересованность в познании мира, осознание ценности труда, науки и творчества. В то же время рамочный характер образовательного стандарта не предполагает конкретных рекомендаций научно-методического характера по выполнению данного требования.

И.А. Силкина утверждает, что образ мира подростка представляет аксиологическую структуру интегративного личностного новообразования, характеризующегося синтезом представлений подростка о законах природы и общества, закономерностях развития мира, ценностным отношением к познанию и исследовательскому методу; развитием универсальных учебных действий. Подростки в условиях современной школы демонстрируют различные сочетания дискретных и мозаичных представлений о мире [3].

Авторы доклада ЮНИСЕФ «Положение детей в мире» [1], определили подростковый возраст как важный этап развития человека, переходный этап между детством и взрослостью. Согласно терминологии Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения, подростки-лица в возрасте 10-19 лет.

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна и др. Часто подростковый возраст трактуется как кризисный период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых. Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском и становлением собственного «Я», а также определения своего места в обществе.

Благополучное становление взрослеющего ребенка возможно при наличии самостоятельной устойчивой картины мира учащегося, которая определяется всем накопленным опытом жизни человека, его общественной и индивидуальной практики. В этой логике, нам видится, что включение культурно-художественного аспекта, «отражающего эмоционально переживаемый ценностно-смысловой мир» культуры общества в творческой деятельности конкретного индивида, будет формировать художественную картину мира, как необходимого механизма для благополучного развития и самоопределения подростка, его когнитивных способностей, эмоционального компонента личности, развития ценностно-смысловых ориентаций.

Рассматривая разные стороны проблемы формирования художественной картины мира подростком, необходимо иметь в виду мир эмоций и переживаний [4]. О подростковом возрасте обычно говорят как о периоде повышенной эмоциональности, возбудимости, частой смене настроений и т.п. Конечно, некоторые особенности эмоциональных реакций переходного возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. Однако эмоциональные реакции подростков и их поведение зависят также от социальных факторов и условий воспитания. Поэтому необходимо заботиться о повышении их самоуважения и чувства собственного достоинства, видеть трудности и противоречия возраста и тактично помогать их разрешению в коллективе единомышленников. Поэтому, мы полагаем, что формирование художественной картины мира посредством апелляции к творческой деятельности подростков может стать важной частью для выстраивания целостной картины мира.

Таким образом, нами выявлены следующие компоненты художественной картины мира подростка: аксиологический или ценностный компонент, эмоционально-чувственный, когнитивный, творческо-деятельностный компонент и рефлексивный.

1. Аксиологический или ценностный компонент – творческое отношение к человеческой личности как ценности, потребность в творческой деятельности.

2. Эмоционально-чувственный компонент включает в себя чувство собственного достоинства, гордость за свой коллектив, чувство защищенности, чувство внутреннего спокойствия, уверенности в себе, взаимопонимания, солидарности, сопереживания.

3. Когнитивный – способность к творческому взаимодействию; умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать её как систему творческих задач.

4. Творческо-деятельностный компонент отражает возможности учащегося в создании чего-то нового и направлен на самоопределение и самовыражение в индивидуальной творческой деятельности.

5. Рефлексивный компонент – внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и её результатов; оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве.

Мы считаем, что, выделив компоненты художественной картины мира, определив критерии, показатели её формирования, с помощью специальных методик можно фиксировать и формировать в дальнейшем развитие данного образования личности.

Таким образом, расширение и усложнение потребностей современного общества обусловило повышение роли художественной картины мира человека, призванной расширять творческий потенциал личности, содействовать сохранению многообразия культуры, отбору мировоззренческих идей, наиболее соответствующих направленности развития каждой личности и социума в целом.

Становление личности современного подростка в виду глобализации мира не может происходить в изоляции от окружающей среды и людей. Именно в этот возрастной период подросток хочет реализовать свой индивидуальный потенциал и начинает искать смысл жизни, проверять свои силы: интеллектуальные, физические, духовные. Эта проверка ведется широким фронтом, но, в основном, в неформальной деятельности и общении. Педагог, организуя разнообразную деятельность подростка посредством творчества, помогает учащемуся создать «условия успеха», помочь обрести уверенность в своих силах, сформировать потребности в творческом стиле жизнедеятельности, удовлетворить потребность в установлении дружеских и деловых отношений с другими людьми.

Нам видится, что значительный потенциал в расширении и обогащении образовательного пространства заложен в активном системном взаимодействии с социокультурными институтами, в частности с театром, как одним из древнейших социокультурных институтов. Именно партнерские отношения школы с театром позволят наиболее полно реализовать учебно-воспитательные задачи образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Доклад ЮНИСЕФ «Положение детей в мире». Available at: <http://www.unicef.org/sowc/>
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Общая педагогика*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2002.
3. Силкина И.А. Генезис педагогического знания о целостном образе мира современного подростка. *Вестник ОГУ*. 2011; 11 (130): 230 – 236.
4. Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования. *Вестник ОГУ*. Москва: Гуманитарные науки, 2006; Т. 1.

References

1. *Doklad YuNISEF «Polozhenie detej v mire»*. Available at: <http://www.unicef.org/sowc/>
2. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Obschaya pedagogika*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva: VLADOS, 2002.
3. Silkina I.A. Genezis pedagogicheskogo znaniya o celostnom obraze mira sovremennogo podrostka. *Vestnik OGU*. 2011; 11 (130): 230 – 236.
4. Kir'yakova A.V. Razvitie aksiologicheskogo potentsiala lichnosti v usloviyah universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik OGU*. Moskva: Gumanitarnye nauki, 2006; T. 1.

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 378

Mamedov R.T.O., postgraduate, Moscow State Conservatory n. a. P. I. Tchaikovsky (Moscow, Russia),
E-mail: riad.mammadov@gmail.com

A HYBRID GENRE OF JAZZ-MUGHAM. In the article the author investigates specifics of the interaction between jazz and mugham genres. Jazz-mugham, a new hybrid genre, was created by Azerbaijani composers as the result of such synthesis. All images of this mixed genre are specified by creative intellect and artistic spirit of jazz performers. The researcher uses the basic literature in the jazz-mugam (R. Farkhadov, V. Mamedaliyev), which shows the story of its formation in Azerbaijan, starting with V. Mustafazadeh's initiatives. In respect to musical language harmony, metrorhythm, melody and instrumentation are considered. Important idea of the research is the separation of works into two types: with a prevalence of jazz and with a prevalence of mugham. This dominance depends on the nature of improvisation and a selection of other musical means.

Key words: Azerbaijan jazz culture, hybrid genre, jazz-mugam, improvisation, style.

*Р.Т.О. Мамедов, аспирант, Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, г. Москва,
E-mail: riad.mammadov@gmail.com*

ГИБРИДНЫЙ ЖАНРОВЫЙ СТИЛЬ ДЖАЗ-МУГАМ

В статье исследуется специфика взаимодействия джазового и мугамного жанрового стиля. В результате данного синтеза азербайджанскими джазовыми музыкантами был создан гибридный микст – джаз-мугам. Все образцы этого уникального жанра обусловлены спецификой творческого мышления и художественно-эстетического восприятия джазовых музыкантов. В работе используется основная литература по джаз-мугаму (Р. Фархадов, Т. Мамедалиева), показывается история его становления в Азербайджане, начиная с инициатив В. Мустафазаде. В отношении музыкального языка рассматриваются лад, гармония, метроритмика, мелодика, инструментарий. Важным положением является разграничение сочинений на два типа: с преобладанием джаза или мугама. От этой доминантности зависит характер импровизации и выбор других музыкальных средств.

Ключевые слова: азербайджанское джазовое искусство, гибридный жанровый стиль, джаз-мугам, импровизация, стилистика.

Профессиональный жанр устной традиции мугам активно взаимодействует не только с жанрами западноевропейской классической музыки, но и с американским джазом, и рассмотрение этих связей составляет актуальную проблему. В процессе этого уникального и, безусловно, весьма перспективного направления в развитии не только жанровой гибридации мугама, но и всей музыкальной культуры Азербайджана, мы становимся свидетелями появления нового жанрового гибрида – «джаз-мугам».

Исследование этого явления в современном отечественном музыкознании только набирает силу и здесь необходимо, прежде всего, отметить монографии Р. Фархадова. Первая из них, «Вагиф Мустафазаде» (1986), посвящена творчеству выдающегося музыканта, одному из основоположников стиля «джаз-мугам» Вагифу Мустафазаде, вторая, «Рафик Бабаев от темы к импровизу» (2010), созданная в соавторстве с Фаризой Бабаевой, раскрывает творческий облик другого талантливого джазового исполнителя, Рафика Бабаева, и его вклад в развитие азербайджанского джаза. В монографии «Вагиф Мустафазаде» Р. Фархадов в научно-художественной форме обобщил краткий, и вместе с тем, необыкновенно яркий художественно-творческий путь музыканта, подтвердив его новаторство в истории как азербайджанской, так и мировой музыкальной культуры. Его обобщение таково:

«Вагиф Мустафазаде создатель стиля джаз-мугам. Его значение для музыкального искусства видится в следующем:

1. Создание в советском джазе самостоятельно-самобытной ветви – азербайджанский джаз.
2. Создание в советском джазе нового направления – мугамный джаз (джаз-мугам).
3. Расширение границ джазового искусства.
4. Расширение границ национального, границ мугамного искусства.
5. Соединение национального и джазового» [1, с. 84].

Книга о Рафике Бабаеве исследует его новаторство в джазовом искусстве Азербайджана, и авторы отмечают, что Рафик Бабаев:

«сделал узнаваемым лицо, почерк, манеру национального джаза;

один из тех, кто стоял у истоков нового стиля джаз-мугам; человек, привнесший в азербайджанскую джазовую традицию полифонический элемент и тембровый контрапункт; музыкант, подчинивший джазовую стихийность закономерностям композиционного мышления и формы; учитель, по крайней мере, двух поколений азербайджанских джазистов» [2, с. 281].

Крупным научным исследованием является кандидатская диссертация Т. Мамедалиевой «Джазовая гармония в творчестве азербайджанских композиторов» (2007) [3], в которой исследуется проблема использования джазовых гармоний в произведениях азербайджанских композиторов, таких как К. Караев, Т. Кулиев, Р. Гаджиев, В. Мустафазаде и Р. Бабаев. Автор исследует специфику джазовых гармоний в песенном и в симфоническом творчестве, а также формирование джазовых гармонических моделей на национальной музыкальной основе, с опорой на образцы джазовых композиций В. Мустафазаде и Р. Бабаева.

История развития джазового искусства в Азербайджане начинается с организации в 1939 году Государственного джазового оркестра (три трубы, три тромбона, пять саксофонов, рояль, гитара, ударник) маэстро Ниязи и композитором Тофиком Кулиевым. И уже в программе первого выступления оркестра, наряду

с классическими джазовыми композициями, пьесами Ниязи и Т. Кулиева, саксофонистом была исполнена импровизация в мугаме «Чаргах». Это были первые творческие исполнения в поиске своего национального джаза.

Деятельность первых джазовых музыкантов заключалась в широкой пропаганде джазового искусства в Азербайджане. Их имена вошли в историю не только азербайджанского, но и советского джаза: Тофик Кулиев, Пярвиз Рустамбеков, Рауф Гаджиев, Тофик Ахмедов, Рашид Бейбутов, вокально-инструментальный квартет «Гая», Тофик Шабанов, Назим Гулиев и многие другие. «Эти музыканты заложили основу для возникновения подлинно азербайджанского джаза, явились одними из основоположников азербайджанской эстрадной музыки» [1, с. 11].

Яркими представителями азербайджанского джазового искусства были народный артист Азербайджана, пианист Рафик Бабаев (1936-1994) и заслуженный артист Азербайджана пианист Вагиф Мустафазаде (1940-1979). С их именами связано создание глубоко национального джазового стиля, которые в своих джазовых композициях смогли соединить две импровизационные стилистики – джаза и мугама, став музыкантами-новаторами и создав национальный джазовый стиль, который стал интенсивно развиваться, распространяться, подтверждая свою эстетическую уникальность в мировом джазовом искусстве.

Т. Мамедалиева в своей диссертации, раскрывая генетику музыкального мышления В. Мустафазаде и Р. Бабаева, приводит последовательность из трёх важных факторов, обусловивших для каждого них специфику их творческого стиля. Для В. Мустафазаде – это, прежде всего, мугам, затем классическая музыка и, наконец, джазовое искусство. Для Р. Бабаева – это классическая музыка, затем джазовое искусство и в завершение – мугам. В целом, анализируя и изучая их творчество, мы видим, что именно начальное звено в данной последовательности играет ведущую роль в процессе гибридации их жанрового стиля джаз-мугам. Её доминантность ощущается в их джазовых композициях, аранжировках и произведениях.

Тот же исследователь отмечает, что анализ джазовых композиций Р. Бабаева констатирует развитый ладогармонический язык, в котором в качестве ладового приоритета выступает взаимодействие традиционной европейской ладовой диатоники и национальной. В формировании его гармонического языка ведущую роль играли три фактора: европейская гармоническая система эпохи романтизма, джазовая музыка, в основном, гармония в стиле *сул*, и азербайджанская народно-ладовая система (на основе ладов *Раст* и *Сейгах-забул* – полиаккорд и другие сложные вертикальные комплексы) [3, с. 21].

Анализ джазовых композиций В. Мустафазаде свидетельствует о ярком индивидуальном стиле, причина создания которого кроется в органичном синтезе азербайджанской народной, джазовой и европейской музыки. Из этих трёх фундаментальных музыкальных пластов, взаимодействие национальной и джазовой, играет наиболее ведущую роль, так как музыкант, раскрывая черты общности, создаёт их неповторимый синтез. Опираясь на основу ладов *Шур* и *Сейгах*, Мустафазаде соединяет их с ладовой, близкой блюзу. Возникшая музыкальная структура, как результат взаимодействия трёх ладовых сфер, обуславливает своеобразную гармоническую и мелодическую многослойность.

Различную качественную значимость мугама для каждого музыканта раскрывает Р.Фархадов: «Мугам для Вагифа – само существо и естество музыки. Мугам для Рафика – один из методов, посредством которого познаются звучности, гармонии,

структуры. Мугам для Мустафазаде – сакральный пульс, эзотерический язык искусства. Мугам для Бабаева – рационально используемый музыкальный материал. Для одного мугам – речь эмоций и чувств, для другого – разума и осознаний» [2, с. 45].

Истоки созданного в творчестве В. Мустафазаде и Р. Бабаева синтеза джаза и мугама, обусловившего самостоятельное направление в джазе и сформировавшего явление азербайджанского джаза, безусловно, напрямую связаны с органичным синтезом этих музыкальных традиций в их художественно-эстетическом мировоззрении.

В настоящее время джазовое искусство Азербайджана является одним из ведущих и наиболее распространённых видов музыкального исполнительства и композиторского творчества. Современный джазмен Р. Султанов считает, что многие музыканты, продолжая творческие поиски Вагифа Мустафазаде, Рафика Бабаева, создают различные гибридные образцы джаза с мугамом, и активно работают в бесконечных поисках идеального синтеза внутри данного музыкального явления. Сегодня национальное джазовое исполнительское искусство представлено разными поколениями музыкантов и среди них много ярко одарённых, получивших признание на международных аренах, на престижных музыкальных фестивалях, конкурсах и смотрах. При этом необходимо отметить, что среди профессиональных джазменов можно встретить не только исполнителей, получивших классическое музыкальное образование (пианисты, струнники, духовики, вокалисты), но и исполнителей на народных инструментах (таристы, кеманчисты, дудукисты, ханенде). Явление азербайджанского джаза, несмотря на свою молодость, по своей значимости приравнивается к подлинным достижениям национальной культуры. Джазовый музыкант пианист Даниил Крамер из Москвы, побывавший на джазовом фестивале в Баку, был поражён услышанным на джем-сейшне исполнением мугамов. «... Я впервые на джем-сейшне услышал, как бакенцы играют мугамы. Одно дело слушать записи и другое услышать это живую. Это что-то отличное от того, что играешь ты, совершенно иной стиль, как будто музыка из другой цивилизации. Я уехал в полном восторге от Азербайджанской джазовой музыки. Это великолепный профессионализм и при этом удивительное и не всегда свойственное джазу серьёзное и вдумчивое отношение к материалу» [4, с. 58].

Процесс гибридизации джаза и мугама обусловлен родственностью джазовых и других интонационных музыкальных традиций. Рассматривая проблему джаза и фольклора, то есть проблему интеграции джаза с музыкой народов мира, эстонский композитор Уно Найссон отмечает: «Проблема «национального» в джазе является очень сложной, но вместе с тем решающей. От неё в первую очередь зависит подлинная оригинальность и своеобразие музыкального языка. Отсутствие в музыке национальных черт неизбежно приводит к эклектике. Только национальный художник может внести весомый вклад в мировую музыку».

Национальный джаз, конечно, связан с джазом мировым – общностью стиля, музыкальных средств и форм (оркестровка, гармония, структура в широком смысле, хотя и здесь могут проявляться национальные черты). Современная музыка может значительно активнее, смелее, чем раньше, соединить общие джазовые элементы с элементами национального языка» [5, с. 160].

Таким образом, в процессе гибридизации традиционно мугамного и джазового исполнительства создаются совершенно разные, индивидуально самобытные синтетические стили, в которых наблюдается различная степень доминантности либо мугамного, либо джазового. Эта доминантность полностью обусловлена творческой индивидуальностью джазмена, его художественно-эстетическими ценностями и характером музыкального мышления. Свободно импровизируя, в стиле мугам-джаза, он может утверждать в своей композиции мугамное начало, прежде всего, ладовость, метроритмику, композиционную структуру или, наоборот, один из стилей традиционного джаза. Иногда достигается полная гармония между двумя музыкальными жанрами,

которая предстаёт как уникальный гибридный феномен: мелодическая речитация, лирически-медитативная статичность, поэтично-созерцательная драматургия мугама гармонирует с экспрессивным напором джазовой стихии, накалом её острой, неожиданной, обнажённой гармонии.

В сущности понятия гибридный жанровый стиль «джаз-мугам» проявляется слияние жанрово-стилистического. Широкая практика в данной области исполнительского искусства, показывает, что опираясь на общую для обоих жанров импровизационную основу, процесс интеграции между джазовым и мугамным исполнительством представляет собой взаимодействие не только жанровости, как «музыкального рода», но и стиля, как «системы, средств музыкальной выразительности». Опираясь на теоретические положения, выдвинутые А.Сохором, явление «джаз-мугам» можно назвать «жанровым стилем» [6, с. 266], так как мугам и джаз, представляя собой разные жанровые роды профессиональной устной музыкальной традиции, принадлежат разным национальным культурам. Они, как образцы сугубо устного, письменно незафиксированного музыкального творчества, существуют лишь в виде исполнительского искусства и потому склонны рассматриваться как разные исполнительские стили: два разных жанровых вида (мугам и джаз), обуславливают и два разных исполнительских стиля: мугамный и джазовый. Следовательно, в музыкальном феномене «джаз-мугам» проявляется синтез жанровой стилистики, который и указывает на жанрово-стилистическую содержательность данного понятия.

Р. Фархадов, подчёркивая стилистическую сущность джаз-мугама, формулирует данное понятие так: «Джаз-мугам – стиль, представляющий сплав мугамной лирики и джазовой динамики, синтез традиционного мугамного мелоса и ладовости с разнообразными джазовыми гармониями и ритмами» [2, с. 63].

Все азербайджанские джазовые исполнители, своим искусством представляют в целом единую национальную джазовую культуру Азербайджана. Однако, исполнительское искусство каждого из них представляет собой уникальный «звук», из которого складывается яркий красочный фони́зм всего общего «аккорда» азербайджанского джаза, как особого явления в мировом джазовом искусстве. Его своеобразие связано, прежде всего, с тем, что азербайджанские джазмены используют в своём искусстве богатейшие потенциалы классического жанра устной музыкально-профессиональной традиции – мугама. Каждый черпает из этого богатейшего музыкального источника творческую энергию, каждый исполнитель в соответствии со своими собственными, индивидуально-эстетическими критериями создаёт свой исполнительский стиль, в котором каждый раз осуществляется совершенно неповторимый синтез джаза и мугама. Всё это стилистическое исполнительское многообразие даёт основание говорить о существовании гибридного жанрового стиля «джаз-мугам».

Таким образом, анализ жанрового стиля «джаз-мугам» свидетельствует о совершенно различной степени гибридизации в нём мугамных и джазовых принципов развития и о самобытно-индивидуальном подходе к осуществлению жанрово-стилистического синтеза.

Изучение такого гибридного жанра, как джаз-мугам, указывает очевидные перспективы для развития современного музыкального искусства, и не только в указанном синтезе, но и для развития каждой составляющей в отдельности в условиях мощных глобальных тенденций современной культуры. Данная статья, хотя согласуется с существующими исследованиями по проблеме, содержит научные положения, впервые высказываемые автором: о внутренних процессах гибридизации столь далеких компонентов, о преобладании того или другого из них, о соотношении друг с другом музыкальных элементов (инструментарий, тембр, лады, метроритмика, процессы во времени и т. д.), о разнообразии в решении вопросов национальной музыки, о конкретных культурологических результатах возникающего комплекса.

Библиографический список

1. Фархадов Р.Я. *Вагиф Мустафазаде*. Баку: Ишыг, 1986.
2. Фархадов Р.Я., Бабаева Ф.Р. *Рафик Бабаев от темы к импровизу*. Баку, 2010.
3. Məmmədəliyeva T.V. *Azərbaycan bəstəkarlarının yaradıcılığında caz harmoniyası*. Sənətşünaslıq namizədi alimlik dərəcəsinə almaq üçün dissertasiyanın avtoferatı. 17.00.02. – musiqi sənəti. Bakı, 2007.
4. *Jazz dünyası*. 2013; 04/16. Available at: www.jazzdunyasi.jazz.az
5. Баташев А.Н. *Советский джаз*. Москва: Музыка, 1972.
6. Сохор А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке. *Вопросы социологии и эстетики музыки*. Ленинград: Советский композитор, 1981; Т. 2: 231 – 293.

References

1. Farhadov R.Ya. *Vagif Mustafazade*. Baku: Ishyg, 1986.
2. Farhadov R.Ya., Babaeva F.R. *Rafik Babaev ot temy k improvizu*. Baku, 2010.
3. Məmmədliyəva T.V. *Azərbaycan bəstəkarlarının yaradıcılığında caz harmoniyası*. Sənətşünaslıq namizədi alimlik dərəcəsinə almaq üçün dissertasiyanın avtoreferatı. 17.00.02. – musiqi sənəti. Bakı, 2007.
4. *Jazz dünyası*. 2013; 04/16. Available at: www.jazzdunyasi.jazz.az
5. Batashev A.N. *Sovetskij dzhaz*. Moskva: Muzyka, 1972.
6. Sohor A.N. *Esteticheskaya priroda zhanra v muzyke. Voprosy sociologii i `estetiki muzyki*. Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1981; T. 2: 231 – 293.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 378.14

Zavrazhnov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas branch UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Zinina G.M., senior laboratory assistant, Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Training, Arzamas branch UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

FORMING BASE COMPETENCES OF BACHELORS WITH MAJOR IN "PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION" IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION. The paper studies problems of professional self-determination of students with reference to the specialization in "Psychological and pedagogical education". The question of the research is very topical in modern pedagogy. In the article the authors make an attempt to open the main reasons for problems of professional self-determination of BA students, and to offer what solutions may be used to help students to determine their professional position. The research reveals an idea that the professional self-determination of BA students has its own distinctive features that require new approaches to its study. Particular attention is paid to the analysis of the essential characteristics of professional self-determination and the competences caused by it. The authors come to a conclusion about existence of communication between various aspects of professional self-determination and the corresponding type of competences of a bachelor student.

Key words: *undergraduate students, basic competence, professional self-determination, professional training.*

В.В. Завражнов, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, сервиса и туризма Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Г.М. Зинина, ст. лаборант каф. общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме профессионального самоопределения студентов-бакалавров на примере направления «Психолого-педагогическое образование». В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины проблем профессионального самоопределения студентов-бакалавров, а также наметить пути решения этих проблем. Обосновывается мысль о том, что профессиональное самоопределение студентов-бакалавров имеет свои отличительные особенности, требующие поиска новых подходов к его изучению. Особое внимание уделено анализу сущностной характеристики профессионального самоопределения и обуславливаемых ею компетенций. Авторы приходят к выводу о наличии связи между различными аспектами профессионального самоопределения и соответствующим видом компетенций бакалавра.

Ключевые слова: *студенты-бакалавры, базовые компетенции, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка.*

Проблема профессионального самоопределения студентов, проходящих подготовку по направлениям бакалавриата, в настоящее время рассматривается через её соотнесение с такой же проблемой у студентов, обучающихся по аналогичным специальностям. Однако анализ публикаций, посвящённых данному вопросу, показывает, что нередко подобное сравнение оказывается поверхностным и не способствует осмыслению данной проблемы, о чем также говорит и тот факт, что большинство рассуждений строится вокруг оценочных категорий «хорошо» и «плохо». Результатом такого поверхностного понимания проблемы становятся однозначные выводы о том, что система подготовки бакалавров является безусловно продуктивной и в полной мере отвечает современным социально-экономическим реалиям [1]. Однако данная проблема требует более подробного изучения, поскольку качественные отличия подготовки по направлениям бакалавриата не позволяют рассматривать такое обучение как более интенсивный вариант подготовки специалистов [2].

На наш взгляд, проблема профессионального самоопределения студентов-бакалавров должна рассматриваться с нескольких точек зрения: во-первых, определение готовности студентов к обучению по направлениям бакалавриата; во-вторых, рассмотрение конкретных требований рынка труда, с которыми могут столкнуться выпускники-бакалавры после окончания учебы; в-третьих, выявление того круга компетенций, которые могли

быть стать фундаментом для успешного профессионального самоопределения студентов-бакалавров.

Многочисленные исследования проблем профессиональной подготовки (С.Л. Лесникова, П.Ф. Кравчук, В.Э. Чудновский и др.) показывают, что готовность студентов к будущей профессиональной деятельности неуклонно снижается. Точно так же постоянно понижается уровень осведомленности студентов о будущей профессии. Так, согласно результатам исследований, уровень профессионального самоопределения, достаточный для освоения выбранной специальности, отмечается только у 5% студентов. Выбор профессии определяется в подавляющем большинстве случаев внешними факторами: материальное благополучие, возможность карьерного роста, престижность профессии. Достаточно часто решающим фактором выбора сферы будущей профессиональной деятельности становится статус учебного заведения [3].

Неготовность студентов к выполнению будущей профессиональной деятельности определяется следующими обстоятельствами: во-первых, отсутствие чётких представлений о своем профессиональном будущем, индивидуалистическая направленность ценностных ориентаций; во-вторых, невысокий уровень осознания собственных личностных качеств; в-третьих, недостаток личностных (интерес, призвание) и социальных (помощь людям) мотивов выбора профессии [3].

Однако, констатируя проблему неготовности студентов-бакалавров к выполнению профессиональной деятельности, нельзя забывать о том, что она может обуславливаться конкретными социально-экономическими условиями. Юридический статус бакалавриата определяется соответствующими нормативными актами, важнейшим из которых является Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Данный документ утверждает наличие в Российской Федерации нескольких уровней высшего профессионального образования, где кроме бакалавриата и магистратуры действует и система подготовки кадров высшей квалификации [4].

Следовательно, данным Федеральным законом устанавливается двухступенчатая система профессионального образования, при которой студенты, успешно прошедшие обучение по программам бакалавриата, имеют право на продолжение обучения в магистратуре. При этом наравне с бакалавриатом сохраняется и традиционная система подготовки специалистов (например, для медицинских и военных специальностей бакалавриат не предусмотрен) [5]. Существование двух систем профессиональной подготовки заставляет задаться вопросом об их эквивалентности. Хотя, согласно Федеральному закону, бакалавриат должен рассматриваться как отдельный уровень профессионального образования, тем не менее, в дальнейших статьях его статус определяется как более низкий по сравнению со специалитетом. Так, согласно статье 69 п. 4, бакалавры лишены возможности поступления в аспирантуру [4]. При этом следует иметь в виду, что выпускники-бакалавры испытывают потребность в продолжении образования. Так, около 80 % студентов бакалавриата желают продолжить обучение в магистратуре. Похожая ситуация наблюдается и у выпускников специалитета, среди которых 79 % опрошенных также хотят обучаться в магистратуре [6]. На основании этих данных можно сделать предположение, что бакалавры, а также студенты специалитета осознают незавершенность своего профессионального самоопределения, следовательно, введение уровневой системы подготовки профессиональных кадров может помочь в решении данной проблемы.

Действительно, бакалавриат должен быть одним из уровней профессионального образования, что обеспечивает возможность дальнейшего профессионального роста выпускников, однако необходимо четко представлять, с чем именно столкнутся выпускники-бакалавры после окончания обучения. Опросы рекрутингового портала Superjob показывают, что 35% потенциальных работодателей рассматривают бакалавриат как неполное высшее образование. При аргументации этой позиции опрошенные указывают на меньший срок подготовки бакалавров по сравнению со специалистами [7]. В крупных городах ситуация несколько иная, так, например, в Москве 75 % работодателей вполне удовлетворены уровнем профессионализма бакалавров [6].

Оценивая перспективы профессионального будущего бакалавров, необходимо принимать во внимание и то, на какие качества могут обращать внимание потенциальные работодатели. А.Б. Звездова и В.Г. Орешкин, например, полагают, что работодателя интересует не квалификация претендента, обусловленная его знаниями и навыками, а компетентность, которая предполагает кроме квалификации еще и способность работать в группе, умение принимать решения и нести ответственность за них [1].

Новая система образования должна формировать такие качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность [1]. Однако реальное взаимодействие работодателя и выпускника может быть таким, что данные качества окажутся не востребованными. Проблема здесь заключается в том, что вышеназванные качества не могут быть измерены с помощью формализованных процедур исследования, в то время как наличный уровень знаний и умений соискателя достаточно легко определяется в ходе собеседования. Эта проблема поднимается в исследованиях А.А. Орлова, который указывает, например, на то, что для описания компетенций используются те же термины, что и для описания знаний, умений и навыков, что создает определенную путаницу в понимании их сущности [8]. На этот же недостаток в описании компетенций указывают Т.В. Белинская и Т.А. Арсланов, которые указывают на сложности в измерении уровня сформированности компетенций и предлагают конкретизировать их [9].

С этой точки зрения, студенты-бакалавры оказываются в невыгодном положении также и по той причине, что подавляющее большинство работодателей не готово вкладывать средства в дополнительную профессиональную подготовку своих работни-

ков. Как правило, соискатель должен быть способен приступить к исполнению своих обязанностей сразу же после трудоустройства, поэтому работодатели неохотно предоставляют своим работникам отпуск для прохождения профессиональной переподготовки даже в том случае, если в дальнейшем она будет способствовать лучшему выполнению работником своих профессиональных обязанностей.

Итак, рассмотрев вопрос готовности студентов к профессиональной подготовке и оценив перспективы трудоустройства будущих студентов бакалавров, можно сделать следующие выводы: во-первых, система профессиональной подготовки бакалавров должна быть гораздо более эффективной, чтобы гарантировать получение и развитие необходимых компетенций, качеств, знаний и умений за меньшее время; во-вторых, данная система подготовки должна обеспечить потенциал дальнейшего профессионального роста за счет формирования способности к целеполаганию и планированию своего развития; в-третьих, система подготовки бакалавров должна помочь педагогам в выработке новых концептуальных подходов к обучению, так как возросшая нагрузка должна быть равномерно распределена между всеми субъектами образовательного процесса. Ввиду того, что традиционная система подготовки специалистов не позволяет реализовать вышеуказанные требования, необходимо искать новые решения [2].

Сравнение государственных образовательных стандартов специальностей «Педагогика и психология» [10] и бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» [11] показывает, что сфера деятельности будущего бакалавра существенно шире, чем выпускника-специалиста. Выражается это, прежде всего, в том, что область профессиональной деятельности бакалавров включает не только образование, но и социальную сферу, культуру и здравоохранение. Соответственно, список задач, которые должен решать бакалавр в процессе профессиональной деятельности, намного больше, чем аналогичный список деятельности специалиста.

Ещё одним значимым отличием стали требования к результатам освоения образовательных программ, которые выражаются через компетенции. Согласно государственному образовательному стандарту подготовки бакалавров, компетенции возникают как результат овладения определенными сочетаниями знаний, умений и навыков в процессе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, естественнонаучного цикла и профессионального цикла [11]. В то же время более широкий список задач, решаемых в профессиональной деятельности, и конкретизация требований к уровню освоения программы сопровождается меньшим временем, отводимым на подготовку бакалавров. Анализ компетенций, представленных в стандарте, может говорить о том, что они позволяют решать предельно широкий круг задач, т.е. они концептуальны по своей сущности. Конкретным содержанием та или иная компетенция будет наполняться в ситуации профессионального взаимодействия студента-бакалавра с обучающимися, коллегами и специалистами другого профиля. На эту же характеристику компетенций указывает и Г.П. Захарова, которая считает, что компетенции – это не рекомендации к действию, исходящие из прошлого опыта, а динамичная совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих в будущей профессиональной деятельности принимать инновационные решения [12].

Принципиально иная сущность системы подготовки бакалавров заставляет поставить вопрос о связи их профессионального самоопределения с формированием компетенций. Данная проблема поставлена здесь не случайно, поскольку вопрос о профессиональном самоопределении связывается чаще всего с профориентацией выпускников школы, а не обучением студентов. Однако практика показывает, что вопрос о собственной профессиональной идентичности решается человеком на протяжении всей жизни [13]. Необходимо формирование четкой концепции своего профессионального будущего определяется еще и тем обстоятельством, что бакалавриат является одним из уровней высшего образования, достижение которого ставит вопрос о трудоустройстве по выбранной специальности или о продолжении обучения в магистратуре.

Обозначенные здесь проблемы подводят нас к мысли рассмотреть вопрос о формировании базовых компетенций в контексте профессионального самоопределения студентов-бакалавров. Эти компетенции могут быть названы базовыми, так как их формирование в процессе обучения будет определять успешность или неуспешность профессионального самоопределения

в целом. Для того, чтобы выделить набор базовых компетенций, обратимся к рассмотрению сущности профессионального самоопределения.

В самом общем виде профессиональное самоопределение является одним из аспектов самоопределения личности, то есть может быть раскрыто через познание личностью своих пределов в профессиональном плане. Понимание личностью своей профессиональной определенности раскрывается в системе отношений с другими личностями и социальными группами. В то же время познание собственных профессиональных пределов предполагает нахождение смысла в той деятельности, которая является основной. Нахождение этого смысла, на наш взгляд, должно совершаться как можно раньше, поэтому в контексте профессионального самоопределения студентов-бакалавров ключевыми представляются общекультурные и профессиональные компетенции, позволяющие студенту-бакалавру действовать в системе социальных отношений.

В число этих компетенций можно включить способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды; готовность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли; способность работать с научными текстами; способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий. Перечисленные общекультурные компетенции позволят студентам-бакалаврам чувствовать себя уверенно в ситуациях социокультурных преобразований за счет понимания законов и принципов этих изменений. В то же время данные компетенции способствуют выстраиванию социальных связей со всеми субъектами педагогического взаимодействия.

Осознание своей профессиональной определенности должно сопровождаться формированием ряда профессиональных компетенций: готовность использовать знание нормативных документов и знание предметной области в культурно-просветительской работе; способность понимать высокую социальную значимость профессии; способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий, способность использовать и составлять профессиограммы для различных видов профессиональной деятельности. Сформированность данной группы компетенций позволит студентам-бакалаврам лучше понимать место выбранного рода деятельности в системе профессий и осознавать свое положение в данной конкретной профессии.

Профессиональное самоопределение может также рассматриваться как процесс интеграции личности в социально-профессиональную структуру общества, результатом чего становится положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности [13]. Такое понимание профессионального самоопределения предполагает формирование у студентов следующих компетенций: владение моральными нормами и основами нравственного поведения; способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач; способность эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности. Соответственно, указан-

ная группа компетенций обуславливает интеграцию студента-бакалавра в систему профессиональных связей со специалистами как своего профиля, так и со специалистами в других отраслях деятельности. В то же время формирование данных компетенций требует выработки собственного отношения к своему месту в профессиональном мире, поскольку без положительного отношения к себе такой диалог вряд ли будет возможен.

Содержание самоопределения, в том числе и профессионального, может быть раскрыто через его понимание в качестве сознательного акта выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях [13]. В контексте рассматриваемой проблемы данное понимание связывается с формированием следующих компетенций: способность учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях; готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для учащихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов; способность организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития; способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка; готовность к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося; способность участвовать в разработке и реализации социально ценной деятельности обучающихся, развитии социальных инициатив, социальных проектов.

Основанием для выделения данной группы компетенций стало то, что все они позволяют сформировать будущему специалисту-бакалавру основные контуры проблемных ситуаций, с которыми он может встретиться в профессиональной деятельности, а также наметить основные направления собственных действий в данных ситуациях. При этом указанные компетенции отвечают за взаимодействие будущего профессионала с людьми, поэтому в рамках такого взаимодействия наличие собственной активной позиции по отношению к проблемной ситуации чрезвычайно важно.

Таким образом, анализ проблем профессиональной подготовки студентов-бакалавров показывает, что наиболее важными среди них являются недостаточно осознанное отношение к выбору профессии, а также перспективы дальнейшего трудоустройства по выбранной специальности. Одним из оснований для возникновения указанных проблем можно считать незавершенность профессионального самоопределения студентов. Для направления «Психолого-педагогическое образование» эти проблемы могут быть решены за счет формирования базовых компетенций. Значение этих компетенций для профессионального самоопределения студентов-бакалавров данного направления заключается в том, что они помогают лучше осознать свое место в системе профессий; выработать осознанное отношение к выбранной профессии и к себе как профессионалу; также данные компетенции помогают лучше понять сущность проблем, с которыми придется столкнуться в профессиональной деятельности, и наметить примерные пути их решения. Соответственно, формирование базовых компетенций студентов-бакалавров способствует их профессиональному самоопределению и развитию в выбранной специальности.

Библиографический список

1. Звездова А.Б. *Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании*. Available at: http://www.miep.edu.ru/uploaded/zvezdova_reshkin.pdf
2. Щелина Т.Т. Модель и технологии психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения студентов в системе высшего гуманитарного образования. *Наука и образование: современные тренды*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013.
3. Беганцова И.С. Особенности профессионального самоопределения студентов-гуманитариев: проблема, диагностика, результаты. *Модернизация российского образования: тренды и перспективы*. Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012; Кн. 2.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ Редакция от 21.07.2014. Консультант-плюс, 2013.
5. *Бакалавриат в России: плюсы и минусы*. Available at: <http://edugid.ru/novosti/novosty-obrazovaniya-v-rf/89-bakalavriat-v-rossii-plus-i-minusi>
6. Бордовский Г.А. Особенности развития современного педагогического образования. *Педагогика*. 2010; 5: 60-66.
7. *Выпускники-бакалавры снижают собственные шансы на трудоустройство*. Available at: http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=14024630
8. Орлов А.А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов. *Педагогика*. 2010; 5: 88-95.
9. Белинская Т.В. Современное состояние процесса реализации компетентностного подхода (в ходе внедрения ФГОС ВПО различных направлений). *Психология в вузе*. 2013; 3: 37-45.

10. Государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования. Специальность: 031000 Педагогика и психология.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки: 050400 «Психолого-педагогическое образование».
12. Захарова Г.П. Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив. *Педагогика*. 2012; 3: 70-75.
13. Завражнов В.В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Арзамас, 2010.

References

1. Zvezdova A.B. *Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii*. Available at: http://www.miep.edu.ru/uploaded/zvezdova_reshkin.pdf
2. Schelina T.T. Model' i tehnologii psihologo-pedagogicheskogo obespecheniya professional'nogo samoopredeleniya studentov v sisteme vysshego gumanitarnogo obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy*. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2013.
3. Begancova I.S. Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya studentov-gumanitariyev: problema, diagnostika, rezul'taty. *Modernizaciya rossijskogo obrazovaniya: trendy i perspektivy*. Krasnodar: ANO «Centr social'no-politicheskikh issledovanij «Prem'er», 2012; Kn. 2.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ Redakciya ot 21.07.2014. Konsul'tant-plyus, 2013.
5. *Bakalavriat v Rossii: plyusy i minusy*. Available at: <http://edugid.ru/novosti/novosti-obrazovaniya-v-rf/89-bakalavriat-v-rossii-plus-i-minusi>
6. Bordovskij G.A. Osobennosti razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2010; 5: 60 – .
7. *Vypuskniki-bakalavry snizhayut sobstvennye shansy na trudostrojstvo*. Available at: http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=14024630
8. Orlov A.A. Modernizaciya pedagogicheskoy podgotovki studentov pedvuzov. *Pedagogika*. 2010; 5: 88-95.
9. Belinskaya T.V. Sovremennoe sostoyanie processa realizacii kompetentnostnogo podhoda (v hode vnedreniya FGOS VPO razlichnykh napravlenij). *Psihologiya v vuze*. 2013; 3: 37 – 45.
10. *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart Vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Special'nost': 031000 Pedagogika i psihologiya.
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Napravlenie podgotovki: 050400 «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie».
12. Zaharova G.P. Osnovnaya obrazovatel'naya programma podgotovki bakalavra: opyt i ocenka perspektiv. *Pedagogika*. 2012; 3: 70 – 75.
13. Zavrzhnov V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya buduschih pedagogov-psihologov v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arzamas, 2010.

Статья поступила в редакцию 30.03.16

УДК 378

Kasimanova L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

Yuzova E.A., senior teacher, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF ARTISTIC CREATIVITY OF STUDENTS IN TRAINING CHOREOGRAPHERS. The article deals with a phenomenon of social and cultural conditioning of art students, analyzes a concept of “conditionality”, “socio-cultural conditioning”. The authors present development of the artistic creativity of students in vocational training of choreographers and socio-cultural conditioning of this development. The artistic development of a student is shown as a system, based on a teaching theory of R. Stinberg about intelligence success, in which the scientist distinguishes three types of intelligence: creative intelligence, analytical intelligence and practical intelligence. The authors of the article present the contents of training for education of future choreographers in connection with the socio-cultural conditions.

Key words: training of choreographers, artistic creativity, social and cultural conditions.

Л.А. Касиманова, канд. пед. наук, зав. каф. хореографического искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

Е.А. Юзова, ст. преп. каф. хореографического искусства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХОРЕОГРАФОВ

В статье рассматривается феномен социально-культурной обусловленности развития художественного творчества студентов, анализируются понятия «обусловленность», «социально-культурная обусловленность». Авторы представляют развитие художественного творчества студентов в профессиональной подготовке хореографов и социально-культурную обусловленность этого развития. Система развития художественного творчества студентов опирается на учение Р.Дж. Штинберга об интеллекте успеха, который выделяет творческий интеллект, аналитический интеллект и практический интеллект. Авторами представлено содержание образования профессиональной подготовки хореографов в связи с социально-культурной обусловленностью.

Ключевые слова: профессиональная подготовка хореографов, художественное творчество, социально-культурная обусловленность.

Анализ понятия «обусловленность» показал, что существует большое количество определений данного термина. Толковый словарь С.И. Ожегова определяет термин как «Причинно-следственная связь, а также вообще зависимость». Новый толковый словообразовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой трактует этот термин как «зависимый от каких-либо условий, обстоятельств». Словарь синонимов русского языка приводит следующие сходные по значению слова: зависимый, вызванный, продиктованный, детерминированный, казуальный и т. д.

В информационном пространстве встречается термин «социальная обусловленность». Материалы свободной энциклопедии – Википедии [1] гласят: «Социальная обусловленность относится к социальному процессу обучения людей в обществе действовать или реагировать таким образом, чтобы эти действия были одобрены обществом в целом и окружением в частности».

Влияние социальной обусловленности огромно, но оно, как правило, относится к социальным структурам: образованию, работе, развлечению, духовности, нравственности, религии, семье

и т. д. Социально-культурная обусловленность играет большую роль в открытых системах, какой является творческая личность студента, обучающегося художественным специальностям. Социально-культурная обусловленность проявляется в действиях, поступках, желаниях, творчестве человека, которые вызваны уровнем развития его сознания, воспитания, креативности, творчества и т. д. Влияние социально-культурной среды на развитие личности уже рассматривалось нами [2; 3].

Мы остановимся на развитии художественного творчества студентов в профессиональной подготовке хореографов и социально-культурной обусловленности этого развития. Широкий диапазон выбора содержания хореографического образования позволяет приобретать и совершенствовать навыки практической реализации своих идей и творческих замыслов. Очень важен индивидуальный подход к каждому участнику воспитательного процесса, поэтому для создания условий для деятельного самовыражения, педагоги осуществляют индивидуализацию обучения на основе возрастных психологических особенностей с учётом их личных, характерных и рефлексивных проявлений. Все виды художественного творчества, в которых заняты студенты, требуют от них самовыражения, сценического перевоплощения, владения различными видами художественного творчества.

Социально-культурная обусловленность и возможность свободы выбора позволяет каждому студенту выражать в профессии индивидуальные особенности своей личности. В реальной педагогической практике понятие свободы выбора, более распространено как понимание профессиональной свободы. Потребность в художественном творчестве у студентов проявляется в желании не только выбирать из того, что рекомендуется и предлагается в процессе обучения, но и инициативно и креативно получать новые возможности обучения извне и создавать их самим, под влиянием социально-культурных установок.

Системный и поэтапный подход к художественному творчеству студентов обеспечивает эффективное содержание понятия обучения и профессионального воспитания, и позволяют оперировать полученными знаниями и умениями на уровне интеграции различных областей творчества с другими науками.

Системообразующим звеном при этом выступает социально-культурная обусловленность, ибо культурологический компонент заложен в содержании каждого предмета. Не трудно заметить, что при этом используются не только дидактические возможности учебных предметов, направленные на реализацию гуманистической концепции образования, но и воспитывающие и развивающие функции социально-культурной среды вуза.

Включение студентов в систему новых для них социально-культурных отношений, способствует определению своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях, стимулируя, таким образом, вариативное проектирование своего поведения. Здесь действительно, художественное творчество во всех его проявлениях как система знаний, вид деятельности и интеллектуальный потенциал может выступать интегратором всех блоков дисциплин, способствуя формированию соответствующих взглядов.

Особенность социально-культурно обусловленной образовательной системы, направленной на создание «ситуации успеха», состоит в её открытости, динамичности, вариативности, достигаемых с помощью форм и методов обучения, а так же методики организации учебной ситуации. Специфика предлагаемой системы занятий в том, что они требуют особой организации обучения в течение всего учебного года. При решении поставленных задач, как необходимое условие были выделены следующие требования создания «ситуации успеха».

Опираясь на исследования Р.Дж. Штинберга [4, с. 68], мы формулируем понятие *интеллект успеха*, и выделяем несколько характеристик, которые отличают творческих людей, обладающих данным интеллектом. Первым и наиболее важным аспектом художественного творчества является творческий интеллект, который проявляется в способности принимать нестандартные решения в нестандартных ситуациях. Однако творческий интеллект далеко не то же самое, что творческие способности, имеющие гораздо более важное значение для процесса художественного творчества.

Второй аспект творческих способностей – это аналитический интеллект, способность анализировать и оценивать идеи, решать проблемы и принимать решения. К сожалению, у всех творческих людей, идеи бывают более и менее удачными, и умение анализировать свои идеи и оценивать их достоинства – важное умение творческой природы.

Третий аспект творческих способностей – практический интеллект – заключается в умении превращать теорию в практику, а абстрактные идеи в конкретные цели. «Успех в жизни определяется практичностью и творческой силой интеллекта». Р.Дж. Штинберг [4, с. 96] относит к практическому интеллекту:

- 1) обладателей интеллекта успеха активно ищущих примеры для подражания, а потом сами становятся ролевыми моделями,
- 2) обладателей интеллекта успеха оспаривающих укоренившиеся принципы и вдохновляют на это других,
- 3) знающих, когда проявить настойчивость в достижении цели,
- 4) умеющих «выжать» максимум возможностей из своих творческих способностей,
- 5) ищущих себе и другим задачи, требующие проявления творческих способностей,
- 6) переводящих свои мысли в практическую плоскость, давая себе и другим время для творческого мышления,
- 7) всегда ориентированных на результат, доводят начатое дело до конца,
- 8) инициативны по своей натуре,
- 9) не боящихся потерпеть неудачу, преодолевая трудности личного характера,
- 10) учащихся контролировать свои творческие порывы,
- 11) сосредотачивающих своё внимание исключительно на достижении своих целей.

Все эти качества отражаются как в личных качествах, так и на продуктивности обучения и процесса художественного творчества под влиянием социально-культурной обусловленности.

Современное содержание образования необычайно многолико. Одна из приметных черт его динамичного развития – достижение содержательной вариативности на базе синтеза общего и профильно-ориентированного образования. Учебный план изначально создавался на основе синтеза общеобразовательных и художественных предметов, но реализация его была недостаточной последовательной, поскольку, как показала динамика изменения содержания образования, в его развитии наблюдалось приоритетное отношение то к одному, то к другому виду образования. Гармония – понятие универсальное. Как идеал воспитания она имеет непреходящую ценность уже на протяжении двух тысячелетий. Конечно, художественное творчество содержит в себе много иррационального, связанного изначально с творческим потенциалом личности. И в сфере обучения художественному творчеству гармония присутствует как одна из значительных категорий, имея непосредственное отношение ко всем аспектам педагогической науки.

По нашему мнению, развитие общекультурной подготовки студента приводит к накоплению культурного потенциала личности, что связано с процессом осмысления жизнедеятельности. Вопрос о потенциальных возможностях художественного творчества студентов – это, по сути, вопрос о создании условий для культивирования неповторимых, индивидуальных свойств каждого студента под влиянием социально-культурной обусловленности. Поскольку в том, как он действует, какие профессиональные способы и пути выбирает и использует для достижения цели, а следовательно, какова доля его личного вклада в развитие человеческой культуры, и может быть выражена его творческая уникальность.

Творческие способности реализуются подсознательно, при этом, затрагивая психофизиологические особенности, способствуя саморазвитию, самообразованию, что в конечном итоге приведёт к самореализации личности. С учётом всех характеристик, мы определяем принципы обучения и профессионального воспитания с использованием художественного творчества:

1. Функциональная полнота учебного плана, это требование означает, что содержание образования должно гарантировать широту развития личности, представленность в учебном плане всех направлений образования в соответствии с образовательными стандартами.

2. Стандартизация, как базового общего, так и специализированного образования. Реализация данного требования позволяет значительно оптимизировать совокупность дисциплин учебного плана и избежать неминуемого дублирования содержания сопоставимых предметов общего и художественного образования.

3. Признание равнозначности общеобразовательного и художественного компонентов и определение их баланса.

4. Соответствия всех совокупных видов учебной нагрузки нормативным требованиям.

5. Соответствие состава и объёма профилирующих дисциплин спектру имеющихся способностей и интересов студентов. В этих принципах заложены основы гармонизации содержания образования в художественном творчестве.

Таким образом, объективный процесс воспитания профессиональной культуры будущего хореографа требует развития уникальных профессиональных способностей каждого студента и во многом зависит от социально-культурной обусловленности.

Если обучение – в основном процесс формирования конкретных знаний, то воспитание – как процесс тоже предполагает получение результатов, выявление эффективности, но всё это весьма неопределённо. Сегодня важно определить научно обоснованную стратегию поиска эффективных форм, создать средства и механизмы, позволяющие «задействовать» в социально-культурной среде вуза весь комплекс воспитательных установок, и ценностных ориентаций на всестороннюю подготовку высококвалифицированных профессионалов. Для этого необходимо постепенно скоординировано вводить в практику технологично разработанную программу развития социально-культурной среды вуза, направленную на профессиональное воспитание средствами художественного творчества и с учетом социально-культурной обусловленности. Это позволит раскрыть интеллектуальный и духовный потенциал студентов.

Логика включения студентов в процесс формирования профессионального воспитания предполагает поиск и выявления системы средств художественного творчества, обеспечивающих развитие интеллектуальных, коммуникативных и художественных способностей. В процессе формирования профессионального воспитания на первом году обучения, мы старались выработать у студентов профессиональное отношение ко всему, что составляет процесс учебного труда. Превращение будущего педагога в творца, мастера, человека тонко чувствующего красоту – одна из задач профессионального воспитания студентов.

Анализ педагогического опыта показал, что наиболее оптимальной, воздействующей на все компоненты обучения и профессиональное воспитание студентов является система художественного творчества, включающая творческие задания, дискуссии, спектакли, творческие показы, мастер-классы. Данные средства были апробированы нами в экспериментальной работе. Студентами обсуждались проблемы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Преимуществом на стыке начального профессионального и высшего профессионального образования должна быть реальная в работе с учащимися, которые входят в сферу профессионального и профессионально-педагогического мастерства посредством конкретных творческих презентаций. Важную роль при этом играет социально-культурная обусловленность образовательной среды вуза.

Библиографический список

1. *Социальная обусловленность*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Кривых С.В., Касиманова Л.А. Изучение влияния социально-культурной среды на личность. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 179 – 181.
3. Кривых С.В., Касиманова Л.А. Психолого-педагогические особенности влияния социально-культурной среды на человека. *Перспективы развития и инновации гуманитарного образования: сборник научных статей Международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013: 82 – 89.
4. Штинберг Р.Дж. *Воспитание интеллектом*. Москва, 1997.

References

1. *Social'naya obuslovlennost'*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Kriviyh S.V., Kasimanova L.A. Izuchenie vliyaniya social'no-kul'turnoj sredy na lichnost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 179 – 181.
3. Kriviyh S.V., Kasimanova L.A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti vliyaniya social'no-kul'turnoj sredy na cheloveka. *Perspektivy razvitiya i innovacii gumanitarnogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg: Ekspress, 2013: 82 – 89.
4. Shtinberg R.Dzh. *Vospitanie intellektom*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 373.3/5

Kuzina N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Andragogy, Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru

Bolgar N.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy of Education Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: bolgar_nn@mail.ru

Krivyykh S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru

MEDIATION AS A METHOD OF CONFLICT RESOLUTION IN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article discusses features of conflicts in adolescent students, the possibility of mediation as a method of conflict resolution, mediation stages, factors of efficiency of conflict resolution. The authors give a theoretical analysis of the nature and causes of adolescent conflicts and conflicts arising in the educational environment. The study of methods of dealing with conflicts helps to find effectiveness of a method of mediation. The authors reveal each of several stages of the mediation process: an introduction, a stage of submission of the parties, a stage of work with emotions, a stage of making proposals; a stage of preparation of an agreement or implementation of measures; closing the stage of mediation; a post-conflict phase. The authors determine features of a mediator as a leading participant of a reconciliatory process.

Key words: conflict, mediation, mediator, stages of mediation, factors of successful mediation.

Н.Н. Кузина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и андрагогики, Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: nadezhdakuzina@yandex.ru

Н.Н. Болгар, канд. филос. наук, доц. каф. философского образования Академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: bolgar_nn@mail.ru

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., Институт непрерывного образования взрослых, г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются особенности конфликтов у учащихся подросткового возраста, возможности медиации как метода разрешения конфликтов, этапы медиации, факторы эффективности разрешения конфликтов. Авторы дают теоретический анализ сущности и причин подростковых конфликтов, а также конфликтов, возникающих в педагогической среде. Рас-

считаются способы урегулирования конфликтов, особо подчеркивается эффективность метода медиации. Раскрываются каждый их нескольких этапов процесса медиации: вступительный, этап представления сторон, этап работы с эмоциями, этап выработки предложений; этап подготовки соглашения или осуществления мер; этап выхода из медиации; этап постконфликтного Авторы останавливаются на особенностях медиатора как ведущего примирительной встречи.

Ключевые слова: конфликт, медиация, медиатор, этапы медиации, факторы эффективности медиации.

В условиях современного общества резко обостряются противоречия между прогрессивными и ставшими традиционными явлениями действительности, нормами, взглядами, поведением. Своё выражение многие противоречия находят в конфликтах, которые возникают в процессе борьбы противоположно направленных тенденций.

Конфликт рассматривается как сложное социальное явление, имеющее определённую структуру и динамику протекания. Конфликт определяется как противоречия, возникающие между людьми по значимым для них аспектам взаимодействия и нарушающие их нормальное взаимодействие, имеющее определённые условия протекания и вызывающее со стороны участников конфликта конкретные действия по разрешению возникшей проблемы в своих интересах.

Сфера образования изначально очень противоречива. В ходе воспитательного и образовательного процессов, как учителя, так и учащиеся сталкиваются со многими трудностями, которые мешают эффективному взаимодействию. Вследствие этого возникают противоречия, которые могут перерасти в конфликт и нарушить межличностные отношения, что негативно влияет и на учебную деятельность. Чаще всего самым противоречивым в возрастном плане является подростковый возраст, который усугубляет имеющиеся в образовательной среде проблемы. Многие исследователи отмечают, что именно подростки склонны к проявлению деструктивных форм поведения при решении конфликтов, что ведёт к нарушению отношений с самим собой и окружающими людьми. Подростки не всегда готовы преодолевать трудности в общении и эффективно решать конфликты, сопровождающие их каждый день.

В психолого-педагогической литературе подростковому возрасту, как кризисному этапу в процессе становления личности, уделяется особое внимание. Сущности и причинам конфликтов подростков посвящены работы В.А. Аверина, В.М. Афоньковой, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, И.М. Вереникиной, Т.В. Драгуновой, Л.И. Воробьевой, Э.М. Киршбаума, Е.В. Первышевой, Е.А. Тихомовец, Н.В. Гришиной и других.

Конфликты подростков рассматриваются как результат возникающих в процессе жизнедеятельности внутренних и внешних противоречий. Так выделены противоречия между потребностью в самоутверждении и возможностью ее удовлетворения (В.А. Аверин), отношением подростка к себе как ко взрослому и отношением взрослых к нему как к ребенку (Т.В. Драгунова), между самооценкой и оценкой коллектива (Л.С. Божович) и другие. Конфликты не могут не затронуть учебную деятельность, которая занимает большую часть времени подростка. Поэтому возникает проблема педагогических конфликтов и их эффективного разрешения [2]. Этой проблемой занимаются такие отечественные психологи и педагоги, как А.Я. Анцупов, С.И. Михайлова, М.М. Рыбакова, Н.В. Самоукина, Е.А. Соколова, А.Б. Белинская, Т.С. Сулимова, Е.А. Тихомовец, Т.А. Чистякова, Е.А. Шумилин, И.Г. Шендрик, Н.Е. Щуркова и другие. Таким образом, специфика и проблема конфликтов и их разрешения в подростковом возрасте рассматривается довольно широко в психолого-педагогической литературе и очень актуальна в условиях образовательной организации.

Трудности, возникающие при разрешении противоречий, приводящие к конфликтам, исследователи объясняют неправильно сформированными отношениями с коллективом сверстников и взрослыми, недостатками воспитания и общения, накопленными к этому возрасту. Поэтому необходима психолого-педагогическая деятельность, которая будет направлена на преодоление и решение проблем, которые имеют место быть как в отношениях подростков между собой, так и с учителя, родителями.

В настоящее время среди способов урегулирования конфликта особой популярностью пользуется метод медиации. Медиация – это процесс, в котором участники (конфликтующие стороны) разрешают свой конфликт с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) [3]. Процедура медиации направлена на диалог и делает обе конфликтующие стороны активными участниками разрешения конфликта.

Особым преимуществом медиации является то, что основой данного метода является уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выработки и принятия решений, возможности защиты и удовлетворения интересов всех сторон при условии предоставления им равных прав [3; 5].

Медиация альтернативна любому директивному способу разрешения споров, когда конфликтующие стороны лишены возможности влиять на исход спора, а полномочия на принятие решений по спору делегированы третьему лицу. Процедура медиации является не только эффективным инструментом разрешения споров и конфликтных ситуаций, но и их предупреждения и профилактики.

Медиатор – это ведущий примирительной встречи, который не наделяется правом принятия решения по спору и не оказывает давление на стороны, а только оказывает содействие конфликтующим сторонам, участвующим на добровольной основе в процессе поиска взаимоприемлемого и жизнеспособного решения, которое удовлетворит впоследствии их интересы и потребности.

Основными функциями медиатора являются: информирование конфликтующих сторон о методе медиации; мотивирование их к участию в медиации; организация процесса переговоров (определение процедуры, регламента, заключение соглашения и контроль за его выполнением); сбор максимально возможной информации и побуждение конфликтующих сторон к анализу конфликтной ситуации; снятие эмоционального напряжения, возникающего в процессе переговоров; воздержание от оценочных суждений и эмоциональных реакций на происходящее, доброжелательное отношение к обеим сторонам; генерация идей относительно способов решения конфликта; стимулирование конфликтующих сторон к генерированию идей относительно решения конфликта, контроль степени их реалистичности; обучение конфликтующие стороны процессу ведения переговоров с установкой на сотрудничество [5].

В процессе медиации медиатор настраивает конфликтующие стороны на то, чтобы они:

- 1) проявляли готовность попытаться вместе разрешать спорные вопросы;
- 2) делились необходимой для разрешения конфликта информацией;
- 3) были гибкими, не застопоривались на начальных позициях;
- 4) уважительно относились к ценностям и интересам друг друга;
- 5) осознавали свои истинные интересы и отличали их от сиюминутных желаний и позиций;
- 6) понимали последствия и альтернативы в случае срыва переговоров;
- 7) были способны отделять эмоции, оценки, интерпретации от объективных фактов;
- 8) генерировали разнообразные и разноплановые предложения и анализировали последствия их осуществления;
- 9) стремились к реалистичному, выполнимому, долгосрочному соглашению, удовлетворяющему обе стороны [3].

Основными принципами медиации являются: добровольность участия для конфликтующих сторон и принятия решений по взаимному согласию, равноправие сторон; нейтральность медиатора или беспристрастное отношение с каждой из сторон и обеспечение им равного права участия в переговорах; конфиденциальность, информированность сторон (предоставление сторонам всей необходимой информации о сути медиации, ее процессе и возможных последствиях; ответственность сторон и медиатора; независимость служб медиации или самостоятельность в выборе форм деятельности и организации процесса медиации [3; 4; 5].

Ключевой фигурой процесса медиации является медиатор (нейтральный посредник), требования к уровню психологической квалификации которого являются достаточно высокими. Процесс медиации включает несколько этапов:

- вступительный этап, на котором медиатор объясняет, что такое медиация, её принципы; излагает правила поведения

участников при организации встреч; выясняет мнение присутствующих о том, все ли стороны, от которых зависит принятие решения, присутствуют на переговорах; предлагает участникам подписать соглашение об участии в медиации;

- этап представления сторон (включает представление сторонами проблемы и конкретизацию ее медиатором);

- этап работы с эмоциями, на котором медиатор предоставляет право всем участникам дать свою оценку происшедшему и выразить те чувства, которые у них возникли, и четко сформулировать проблему, принимаемую сторонами; этап формирования «повестки переговоров» (предполагает четкую формулировку вопросов, которые требуют разрешения на медиации);

- этап выработки предложений;

- этап подготовки соглашения или осуществления мер, которые могут быть приняты каждой из сторон; этап выхода из медиации (получение медиатором через «обратную связь» информации о результатах работы);

- этап постконфликта или отслеживание дальнейшего развития ситуации [5].

Таким образом, медиация в практическом отношении представляет собой многоэтапную процедуру переговорного процесса, в ходе которого конфликтующие стороны при содействии медиатора должны прийти к соглашению относительно урегулирования конфликта.

Эффективность школьной медиации зависит от ряда факторов. В первую очередь, это особенности сложившихся между конфликтующими сторонами отношений; их способность к взаи-

модействию; направленность конфликтующих сторон на урегулирование конфликта; доверие конфликтующих сторон к методу медиации, мотивация к участию в ней; личностные характеристики конфликтующих сторон, такие как общий уровень развития, эмоциональной возбудимости и др.; стратегии поведения конфликтующих сторон в процессе медиации.

Важным фактором, определяющим эффективность медиации, являются профессионализм медиатора (соблюдение им всех этических принципов данного вида деятельности, владение методом медиации); поведение медиатора, вызывающее доверие у конфликтующих сторон, его авторитетность; заинтересованность его в эффективности своей деятельности (мотивированность); наличие своеобразных профессионально важных качеств, к которым относятся характеристики коммуникации (способность вступать в контакт, нравиться, убеждать) и мышления (гибкость, быстрота, глубина, широта, критичность); наличие специальной подготовки и опыта успешного урегулирования конфликтов в прошлом; хорошее знание ситуации, обстановки, особенностей конкретного конфликта.

Высоко значимо влияние таких факторов, как характер конфликта (его типология); длительность конфликта; наличие принципиальных разногласий; отношение окружающих к методу медиации и решению конфликта; ментальные особенности всех участников процесса (культурный фактор) и т.п. Следовательно, в процессе своей работы медиатор должен учитывать достаточно большое количество факторов, от которых может зависеть эффективность процесса медиации в целом.

Библиографический список

1. Гришина Н.В. *Психология конфликта*. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2008.
2. Кузина Н.Н. *Технология профилактики и преодоления педагогических конфликтов в образовательной среде. Коммуникативные технологии в образовательной среде*. Санкт-Петербург: НОУ «Экспресс», 2008.
3. Коновалов А.Ю. *Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство*. Москва, 2012.
4. Максудов Р.Р. *Восстановительная медиация*. Практическое руководство для специалистов, реализующих восстановительный подход в работе с конфликтами и уголовно наказуемыми деяниями с участием несовершеннолетних. Москва, 2011.
5. Солдатова Г.В. *Служба медиации в образовательной организации*. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2015.

References

1. Grishina N.V. *Psichologiya konfliktka*. 2-e izd. Sankt-Peterburg, 2008.
2. Kuzina N.N. *Tehnologiya profilaktiki i preodoleniya pedagogicheskikh konfliktov v obrazovatel'noj srede. Kommunikativnye tehnologii v obrazovatel'noj srede*. Sankt-Peterburg: NOU «Ekspress», 2008.
3. Konovalov A.Yu. *Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnoshenij: prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva, 2012.
4. Maksudov R.R. *Vosstanovitel'naya mediatsiya*. Prakticheskoe rukovodstvo dlya specialistov, realizuyuschih vosstanovitel'nyj podhod v rabote s konfliktami i ugovolno nakazuemymi deyaniyami s uchastiem nesovershennoletnih. Moskva, 2011.
5. Soldatova G.V. *Sluzhba mediatsii v obrazovatel'noj organizatsii*. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2015.

Статья поступила в редакцию 29.03.16

УДК 378.1

Logvinova O.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: olga-gg@yandex.ru

MULTICULTURAL EDUCATION IN A MODERN UNIVERSITY: SOCIO-PEDAGOGICAL APPROACH. The article presents results of a comparative analysis of multicultural education theory and practical experience in a modern university. The problem of multicultural education is discussed in the context of a socio-pedagogical approach. A socio-pedagogical approach is considered as a methodological basis for multicultural education. Special attention is paid to such problems as the development of a university's educational potential, students' integration into socially important activity, interaction with social institutions within the process of multicultural education.

Key words: multicultural education, socio-pedagogical approach, society potential, university education.

О.К. Логвинова, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогики филологического факультета, Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: olga-gg@yandex.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза»

В статье представлены результаты сравнительного анализа отечественной и зарубежной теории и практики поликультурного образования в современном вузе. Поликультурное образование в высшей школе рассматривается в контексте социально-педагогического подхода. Обосновывается необходимость применения социально-педагогического подхода в качестве методологической основы поликультурного образования. Особое внимание уделено таким проблемам, как испол-

зование и развитие воспитательного потенциала современного вуза, включение студентов в социально значимую деятельность, организация взаимодействия вуза с различными социальными институтами и отдельными специалистами в процессе поликультурного образования студенческой молодежи.

Ключевые слова: поликультурное образование, социально-педагогический подход, потенциал социума, высшее образование.

Профессиональное становление личности сегодня происходит в условиях многокультурности. Интернационализация, международная интеграция высшего образования, интенсивное развитие современных информационных технологий приводят к существенному расширению возможностей межкультурного взаимодействия. Среди основных задач высшей школы – подготовка молодежи к профессиональной деятельности в поликультурном социуме, это находит отражение в таких основополагающих документах, как Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по различным направлениям подготовки. Выпускник современного вуза должен обладать рядом общекультурных компетенций, включающих, в частности, готовность к межкультурной коммуникации, к толерантному восприятию социальных и культурных различий. Проблема воспитания подрастающего поколения в духе уважения, понимания и принятия иных культур, готовности к диалогу с различными культурами решается во многих странах современного мира в рамках поликультурного (мультикультурного) образования.

Пионерами в данной сфере по праву могут считаться государства, исторически возникшие благодаря добровольной массовой иммиграции из других стран – Австралия, Канада и США, где концепция поликультурного (мультикультурного) образования развивается и реализуется с 70-х гг. прошлого столетия. В основе концепции – идеология и политика мультикультурализма, «признающая правомерность и ценность культурного плюрализма, уместность и значимость многообразия и разнообразия культурных и субкультурных форм (например, этнических, религиозных и расовых, а также социальных, экономических, политических и т.д.)» [1, с. 69]. Е.В. Черный отмечает, что «в контексте мультикультурализма непохожесть и отличительность перестают рассматриваться как «чуждое», а воспринимаются просто как «другое» – без негативных коннотаций» [1, с. 69].

Американские и канадские исследователи (J. Banks, D. Gollnick, P. Chinn, S. Nieto, E. Garcia, P. Gorski, S. Morris и др.) внесли весомый вклад в теоретическое обоснование поликультурного образования. В современной американской и канадской литературе поликультурное образование представлено как неотъемлемая составляющая системы образования, в качестве его основных задач обозначены подготовка подрастающего поколения к жизни в поликультурной среде, обеспечение представителям разных культурных групп равных образовательных возможностей. Вместе с тем, предметом разногласий является вопрос о том, какие именно культурные группы должны быть включены в программы поликультурного образования [2]. Истоки этих разногласий – в сложности, многомерности понятия «культура», существовании различных подходов к его определению. Во многих американских исследованиях культура представлена как разделяемая группой людей символы, значения, ценности, особенности поведения и восприятия, что существенно расширяет границы поликультурного образования. Донна Голлник (Gollnick D.) и Филип Чинн (Chinn P.) считают, что поликультурное образование должно быть концептуализировано таким образом, чтобы учитывать этнические, социальные, возрастные, половые, языковые, расовые отличия, а также особенности людей с ограниченными возможностями здоровья [3, с. 300]. Дж. Бэнкс, педагог, специалист в области поликультурного образования с мировым именем, также поддерживает широкую трактовку понятия. В то же время Дж. Бэнкс отрицает тот факт, что различные культурные группы (расовые, этнические, социальные, половые) в равной степени являются источником напряжения и конфликтов. В качестве основного источника противостояния в обществе исследователь называет проблему расовой, этнической дифференциации [4, с. 84], в своих работах развивает идею о том, что наряду с общей концепцией поликультурного образования следует разрабатывать конкретные теории и решать специфические проблемы образования конкретных культурных групп [5].

В отечественной педагогической науке понятие и идея поликультурного образования широко используются с 1990-х годов. Резкие политические и социально-демографические изменения в стране, активизация процессов этнокультурного

самоопределения актуализировали поиск концепций, способных ответить на вызовы времени. Ю.С. Давыдов и Л.Л. Супрунова, авторы концепции поликультурного образования в высшей школе РФ (2003 г.), подчёркивали, что «в современных условиях речь должна идти не только об интернациональном воспитании, как «формировании и развитии чувства дружбы между народами...», но и о воспитании культуры межличностных отношений с учетом особенностей носителей той или иной культуры» [6, с. 8]. В представленной концепции поликультурное образование признается важным механизмом приобщения молодежи к родной, российской и мировой культурам. Среди основных задач – овладение студентами знаниями о культурном многообразии мира; формирование представлений о культурных различиях как источнике общественного прогресса и самосовершенствования; воспитание уважительного отношения к родной культуре; развитие умений и навыков межкультурного взаимодействия [6, с. 18].

В настоящее время данные задачи нашли отражение в содержании высшего образования по разным направлениям подготовки. «Поликультурное образование» как самостоятельная дисциплина включена в качестве обязательной в базовую часть профессионального цикла ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование». Во многих вузах в вариативную часть общегуманитарного цикла по разным направлениям подготовки входят дисциплины, направленные на формирование межкультурной компетенции студентов, профилактику этноцентризма и ксенофобии («Психология этнического конфликта»), «Этика межнационального общения и специфика работы в интернациональном коллективе», «Межкультурная коммуникация» и др.).

Проблемы образования в поликультурном социуме становятся сегодня предметом многочисленных психолого-педагогических исследований. А.Н. Джурицкий подчёркивает, что «можно говорить о мульти-поликультурном воспитании и обучении как научной и практической деятельности, направленной на педагогические решения проблем взаимоотношений субкультуры в пределах общего государственного пространства. Такая деятельность должна учитывать культурные различия..., сопрягать через образование путем диалога культурные ценности, содействовать осмыслению личности своего общественного, культурного и, языкового статуса» [7, с. 122]. Специалисты едины в том, что поликультурное образование не может ограничиваться только рамками учебных дисциплин. В практике российских высших учебных заведений накоплен богатый опыт реализации поликультурного образования во внеучебной деятельности [8, с. 80-85], в частности, оригинальные модели разработаны и успешно функционируют в Ставропольском государственном университете, Оренбургском государственном университете и Удмуртском государственном университете [9; 10].

Приходит понимание того, что образовательное учреждение не может и не должно единолично решать задачу подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности в культурно-разнородной среде, ведутся поиски эффективных форм взаимодействия с социумом. В связи с этим возникает объективная потребность в применении социально-педагогического подхода как методологической основы поликультурного образования.

Социально-педагогический подход как методологически значимая совокупность взаимосвязанных понятий, принципов, идей и способов педагогической деятельности разработан в рамках научной школы «Социально-педагогический подход в профессиональной деятельности» под руководством доктора педагогических наук, профессора В.С. Торохтия. С позиции научной школы данный подход предполагает «реализацию процесса обучения и воспитания при опоре на социум и его воспитательный потенциал через установление взаимодействия с социальными институтами, включение воспитанников в социально значимую деятельность и в социальные отношения, формирование социальных потребностей и развитие социальных способностей личности» [11, с. 56]. Социально-педагогический подход требует «использования возможностей социальных институтов, микросреды личности и социума в целом» [11, с. 56].

Сравнительный анализ отечественной и зарубежной теории и практики поликультурного образования в высшей школе позволяет определить основные формы реализации социально-педагогического подхода.

1. Использование и развитие воспитательного потенциала вуза.

Воспитательный потенциал рассматривается здесь как «социально-педагогическое явление, отражающее совокупность воспитательных возможностей социальной среды, образовавшихся в результате взаимодействия субъектов и объектов в условиях социальной деятельности, социальных отношений, социальных институтов» [12, с. 135], как «педагогическая составляющая каждого отдельного индивида, представляющего социум, заключенная в наборе его личностных характеристик позитивно-социального свойства, способных оказывать воспитательное воздействие на других людей» [12, с. 137].

Носителем воспитательного потенциала в вузе выступает, прежде всего, профессорско-преподавательский состав, а также сотрудники, ответственные за внеучебную деятельность студентов. В процессе поликультурного образования ключевой является роль преподавателя как транслятора культурных ценностей и норм. Преподаватель создаёт в студенческом коллективе атмосферу уважения, признания. Как личность, он является образцом для подражания, своим примером учит принимать и ценить иное мнение. Эта роль требует постоянного самоанализа, поскольку педагог, как и любой другой человек, имеет собственные предрасположения. И ему, как и любому другому человеку, очень трудно это признать. Предрасположения обычно ассоциируются с явными проявлениями этноцентризма, ксенофобии. Однако предрасположение может проявляться и в стремлении «отделаться» от студента – представителя иной культуры, и в пренебрежительных высказываниях, основанных на сложившихся в обществе стереотипных представлениях о той или иной группе людей. К тому же предрасположения не обязательно проявляются в отрицательных стереотипах. Так, например, некоторые преподаватели ожидают от студентов китайского происхождения хорошего поведения и высокого уровня успеваемости, не подозревая, что тем самым демонстрируют свое предвзятое к ним отношение. Становление поликультурного педагога предполагает, прежде всего, становление поликультурной личности. Преподаватель должен начать с малого – определить собственную позицию по отношению к представителям иных культур, проанализировать собственные ценности, а также предрассудки и страхи. Только после этого возможно изучение иной культуры.

Востребованными в настоящее время являются курсы, семинары, тренинги, которые предлагаются в рамках программ дополнительного профессионального образования и направлены на формирование и развитие у преподавателя поликультурной компетентности – интегративного свойства личности, позволяющего «эффективно взаимодействовать с представителями иных культур на всех уровнях межкультурной коммуникации во всех сферах взаимодействия» [13; 14].

Значителен воспитательный потенциал студенческих организаций самоуправления, профессиональных студенческих обществ, клубов, объединяющих представителей разных культур. Так, например, продуктивной является идея создания лингвистического клуба как основы поликультурного образования студентов. Яркий пример – Интернациональный культурный центр («Интерклуб») РУДН, где постоянно действуют студенческие художественные коллективы и кружки, работают самостоятельные коллективы Латинской Америки, Юго-Восточной Азии, Африки и регионов России. В современном обществе музей как социальный институт располагает богатым потенциалом как воспитательной работы в целом, так и поликультурного образования подрастающего поколения, поскольку играет значительную роль в формировании системы ценностей, приобщении молодёжи к историческому, культурному наследию; способствует воспитанию толерантности. Кроме активного использования ресурсов действующих музеев, актуальным является создание музеев непосредственно в образовательном учреждении. Показателен опыт Российского университета дружбы народов, где уже много лет функционирует Музей истории РУДН (до 2010 года – Музей культуры народов мира). Музей истории РУДН сегодня – это не только уникальное собрание экспонатов из разных стран, отражающее вековые обычаи и традиции материальной и духовной культуры народов мира, но и фонды, демонстрирующие масштабность научной и образовательной деятельности вуза.

2. Включение студентов в социально значимую деятельность.

Социально значимая деятельность предполагает получение целостного результата, значимого для всего социального сообщества и каждого в отдельности. В качестве примеров можно провести участие обучающихся в деятельности студенческого самоуправления, студенческих средствах массовой информации, фестивалях и акциях, а также в волонтерской деятельности.

Значительным потенциалом формирования поликультурной компетентности студентов и эффективного поликультурного образования обладают программы наставничества, распространённые в ряде международно-ориентированных вузов РФ. В частности, уникален опыт Российского университета дружбы народов. Наставничество здесь представляет эффективную систему взаимодействия российских студентов старших курсов с первокурсниками (прежде всего, иностранного происхождения), которая позволяет оперативно решить ряд актуальных задач, таких, как помощь неуспевающим, поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к новым условиям, включение их в жизнь университета.

Наставничество – прежде всего, волонтерская деятельность, в основе которой лежат принципы добровольности и бескорыстности. Вместе с тем, студент-наставник приобретает ценный социальный опыт, развивает такие социальные навыки, как коммуникативные способности, опыт ответственного взаимодействия в поликультурной среде, лидерские навыки, дисциплинированность, инициативность. Программа наставничества не только вносит вклад в решение проблемы адаптации иностранных студентов, но и способствует формированию поликультурной компетентности всех участников процесса.

3. Организация взаимодействия вуза с различными социальными институтами и отдельными специалистами.

Взаимодействие рассматривается здесь как согласованная деятельность по достижению совместных целей, решению значимых задач. Взаимодействие предполагает обмен информацией, согласование действий и совместную деятельность.

Широкие возможности осуществления поликультурного образования в вузе даёт взаимодействие с такими культурно-досуговыми учреждениями, как национально-культурные центры, дома народного творчества. Ярким примером является государственное учреждение «Московский дом национальностей» (МДН), открытый в 2003 году и являющийся центром этнокультурного развития жителей города Москвы. МДН организует мероприятия (круглые столы, патриотические акции, фестивали, конкурсы, выставки, презентации национальных праздников), способствующие утверждению межнационального мира и согласия.

Повышению эффективности поликультурного образования студентов также способствует организованное взаимодействие вуза и национальных общественных объединений, национальных общественных организаций, таких, например, как общественная культурно-просветительская организация Славянский фонд России, созданная в 1990 году и действующая под непосредственным патронатом Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Славянский фонд России ставит перед собой задачу объединения творческого потенциала славянских народов, проживающих на территории России и за рубежом для совместного возрождения духовного и культурного наследия.

Встречи с представителями научной, культурной элиты РФ и зарубежных стран, которые проводят в стенах вузов, дают возможность позитивного межкультурного общения, способствуют преодолению стереотипов и предрассудков. Важно, чтобы такие мероприятия не носили формальный характер, а участие студентов не было «вынужденным».

Анализ отечественной и зарубежной практики поликультурного образования в высших учебных заведениях показывает, что отдельные идеи, лежащие в основе социально-педагогического подхода, в частности, взаимодействие с социальными институтами, использование воспитательного потенциала студенческих объединений, активно реализуются. Однако реализация социально-педагогического подхода должна быть целенаправленной, научно обоснованной, требующая знания позитивных и негативных возможностей социума в рамках поликультурного образования, умение осуществлять выбор необходимых ресурсов, выстраивать взаимодействие с социальными институтами. В связи с этим востребованным является специалист, способный на высоком профессиональном уровне реализовывать потенциальные возможности социума в образовании, актуализируется профессиональная социально-педагогическая деятельность как одно из условий эффективности процесса поликультурного образования в современном российском обществе.

Библиографический список

1. Чёрный Е.В. *Психология моделирования поликультурного образования*: монография. Симферополь, 2010.
2. Гаганова О.К. Понятие «поликультурное образование» в американской педагогике: этапы становления и дефиниции. *Мир образования в мире*. 2002; 4: 175 – 180.
3. Gollnick D. M., Chinn P. C. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New Jersey, 1998.
4. Banks J.A., Banks C.A.M. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2013.
5. Banks J.A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston, 2001.
6. Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. *Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации*. Пятигорск, 2003.
7. Джурицкий А.Н. *Сравнительная педагогика. Взгляд из России*: монография. Москва, 2013.
8. Гладких В.В. *Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход*. Тамбов, 2011.
9. Сираева М.Н. Методы и формы организации поликультурного образования студенческой молодежи в современном вузе. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. Аспирантские тетради: психолого-педагогические науки. 2008; 12 (88): 229.
10. Шаповалов В.А., Авксентьев В.А., Иванова С.Ю. Роль классического университета в стабилизации поликультурного социума. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2010/Shapovalov_RU.pdf
11. Торохтий В.С. Психология социально-педагогической деятельности. *Психологическая наука и образование*. 2010; 5: 56 – 71.
12. *Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата*. Под общей редакцией В.С. Торохтия. Москва, 2015.
13. *Социальная педагогика: социально-педагогическая деятельность и потенциал социума*: монография. Авторы составители В.С. Иванов, В.С. Торохтий. Москва, 2013.
14. Харина И.В. Региональные особенности формирования поликультурной компетентности иностранных студентов в образовательном пространстве российского дальневосточного вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 1.

References

1. Chernyj E.V. *Psihologiya modelirovaniya polikul'turnogo obrazovaniya*: monografiya. Simferopol', 2010.
2. Gaganova O.K. Ponyatie «polikul'turnoe obrazovanie» v amerikanskoj pedagogike: `etapy stanovleniya i definicii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2002; 4: 175 – 180.
3. Gollnick D. M., Chinn P. C. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New Jersey, 1998.
4. Banks J.A., Banks C.A.M. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley, 2013.
5. Banks J.A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston, 2001.
6. Davydov Yu.S., Suprunova L.L. *Koncepciya polikul'turnogo obrazovaniya v vysshej shkole Rossijskoj Federacii*. Pyatigorsk, 2003.
7. Dzhuritskiy A.N. *Sravnitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii*: monografiya. Moskva, 2013.
8. Gladkih V.V. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi v polikul'turnoj srede vuza: sistemno-deyatelnostnyj podhod*. Tambov, 2011.
9. Siraeva M.N. Metody i formy organizacii polikul'turnogo obrazovaniya studencheskoj molodezhi v sovremennom vuze. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. Aspirantskie tetradi: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2008; 12 (88): 229.
10. Shapovalov V.A., Avksent'ev V.A., Ivanova S.Yu. Rol' klassicheskogo universiteta v stabilizacii polikul'turnogo sociuma. Available at: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2010/Shapovalov_RU.pdf
11. Torohtij V.S. Psihologiya social'no-pedagogicheskoy deyatelnosti. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; 5: 56 – 71.
12. *Social'naya pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. Pod obschej redakciej V.S. Torohtiya. Moskva, 2015.
13. *Social'naya pedagogika: social'no-pedagogicheskaya deyatelnost' i potencial sociuma*: monografiya. Avtory sostaviteli V.S. Ivanov, V.S. Torohtij. Moskva, 2013.
14. Harina I.V. Regional'nye osobennosti formirovaniya polikul'turnoj kompetentnosti inostrannyh studentov v obrazovatel'nom prostranstve rossijskogo dal'nevostochnogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 1.

Статья поступила в редакцию 29.03.16

УДК 378

Nikolaichuk E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: evafilatova@mail.ru*

Tarasuk N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru*

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTERACTIVE COGNITIVE STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. The article is dedicated to description of the potential of interactive cognitive strategies in foreign language education. The article represents a notion of "interactive cognitive strategies" and describes the basic characteristics of the strategies and contains the main theoretical positions providing the effective realization of these strategies. The article contains the description of the main approaches, which contribute to the effectiveness of the usage of the represented strategies. The authors single out problem-solving, communicative-cognitive, competence approaches as the most important ones. The material presented in the article leads to the conclusion that the usage of interactive cognitive strategies contributes to the development of skills of foreign language communication, and activates the cognitive activity of the students.

Key words: interactive cognitive strategies, foreign language education, problem-solving approach, communicative-cognitive approach, competence approach.

Е.А. Николайчук, канд. пед. наук, ассистент Курского государственного университета, г. Курск, E-mail: evafilatova@mail.ru

Н.А. Тарасюк, д-р пед. наук, проф. Курского государственного университета, г. Курск, E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена описанию потенциала интерактивных познавательных стратегий в процессе реализации иноязычного образования. В статье представлена трактовка понятия «интерактивные познавательные стратегии» применительно к процессу современного иноязычного образования. Статья включает в себя основные положения, обеспечивающие эффективность реализации познавательных стратегий в иноязычном образовании. В статье представлены основные подходы, которые обеспечивают эффективность применения интерактивных познавательных стратегий в процессе иноязычного образования в высшей школе. В качестве ведущих авторы выделяют следующие подходы: проблемно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, компетентностный. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что применение интерактивных познавательных стратегий способствует развитию умений иноязычного общения, а также активизирует познавательную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: интерактивные познавательные стратегии, иноязычное образование, проблемно-деятельностный подход, коммуникативно-когнитивный подход, компетентностный подход.

Реализация новых образовательных стандартов требует подготовки компетентных высококвалифицированных кадров, способных эффективно решать образовательные задачи в сфере преподавания иностранных языков. Подготовка кадров для сферы иноязычного образования требует применения качественно новой системы образовательных стратегий, среди которых достойное место занимают интерактивные познавательные стратегии.

Применение интерактивных познавательных стратегий способствует решению ряда образовательных задач, что выражается в следующем: у студентов развиваются умения иноязычного общения, активизируется познавательная деятельность обучающихся, повышается мотивационный потенциал дисциплины «иностранный язык».

Проблема изучения индивидуальных образовательных стратегий нашла отражение в исследованиях таких педагогов, методистов, психологов, как И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, Г.В. Рогова, А.В. Щепилова, Р. Рухтерух, Дж. Тардиф, Дж. Рубен, Р. Оксфорд, Н.Ф. Коряковцева, А.А. Плигин и др.

Стратегия – это способы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой. Р. Оксфорд отмечает, что «учебные стратегии – это набор операций и ресурсов, планируемый обучаемым в целях достижения поставленных образовательных задач» [1, с. 8].

Познавательные стратегии рассматриваются как индивидуальная взаимосвязь мыслительных операций и действий, направленных на реализацию результата в познавательной учебной деятельности обучающихся [2].

Следует остановиться еще на одной важной характеристике стратегий, которая заключается в том, что они, кроме того, направлены на оптимизацию процессов получения и хранения информации, извлечения её из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией [3, с. 8].

Таким образом, анализ педагогической, методической и психологической литературы позволяет дать следующее определение понятия «познавательные стратегии» применительно к процессу иноязычного образования: познавательные стратегии – это способы и приемы выполнения образовательных задач, которые решаются обучающимися в процессе коммуникации на иностранном языке с целью расширения личностного и профессионального потенциала обучающихся в специально созданной интерактивной образовательной среде.

Основной чертой современных познавательных стратегий в иноязычном образовании является их интерактивный характер. Познавательные стратегии направлены на решение обучающимися образовательных задач на основе использования номенклатуры приёмов и определенных ресурсов, выбираемых ими в соответствии с особенностями планируемой коммуникативно-познавательной деятельности.

Интерактивные познавательные стратегии в иноязычном образовании предполагают осуществление оптимального взаимодействия обучающихся с различными субъектами образовательного процесса в коммуникативной образовательной среде.

Реализация интерактивных познавательных стратегий базируется на системе теоретических положений, которые способствуют эффективному применению их образовательного потенциала для личностного и профессионального развития обучающихся. В связи с этим представляется целесообразным остановиться на наиболее важных подходах и принципах, реализация которых позволит эффективно достичь поставленной цели и решить задачи данной методики.

Ведущими подходами, обеспечивающими эффективную реализацию интерактивных познавательных стратегий являются следующие: проблемно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, компетентностный. Среди указанных подходов важное место занимает проблемно-деятельностный подход. На основании проблемно-деятельностного подхода происходит выполнение «познавательных деятельностных заданий», построенных с учетом организации различных видов общения (игрового, имитационного, свободного) с целью решения познавательных задач средствами иностранного языка на основе применения интерактивных познавательных стратегий.

Главным теоретическим положением реализации проблемно-деятельностного подхода является положение о том, что приоритетными становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять, как их добывать, интерпретировать и как создавать новую информацию, необходимую для решения определенной образовательной коммуникативной познавательной задачи.

В процессе применения интерактивных познавательных стратегий акцент переносится с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами познания и способами взаимодействия с окружающим миром (результат – умения). Характер учебной деятельности определяет способы познания окружающего мира как в личностной, так и профессиональной сфере.

Выполнение коммуникативной познавательной задачи требует применения следующих интерактивных познавательных стратегий: сопоставление и соотнесение коммуникативной познавательной задачи с ранее изученными с целью отбора коммуникативных средств и информационных источников; дифференциация коммуникативной познавательной задачи; идентификация коммуникативной познавательной задачи; планирование результатов коммуникативной познавательной деятельности; выделение опорных фактов, определяющих специфику коммуникативной познавательной задачи; анализ и отбор фактов, отражающих специфику коммуникативной познавательной задачи; конкретизация опорных фактов в определенной социокультурной ситуации; социокультурная интерпретация фактов в определенном познавательном контексте; использование информационных и телекоммуникационных источников для детализации коммуникативной познавательной задачи; анализ, оценка и отбор коммуникативных средств и форм представления информации, необходимой для решения коммуникативной познавательной задачи; соотнесение коммуникативной познавательной задачи с коммуникативными средствами и информационными источниками в определенном социокультурном контексте; сотрудничество с субъектами коммуникативной познавательной деятельности; координация деятельности субъектов образовательного процесса; пере проверка соответствия полученных результатов с целями конкретного проекта; запрос необходимой дополнительной информации; корректировка результатов коммуникативной познавательной деятельности и др.

В процессе решения коммуникативной познавательной задачи используются приемы, моделирующие различные коммуникативные ситуации, требующие адекватного использования коммуникативных функций, типичных для познавательной деятельности. Решая коммуникативную познавательную задачу, обучающийся формирует «ориентировочную основу действий» [4], которая в последующем помогает обучающемуся в работе над новыми коммуникативными познавательными задачами.

Невозможно представить себе решение коммуникативной познавательной задачи без применения положений личностно-деятельностного подхода. Основополагающие принципы личностно-деятельностного подхода были сформулированы Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном (личность рассматривалась как субъект деятельности, она формируется как в деятельности, так и в общении с другими людьми, а также является основным компонентом этой деятельности). В процессе применения интерактивных познавательных стратегий центром обучения является студент – его намерения, цели, его уникальный психологический портрет. Иными словами, интересно студента, уровень его знаний и умений, позволяют преподавателю определить учебную, развивающую, познавательную и воспитательную цели занятия и сформировать, направить и корректировать образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, уровня их лингвистической подготовки, а также с учетом их профессиональных интересов в сфере иноязычного образования.

Применительно к процессу иноязычного образования личностно-деятельностный подход реализуется в тесной связи с коммуникативно-когнитивным, который базируется на приоритетном принципе – принципе когнитивной направленности, позволяющем формировать у обучающихся адекватное представление о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере [5, с. 129] в процессе решения коммуникативных познавательных задач. Реализация коммуникативно-когнитивного подхода в процессе обучения иноязычному общению на основе применения интерактивных познавательных стратегий имеет двоякую направленность: 1) оптимальная организация учебного процесса совпадает с естественным путем познания, свойственным психике человека; 2) эффективность овладения языком зависит от гибкости субъекта в использовании познавательных стратегий, от умения применять стратегии адекватно стоящей перед ним задачей. [5, с. 129].

Коммуникативно-когнитивный подход в процессе применения интерактивных познавательных стратегий позволяет обогатить познавательный потенциал обучающихся и придать

результатам их познавательной деятельности более практико-ориентированный характер.

Преподаватель должен представить обучающемуся стратегии овладения языком. В процессе решения коммуникативной познавательной задачи на иностранном языке происходит удовлетворение познавательных и коммуникативных потребностей обучающихся, а также их самовыражение в иноязычном общении. Процесс применения интерактивных познавательных стратегий должен быть процессом исследовательским, направленным на расширение коммуникативного и познавательного и профессионального потенциала обучающегося.

Процесс иноязычного образования на основе применения интерактивных познавательных стратегий обеспечивает готовность обучающихся к взаимодействию с различными субъектами образовательной профессиональной деятельности, которое обеспечивается на основе новых знаний о языке и об окружающей действительности, а также о наиболее оптимальных способах получения профессиональных знаний.

Процесс иноязычного образования на основе применения интерактивных познавательных стратегий невозможен без компетентностного подхода, отраженного в современных положениях Федерального государственного образовательного стандарта, направленного на формирование целостной системы общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход является одним из основополагающих в структуре современной системы российского образова-

ния. Он находит свое отражение в документах об образовании, в том числе в «Стратегии модернизации содержания общего образования» в России, где акцент делается на формирование у обучающихся компетентности, так как это понятие намного шире общепринятых ранее понятий знания, умения или навыка. Компетентность не только включает в себе все указанные составляющие (знание, умение, навык), но также предусматривает включение мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющих в процесс образования личности [6, с. 14].

Реализация указанных подходов предполагает вовлечение обучающихся в деятельность по решению познавательных задач средствами иностранного языка в процессе иноязычного общения. Основным средством достижения проблемного характера иноязычного образования является противоречие, которое требует разрешения в процессе интерактивного взаимодействия при создании исследовательского проекта. Для того чтобы достичь цели указанной деятельности, необходимо владеть средствами иностранного языка, которые представлены в аутентичных источниках с учетом интересов и профессиональных потребностей студентов.

Реализация интерактивных образовательных стратегий на основе указанных подходов обеспечивается посредством специально созданных условий, в которых обучающиеся, опираясь на имеющийся у них опыт, самостоятельно обнаруживают и осмысливают проблемную ситуацию, мысленно и практически действуют в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов её решения.

Библиографический список

1. Oxford R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.
2. Плигин А.А. *Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2009.
3. A Handbook of English-Russian *Terminology for Language Teaching*. I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina. Cambridge University Press Russian Baltic Information Center BLITZ St. Petersburg, 2001.
4. Гальперин П.Я. *Введение в психологию*. Москва: Университет, 1999.
5. Щепилова А.В. *Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: «VLADOS», 2005.
6. *Стратегия модернизации содержания общего образования*: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. Москва: ООО «Мир книги», 2001.

References

1. Oxford R.L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990.
2. PliGIN A.A. *Psichologiya poznavatel'nyh strategij shkol'nikov v individualizacii obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora psichologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
3. A Handbook of English-Russian *Terminology for Language Teaching*. I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina. Cambridge University Press Russian Baltic Information Center BLITZ St. Petersburg, 2001.
4. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psichologiyu*. Moskva: Universitet, 1999.
5. Schepilova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: «VLADOS», 2005.
6. *Strategiya modernizacii soderzhaniya obshego obrazovaniya*: materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshego obrazovaniya. Moskva: ООО «Mir knigi», 2001.

Статья поступила в редакцию 28.03.16

УДК 502:37(063)

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

Nurgaleev V.S., Dr. of Sciences (Psychology), Professor, *Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (Moscow, Russia)*, E-mail: sultanis@yandex.ru

PEDAGOGICAL FACTORS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS. The article analyzes a system of concepts of "pedagogical factors" in the context of an integrated concept of "environmental education". In the article the authors divide factors involved into the process of environmental education into three groups: cognitive, emotive, axiological and activity-volitional spheres. It is proved that on a cognitive level, it is important to form a system of logical images of environmental issues that the world faces in a person, and the major role is played by images of the second order. In terms of emotion-axiological level the authors name the most important acts connected with forming certain human values. The activity-volitional sphere is understood as an action for environmental conservation in the form of helping a person to conduct a particular action, aimed at solving an environmental issue. This understanding of the pedagogical factors of the environmental education should ensure: the formation of structural-functional models of ecologically-friendly behavior on the basis of the study of environmental concepts; the development of the valuable attitude of an individual to the environmental space; making students know the specific environmental actions.

Key words: ecology, education, pedagogical factors of environmental education.

P.B. Oparin, канд. пед. наук, доц., *Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул*, E-mail: 89236613134@inbox.ru

В.С. Нургалеев, д-р психол. наук, проф., *Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва*, E-mail: sultanis@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье анализируется система понятий «педагогические факторы» в контексте комплексного понятия «экологическое образование». Выделены три группы факторов, задействованных в процессе экологического образования: когнитивные, эмоционально-аксиологические и деятельностно-волевые. В статье доказывается, что в когнитивном плане, важным является формирование у субъекта (личности) системы логических образов, связанных экологическими проблемами человечества, при этом большую роль играют именно образы второго порядка; в мотививно-аксиологическом плане наиболее важным выступает формирование у человека тех или иных ценностей; в деятельностно-волевой сфере – практические действия по сохранению окружающей природной среды, в форме приобщения их к конкретным экологическим поступкам. Такое понимание педагогических факторов экологического образования должно обеспечить формирование структурно-функциональных моделей экологически целесообразного поведения на основе изучения экологических понятий; воспитание ценностного отношения личности к окружающему экологическому пространству; приобщение учащихся к конкретным экологическим поступкам.

Ключевые слова: экология, образование, педагогические факторы экологического образования.

В данной статье мы считаем необходимым остановиться на характеристике понятий «педагогические факторы» и «экологическое образование», а также сформулировать комбинированное понятие, соответствующее названию статьи.

Понятие «фактор» имеет латинское происхождение (*factos*) и означает следующее «...причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты» [1]. К этой формулировке мы считаем необходимым добавить один немаловажный штрих: «действующая сила должна иметь относительно постоянный характер, и если мы пытаемся доказать, что одно явление является фактором другого, то в первую очередь необходимо констатировать длительное воздействие первого на второе» [2].

В педагогических учебниках, изданных в Советском Союзе, отмечали три фактора: биологический (который целесообразнее было бы назвать биогенетическим), социальный и педагогический. «Педагогический фактор выделялся отдельно, поскольку считался основным для формирования всесторонне развитой личности, способным скорректировать влияние остальных факторов» [2].

В своих прежних работах мы уже отмечали, что не согласны с подобной классификацией, поскольку в ней не учитывался фактор активности самого субъекта – фактор саморазвития, который имеет внутренне психологическую (духовную) основу. Исходя из этого, мы выделили три фактора развития личности с несколько иными качествами: биогенетический, социально-педагогический и внутренне психологический (духовный), которые оказывают влияние на все сферы жизнедеятельности личности, в том числе – на деятельность (поведение) и её структурные компоненты [2].

Понятие «экологическое образование» (*«Ecological education»*) впервые было описано в 1968 г. в Париже, на Межправительственной конференции ЮНЕСКО, посвящённой вопросам рационального использования и охраны ресурсов биосферы. По её итогам была принята программа действий, названная «Человек и биосфера» (*«The man and biosphere»*), в которой отмечен глобальный характер экологического образования [3].

Вместе с тем, необходимо отметить, образование как понятие может рассматриваться в узком и широком смысле. В первом случае это уровень образованности, своего рода ответ на вопрос: какое у Вас образование? Во втором случае это сложное комбинированное явление, включающее одновременно воспитание, обучение и просвещение, поэтому в рамках понятия «экологическое образование» нам необходимо рассматривать вопросы экологического воспитания, экологического обучения и экологического просвещения. В данной статье мы подробно остановимся на воспитательном аспекте.

Концепция экологического воспитания, как педагогического фактора материалах Межправительственной конференции ЮНЕСКО и ЮНЕП (Тбилиси, 1977 г.) и развита на Международном конгрессе «Тбилиси + 10» (Москва, 1987 г.). Она базировалась на представлении о необходимости оптимизации системы образования за счёт развития экологического сознания детей как совокупности знаний, мышления, чувств и воли; в формировании у них экологической культуры; в готовности к активной природоохранной деятельности [4].

Однако до настоящего времени сущность экологического воспитания остается дискуссионной. В современной литературе можно выделить три основных подхода к определению сущности экологического воспитания.

Первый подход связан с пониманием экологического воспитания как системы формирования социально значимых экологических потребностей, норм, идеалов, ориентирующих, регулирующих

и направляющих поведение и деятельность человека на сохранение природы. Такое видение сущности экологического воспитания находит своё отражение в работах Н.Н. Моисеева [5], С. Морса [6], В. Хесле [7]. С данной позиции преодоление экологического кризиса возможно лишь через целенаправленную экологизацию общественного сознания, формирование способностей видеть комплексные экологические проблемы (которые могут быть политическими, экономическими, философскими, техническими). Такое понимание сущности экологического воспитания представлено, например, в материалах конференции Организации американских государств по образованию и окружающей среде в Северной и Южной Америке (1971) [8] и др.

Второй подход связан с определением сущности экологического воспитания как системы ценностных ориентаций, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей природной среде. Сторонники этой тенденции (Е. Бонефоуз [9], И.Д. Зверев [10,11], П. Клоуд [12], Ф. Майор [13] и др.) считают, что без воздействия на отношение людей к природе, решение экологических проблем невозможно, поскольку знания без соответствующего отношения являются лишь интеллектуальным балластом: «Для достижения педагогических целей недостаточно ограничиться изучением системы экологических понятий» [12, с. 40]. Понимание необходимости формирования системы экологически целесообразных отношений с природой нашло свое отражение в материалах международного конгресса «Тбилиси + 10» [4], в которых целью экологического воспитания провозглашается «формирование ответственного отношения к природе» [4, с. 84].

Третий подход связан с определением сущности экологического воспитания как системы, направленной на усвоение теории и практики экологии и рационального природопользования. Сторонники этой тенденции – Дж. Дорст [14], Д.Н. Кавтарадзе [15], Л. Меейр [8] – считают, что без овладения соответствующими стратегиями и технологиями взаимодействия с природой наличие даже адекватных экологических представлений и сформированности отношения к природе не способно решить экологические проблемы, поскольку человек окажется беспомощным при реализации своих знаний в практической деятельности. Этот подход нашел своё отражение, например, в материалах заключительного доклада Международной конференции специалистов о научной основе рационального использования и сохранения биосферы (1968 г.) [16].

В соответствии с выделенными тремя подходами к пониманию сущности экологического воспитания существует ряд позиций к проблеме его содержания, которые охватывают различные направления его развития в современной теории экологического образования.

Первая, *нотальная* (от англ. «*notion*» – «представление») позиция в экологическом образовании связана с акцентированием внимания на формировании, в первую очередь, системы экологических представлений и объединяет в себе глобально-биосферное, гуманистическое и естественнонаучное направления.

Глобально-биосферная позиция ориентирована, прежде всего, на раскрытие глобальных проблем (парниковый эффект, разрушение озонового экрана, загрязнение океана) через экологическое воспитание. Приверженцы этой позиции считают, что через осмысление этих и других проблем можно понять истоки экологического кризиса, найти механизм его преодоления.

Гуманистическая позиция определяет содержание экологического воспитания, как приобщения к гуманистическим ценностям и идеалам: соблюдения прав человека, социальной справедливости, без которых невозможно решение экологических проблем, сохранения мира во всем мире. Сторонниками этой позиции являются: Д. Медоуз [17], А. Тофлер [18], Б.Т. Лихачев [19].

Естественнаучная позиция раскрывает содержание экологического воспитания через знания по биологии, экологии, химии, географии. Сторонники этой позиции – Л. Матье [20], А. Швейцер [21], Н.Ф. Реймерс [22, с. 12–13] – видят причину экологического кризиса в недостатке знаний о принципах функционирования экосистем разного уровня, о влиянии человека на них.

Нотальная позиция к содержанию экологического воспитания характерна в основном, для стран с классической системой образования (Англия, Франция, Германия) [23, с. 47–52]. В этих странах данная позиция реализуется в следующей схеме.

Дошкольники знакомятся с отдельными объектами и явлениями природы, ухаживают за животными и растениями живого уголка.

Экологическое воспитание младших школьников – это углубление элементарных знаний, введение экологических аспектов, примеров нерационального использования природных богатств. Главное отличие от предыдущего этапа – усвоение фактов уже как научных знаний.

В средних классах изучаются питание растений и связанная с этим проблема загрязнения природы химическими удобрениями, создание гидроэлектростанций и применяемые при этом меры по охране «рыбных богатств» и т. д. Экологические проблемы рассматриваются в курсах ботаники и зоологии и во внеклассной работе по этим предметам.

Для экологического воспитания старшеклассников характерна направленность на мировоззренческие, философские аспекты взаимодействия общества и природы, а также углубление и расширение знаний эволюционного, комплексного обобщающего характера.

Для студентов высшей школы практически не существует концептуально и содержательно выстроенной системы экологического воспитания, за исключением отдельных предметов в учебных планах высших школ. Но даже когда эти предметы есть, они чаще всего несут узкопрофессиональную направленность, а в учебных программах по другим предметам экологические проблемы если и присутствуют, то представлены фрагментарно и в скромном объеме.

Как правило, при такой ориентации экологического воспитания в практическом опыте и в методических разработках преобладает «излагающий», монологический способ, знания предъясняются в готовом виде. Типично увлечение множеством фактов, разрозненных сведений, цифровых данных без достаточной логики изложения [23, с. 100–111].

Вторая, *релятивная* (от англ. «relation» – «отношение») позиция в экологическом воспитании связана с акцентированием внимания на формировании, в первую очередь, ответственного отношения к природе. В этом случае ориентируются на отбор такой экологической информации, включение личности в такие виды деятельности, специальное создание таких педагогических ситуаций, которые оказывают наибольшее влияние на субъективное отношение к природе. Данная позиция объединяет в себе натуралистическое, интерактивное и ценностное направления в определении содержания экологического воспитания.

Натуралистическое направление – одно из самых распространенных и подразумевает изучение природы в природе. В его основе лежит стремление преодолеть отрыв от природы, дать ученикам глубокое понимание её законов. Данное направление наиболее развито в России в силу исторически сложившихся традиций. В нашей стране существенный вклад в разработку организационных и педагогических аспектов этого направления внесли: А.Н. Захлебный, Л.В. Реброва [24], И.Д. Зверев [25], за рубежом – П. Смит [26], Л. Эйсли [27].

Интерактивное направление (от англ. «interaction» – «взаимодействие») основано на взаимодействии обучаемых друг с другом и окружающей природой в процессе игровой деятельности. Значительный вклад в разработку этого подхода внесли Дж. Корнелл [28], Д.Н. Кавтарадзе [29].

Ценностное направление раскрывает задачи экологического воспитания как преодоление превалирования материальных ценностей над духовными. Почувствовать себя органической частью природы – одна из задач «глубинной экологии» («*Deep ecology*») – направления, развивающегося в русле данного подхода.

Именно в рамках данной ориентации осуществляется экологическое воспитание, например, в так называемых вальдорфских школах, философской основой которых является антропософское учение Р. Штейнера. Учеников в этих школах учат наблюдению и сопереживанию всему, что их окружает во внешней среде – каждого растения, каждого животного, каждого че-

ловека [30, с. 202]. По мнению педагогов-антропософов: С. Френе, Дж. Дорста, К. Джонсона, именно занятия естествознанием требуют от ребенка высокого уровня развития душевной жизни: способности фантазировать, чувствовать, а не только мыслить. Знания должны «переживаться» ребенком, именно это обеспечивает их осмысление личностью и формирование её отношений к миру [30, с. 56].

Третий, *технологический подход* в экологическом образовании связан с акцентированием внимания на формировании, в первую очередь, стратегий и технологий взаимодействия с природой. В этом случае ориентируются на включение личности в такое взаимодействие с природой, которое в наибольшей степени предоставляет возможность освоения адекватных экологических стратегий, приобретения необходимых для их реализации умений и навыков. Технологический подход находит отражение в этическом, этническом и деятельном направлениях экологического воспитания.

Этическое направление пропагандирует нормы поведения, наносящие наименьший вред природе.

Этническое направление предполагает использование в экологическом образовании опыта этносов, которым было свойственно бесконфликтное сосуществование с природой. В Америке – это обращение к культуре индейцев. В России – к языческим традициям древних славян, коренных народов Сибири. Представители этого направления: Б. Хунт [31], Г.В. Платонов [32], И.В. Протопопова [33].

Деятельное направление определяет содержание экологического воспитания через преодоление чувства бессилия, кризиса действия в условиях неэкологичности экономики, политических систем. Методологи данного направления – Дж. Браус и Д. Вуд считают, что у каждого человека необходимо сформировать алгоритм конкретной деятельности по охране или восстановлению окружающей среды [34].

Технологическая группа подходов к экологическому образованию (в том числе воспитанию) характерна, например, для США. Отличительной особенностью американской образовательной системы является ориентация на экологические проблемы той местности, где живут учащиеся, а не на охрану природы «вообще». Приёмы обучения предполагают работу «в поле», а не просто разглядывание кабинетных таблиц [23, с. 54]. Такая система экологического воспитания дает весомые положительные результаты: к 1985 г. в США насчитывалось около 12 тыс. природоохранительных организаций; ежегодно создается до 250 новых. Охрана природы стала даже «образом жизни» многих американцев [23, с. 55].

Рассмотрев основные подходы к определению сущности и содержания экологического воспитания в мире, рассмотрим, какие именно педагогические факторы влияют на экологическое образование учащихся в целом, ориентируясь на необходимость разностороннего анализа данной проблемы.

Речь, прежде всего, необходимо вести о конкретных сферах личности, среди которых мы считаем необходимым особо отметить когнитивную (связанную с оперированием образов, понятий и суждений), эмотивно-аксиологическую (связанную с формированием определённых групп мотивов, эмоций и ценностей) и деятельностно-волевую (проявляющуюся в реализации конкретных действий, поступков и волевых актов).

При этом необходимо отметить, что для формулирования того или иного фактора можно учитывать либо отдельные, либо комбинированные компоненты.

В когнитивном плане, важным является формирование у субъекта (личности) системы логических образов, связанных экологическими проблемами человечества, при этом большую роль играют именно образы второго порядка (возврат к представлению через логическое понятие, в результате чего в сознании человека формируются структурно-функциональные модели чего-либо).

Поэтому первый фактор экологического образования учащихся мы считаем необходимым сформулировать следующим образом: формирование структурно-функциональных моделей на основе изучения экологических понятий.

В эмотивно-аксиологическом плане наиболее важным выступает формирование у человека тех или иных ценностей. В этой связи, гипотетически можно обозначить соответствующим педагогическим фактором экологическое воспитание ценностного отношения к окружающему экологическому пространству.

Третья сфера субъекта (личности) связана с определёнными практическими действиями. В этой связи можно предпо-

ложить, что педагогическим фактором данного плана выступает приобщение учащихся к конкретным экологическим поступкам.

В связи с вышесказанным, можно сделать вывод о том, что любое учебное заведение может выступить социокультурным экологическим пространством если в нём реализовать те факторы, которые мы обозначили, и дальнейшее наше исследование мы будем выполнять, исходя из гипотезы о том, что учебное заведение (школа) будет выступать социокультурным экологи-

ческим пространством формирования личности ребёнка, если обеспечить реализацию следующих педагогических факторов: формирование структурно-функциональных моделей на основе изучения экологических понятий; воспитание ценностного отношения личности к окружающему экологическому пространству; приобщение учащихся к конкретным экологическим поступкам. При этом необходимо особо отметить третий педагогический фактор, поскольку он имеет этическую направленность.

Библиографический список

1. *Словарь иностранных слов в русском языке*. Под редакцией И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова. Москва: Юнвес, 1995.
2. Нургалеев В.С. *Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности*: монография. Красноярск, 2007.
3. *Конференция ООН по окружающей среде и развитию*: информационный обзор. Новосибирск, 1992.
4. Проект концепции экологического воспитания для стран СНГ. *Вестник экологического воспитания в России*. 1998; 12: 16–19.
5. Моисеев Н.Н. *Экология и образование*. Москва, 1996.
6. Myers L. *Nature and children*. Brandon. Vermont, 1999.
7. Хефлинг Г. *Тревога в 2000 году: Бомбы замедленного действия на нашей планете*. Москва: Мысль, 1990.
8. Partridge E. (ed). *Responsibilities to Future Generations. Environmental Ethics*. Prometheus Books. New York, – 1981. P. 42.
9. Brennan M.J. A Curriculum For The Conservation Of People And Their Environment. *The Journal Of Environmental Education*. 1996; V. 17; № 4.
10. Зверев И.Д. Экологичность и образование. *Советская педагогика*. 1991; 1: 11.
11. Зверев И.Д. *Экология в школьном обучении. Новый аспект образования*. Москва: Просвещение, 1980.
12. Eisele L. *Nature in ecological education. From knowledge to love*. New York: Harcourt, 1979.
13. Макаренко А.С. *Воспитание гражданина*. Москва: Прогресс, 1988: 245–246.
14. Дорст Ж. *До того, как умрет природа*. Москва: Прогресс, 1987.
15. Каган М.С. *Эстетика как философская наука*. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997.
16. Mors S. *Ecological consciousness and planetary mentality*. Los Angeles, Light, 1989.
17. Мелаш В.Д. *Дидактические основы формирования экологических знаний и умений младших школьников в процессе внеклассной и внешкольной работы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1995.
18. Тряпицина А.П. Теория проектирования образовательных программ. *Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной системы*. Санкт-Петербург: Издательство университета педагогического мастерства, 1994.
19. Лихачев Д.С. *Экология культуры. Знание – сила*. 1982: 6: 48–60.
20. Кондил'як Э. *Трактат о системах, в которых скрываются их недостатки и достоинства*. Москва: Экономическое издательство, 1978.
21. *Проблемы образования в области окружающей среды*: материалы Межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды 14–26 октября 1977 г., Тбилиси. Москва, 1979.
22. Моисеева Л.В., Колтунова И.Р. *Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у школьников*: методическое пособие для учителей. Екатеринбург: Уникум, 1993.
23. Человенко Т.Г. *Интеграция знаний в процессе эколого-мировоззренческого развития старшеклассников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук Москва, МГПУ, 1993.
24. *Экология и культура*: учебное пособие для 10-11 классов. Под редакцией И.А. Жерносенко. Горно-Алтайск Барнаул: Артика, 2009.
25. Зверев И.Д. *Экология в школьном обучении. Новый аспект образования*. Москва: Просвещение, 1980.
26. *United Nations Department of Public Information, DPI/1344/Rev.1-97-01888- February 1997-5m, Earth Summit Agenda 21 The United Nations Programme of Action From Rio*. P. 22.
27. *Making Development Sustainable*. Washington D.C.: The World Bank. 1994. P. 15.
28. Корнелл Дж. *Давайте наслаждаться природой вместе с детьми. Настольная книга по восприятию природы для учителей и родителей*. Владивосток: ИСАР-Дальний Восток, 1995.
29. Кавтарадзе Д.Н. Интерактивная модель экологического воспитания. *Национально-региональные особенности экологического воспитания и воспитания: тезисы докладов всероссийской научно-практической конференции*. Москва: Экос, 2007: 6–9.
30. Леопольд О. *Календарь песчаного графства*. Москва: Прогресс, 1983.
31. Bonntfous E.L. *Homme ou la nature? Hachette*. Paris, 1970.
32. Платонов Г.В. *Диалектика взаимодействия общества и природы*. Москва: Издательство МГУ, 1989.
33. Протопопова И.В., Зайцева И.В., Интигринова Т.П. *Экологические традиции народов севера Бургузинской долины*. Улан-Удэ: Бэлинг, 1999.
34. Браус Дж., Вуд Д. Стратегии экологического воспитания, которые работают. *Листья в ладонях*. 2008; 8: 8–27.

References

1. *Slovar' inostrannykh slov v russkom yazyke*. Pod redakciej I.V. Lehina, F.N. Petrova. Moskva: Yunves, 1995.
2. Nurgaleev V.S. *Razvitie voobrazheniya sub`ekta v processe kognitivnoj deyatel'nosti*: monografiya. Krasnoyarsk, 2007.
3. *Konferenciya OON po okruzhayushej srede i razvitiyu*: informacionnyj obzor. Novosibirsk, 1992.
4. Proekt koncepcii `ekologicheskogo vospitaniya dlya stran SNG. *Vestnik `ekologicheskogo vospitaniya v Rossii*. 1998; 12: 16-19.
5. Moiseev N.N. *Ekologiya i obrazovanie*. Moskva, 1996.
6. Myers L. *Nature and children*. Brandon. Vermont, 1999.
7. Hefling G. *Trevoga v 2000 godu: Bomby zamedlennogo dejstviya na nashej planete*. Moskva: Mysl', 1990.
8. Partridge E. (ed). *Responsibilities to Future Generations. Environ-mental Ethics*. Prometheus Books. New York, – 1981. R. 42.
9. Brennan M.J. A Curriculum For The Conservation Of People And Their Environment. *The Journal Of Environmental Education*. 1996; V. 17; № 4.
10. Zverev I.D. `Ekoglasnost' i obrazovanie. *Sovetskaya pedagogika*. 1991; 1: 11.
11. Zverev I.D. *Ekologiya v shkol'nom obuchenii. Novyj aspekt obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
12. Eisele L. *Nature in ecological education. From knowledge to love*. New York: Harcourt, 1979.
13. Makarenko A.S. *Vospitanie grazhdanina*. Moskva: Progress, 1988: 245–246.
14. Dorst Zh. *Do togo, kak umret priroda*. Moskva: Progress, 1987.
15. Kagan M.S. *Estetika kak filosofskaya nauka*. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1997.
16. Mors S. *Ecological consciousness and planetary mentality*. Los Angeles, Light, 1989.
17. Melash V.D. *Didakticheskie osnovy formirovaniya `ekologicheskikh znaniy i umenij mladshih shkol'nikov v processe vneklassnoj i vneshkol'noj raboty*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1995.
18. Trypticina A.P. Teoriya proektirovaniya obrazovatel'nyh program. *Peterburgskaya shkola. Teoriya i praktika formirovaniya mnogovariativnoj obrazovatel'noj sistemy*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo universiteta pedagogicheskogo masterstva, 1994.
19. Lihachev D.S. *Ekologiya kul'tury. Znanie - sila*. 1982: 6: 48-60.
20. Kondil'jak `E. *Traktat o sistemah, v kotorykh skryvayutsya ih nedostatki i dostoinstva*. Moskva: `Ekonomichekoe izdatel'stvo, 1978.
21. *Problemy obrazovaniya v oblasti okruzhayushej srede*: materialy Mezhpriatel'stvennoj konferencii po obrazovaniyu v oblasti okruzhayushej srede 14-26 oktyabrya 1977 g., Tbilisi. Moskva, 1979.
22. Moiseeva L.V., Koltunova I.R. *Diagnostika urovnya `ekologicheskikh znaniy i sformirovannosti `ekologicheskikh otnoshenij u shkol'nikov*: metodicheskoe posobie dlya uchitelej. Ekaterinburg: Unikum, 1993.

23. Chelovenko T.G. *Integraciya znanij v processe `ekologo-mirovozzrencheskogo razvitiya starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk Moskva, MGPU, 1993.
24. *Ekologiya i kul'tura: uchebnoe posobie dlya 10-11 klassov*. Pod redakciej I.A. Zhernosenko. Gorno-Altajsk Barnaul: Artika, 2009.
25. Zverev I.D. *Ekologiya v shkol'nom obuchenii. Novyj aspekt obrazovaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
26. *United Nations Department of Public Information, DPI/1344/Rev.1-97-01888- February 1997-5m, Earth Summit Agenda 21 The United Nations Programme of Action From Rio*. R. 22.
27. *Making Development Sustainable*. Washington D.C.: The World Bank. 1994. R. 15.
28. Kornell Dzh. *Davajte naslazhdat'sya prirodoy vmeste s det'mi. Nastol'naya kniga po vospriyatuyu prirody dlya uchitelej i roditelej*. Vladivostok: ISAR-Dal'nij Vostok, 1995.
29. Kavtaradze D.N. Interaktivnaya model' `ekologicheskogo vospitaniya. *Nacional'no-regional'nye osobennosti `ekologicheskogo vospitaniya i vospitaniya: tezisy dokladov vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Moskva: `Ekos, 2007: 6–9.
30. Leopold O. *Kalendar' peschanogo grafstva*. Moskva: Progress, 1983.
31. Bonnfous E.L. *Homme ou la nature? Hachette*. Paris, 1970.
32. Platonov G.V. *Dialektika vzaimodejstviya obschestva i prirody*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1989.
33. Protopopova I.V. Zajceva I.V., Intigrinova T.P. *Ekologicheskie tradicii narodov severa Burguzinskoj doliny*. Ulan-Ud'e: B'eling, 1999.
34. Braus Dzh., Vud D. Strategii `ekologicheskogo vospitaniya, kotorye rabotayut. *List'ya v ladonyah*. 2008; 8: 8–27.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 378

Kudashova E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: elenakudashova@bk.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USE OF CONCEPTUAL SYSTEMS AS A MEANS OF USE OF A COMPREHENSIVE SYSTEM APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article deals with a problem of the use of conceptual systems as a means of implementation a comprehensive system approach in the process of forming a system of knowledge of students in teaching Physics in higher education school. There is a fact that the contradiction appears between the need to develop systematic knowledge of students and the traditional formal-logical approach to the formation of concepts, which dominate in methods of teaching Physics. The subject of formal logic is a simple ready-term, considered from the point of its structure and the results achieved in a particular way of cognition, abstracted from the process itself, and the subject of dialectical logic is the development of a concept as a theoretical system, as a thinking process leading to the truth. The researcher states that with regard to the formation of the theoretical system of concepts in the course of General Physics scientific methodology performs as a system comprehensive approach. It is conditioned by their systemic and complex character, as well as the need to determine the optimal structure, the functioning of which in the educational process will accelerate systemic absorption of the foundations of science and intellectual development of students. The article analyzes the use of the comprehensive system approach in the process of cognitive activity that allows most fully apply the competence approach to professional training of Physics teachers at a university.

Key words: **systemic approach, comprehensive approach, competence-activity approach, educational conceptual complex.**

E.I. Кудашова, *канд. пед. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: elenakudashova@bk.ru*

УЧЕБНЫЕ ПОНЯТИЙНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема использования понятийных комплексов как средств реализации комплексного системного подхода в процессе формирования системных знаний студентов при обучении физике в вузе. Это обусловлено тем, что в последнее время в обучении возникло противоречие между необходимостью формирования системности знаний студентов и традиционным формально-логическим подходом к формированию понятий, доминирующим в методике обучения физике. Предметом формальной логики служит простое готовое понятие, рассматриваемое с позиций его структуры, результата, достигнутого на определенном пути познания, отвлеченно от самого процесса, а предметом диалектической логики служит развивающееся понятие как теоретическая система; как процесс мышления, ведущий к истине. Поэтому можно с большой уверенностью сказать, что применительно к формированию теоретических систем понятий в курсе общей физики общенаучной методологией выступает системно-комплексный подход. Он обусловлен их системным и комплексным характером, а также необходимостью определения оптимальных структур, функционирование которых в учебно-воспитательном процессе позволит ускорить системное усвоение основ науки и интеллектуальное развитие учащихся. В статье приведён анализ использования комплексного системного подхода в процессе познавательной деятельности, позволяющего наиболее полно реализовать компетентностный подход в профессиональной подготовке учителя физики в ВУЗе.

Ключевые слова: **системный подход, комплексные подход, компетентностно-деятельностный подход, учебный понятийный комплекс.**

Анализ методических работ показывает, что комплексный подход в настоящее время начинает активно использоваться в решении проблем совершенствования системы образования в школе и вузе.

Чёткому усвоению основных сложных понятий, на которые опирается весь курс физики, способствует содержательное их обобщение, систематизация, комплексный и системный подходы к их анализу. Позитивными тенденциями в этом процессе являются следующие факторы совершенствования содержания и методики формирования понятий и их систем в обучении физике: увеличение в составе понятийного содержания курса объёма и ёмкости теоретических и практико-ориентированных вопросов; усиление межпредметных и внутрипредметных связей

и категориального синтеза знаний; рациональное соотношение между эмпирическими, теоретическими, практическими и философско-методологическими методами в формировании понятий; расширение роли общефизических и общенаучных понятий как особого уровня концептуального отражения; активизация познавательной деятельности студентов и школьников по оперированию понятиями; усиление философско-методологического осмысления понятий, увеличивающего мировоззренческий потенциал этих знаний и облегчающий их перенос в новые условия, а также реализация компетентностного подхода для совершенствования практико-ориентированного обучения.

В этом плане важная роль отводится разработке методологии, направленной на рациональную организацию *системы*

понятий, на анализ её структуры, на определение методики, способствующей активизации познавательной деятельности студентов, на интенсификацию процесса формирования теоретических систем знаний, усиливающих возможности творческого познания и развития интеллекта студентов и школьников при обучении физике, а также соотношение теории и практики.

Определение основ методики формирования *систем понятий* базируется на методологических взглядах на развитие научных знаний, на тенденциях развития современного физического познания, на прогрессивных концепциях психологии и дидактики.

Понятие есть одна из форм мысленного отражения единства существенных признаков, связей отношений предметов и явлений, обобщаемых им. Образование понятий – сложный процесс, в котором применяются такие приемы познания, как сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение и умозаключение. Значимость каждого понятия в отражении мира, в его познании может быть правильно оценена **в системе и в связи с другими понятиями**. Это приводит к необходимости использования **комплексного и системного подходов** к исследованию понятий, характеризующих тот или иной объект, явление или процесс.

При этом, если системный подход в настоящее время является достаточно развитым в науке, то комплексный подход имеет весьма неоднозначное представление. Многие авторы в своих работах часто употребляют эти понятия как синонимы, как, например, мы можем видеть это в работах И.Т. Фролова [1, 2]. Поэтому появляется необходимость сопоставить роль системного и комплексного подходов не только в науке, но и в обучении, что позволяет оценить более полно роль комплексного подхода в этом процессе (таблица 1). Основным материалом для формирования таблицы взят из нашей статьи в межвузовском сборнике научных трудов «Компетентностный подход в системе образования» [3, с. 25 – 44].

Анализ содержания таблицы показывает, что оба рассматриваемых подхода целесообразно использовать в учебном процессе. Для этих целей мы предлагаем учебные понятийные комплексы, которые дают возможность раскрывать многосторонние межпредметные связи сторон объекта в их единстве и целостности. **Это внутреннее диалектическое единство различных многообразных сторон исследуемого объекта мы и называем комплексом в собственном смысле слова.**

Подобные понятийные комплексы мы широко используем при обучении студентов общей физике в классическом университете.

Формирование у студентов научных понятий в условиях использования системного и комплексного подходов осуществляется в следующих взаимосвязанных случаях: 1) сложный объект исследования; 2) методы исследования сложных объектов; 3) понятийный комплекс; 4) методологическая программа познавательной деятельности в виде обобщенного плана самостоятельной познавательной деятельности по изучению сложных понятий. Данный подход определяет методологические установки на отказ при изучении процесса формирования сложных научных понятий от односторонних, узких одноаспектных исследовательских программ в пользу сложных, многоаспектных, разноуровневых программ. Это приводит к необходимости разработки дидактических и методических средств для использования системно-комплексного подхода в процессе формирования у студентов сложных научных понятий на уровне предметных, философско-методологических и профессиональных знаний и умений, которые в этом случае преобразуются в соответствующие компетенции. **Это позволяет делать вывод о том, что системный и комплексный подходы приводят к необходимости использовать в учебном процессе не классический деятельностный подход, а компетентностно-деятельностный подход.**

Если использовать более полно комплексный системный подход в рамках компетентностно-деятельностного подхода, то появляется реальная возможность проектировать такие методы реализации комплексного системного подхода, когда студенты и школьники будут действительно самостоятельно проходить все этапы формирования и развития сложных научных понятий, используя методологические возможности данного подхода как метода познавательной деятельности. И в этом большую методическую ценность могут оказать понятийные комплексы, на которых студенты должны отрабатывать все этапы использования системного и комплексного подходов при формировании сложных физических понятий. Считаем, что только в сопоставлении

этих подходов друг с другом и появляется возможность более полно и диалектически осознанного развития объектов, явлений, процессов и знаний о них.

Разработанные нами учебные понятийные комплексы, являются не произвольно выбранными множествами понятий и связей между ними, а упорядоченной определенным образом целостной структурой, единым множеством взаимодействующих понятий или **методически целесообразно организованной на основе единого связующего стержня целостностью – системой, имеющей целевое назначение и методологическую программу преобразования и развития** [4, с. 27].

Понятийный комплекс по форме – это множество понятий, наиболее полно раскрывающих содержание изучаемого объекта (процесса, явления) и отобранных в учебных предметах на основе обоснования их методической целесообразности. **Понятийный комплекс по содержанию** – это целостное, интегративное образование, объединяющее понятия в определенную систему, посредством которой раскрывается структура и содержание исследуемого объекта с учетом принципа всесторонности исследования, а значит, с выходом за пределы предметного рассмотрения объекта изучения. В основе такого образования лежит философское представление о том, что «отдельные понятия – это только содержательный элемент, а множество понятий в системе связей – само содержание» [5, с. 334], а также методологический принцип всесторонности рассмотрения объекта изучения его свойств и качеств.

В связи с этим, появляется необходимость в специальных исследованиях, касающихся использования понятийных комплексов при формировании и развитии таких сложных понятий, как основополагающие, фундаментальные, общенаучные, которые по своему содержанию всегда являются **комплексами**. Такие комплексы требуют особого внимания, так как они способны интегрировать знания не только одной, но и разных областей. Все это и привело к тому, что роль системного и комплексного подходов в современной науке существенно возросла и понятийные формы мышления стали принимать в современной науке и обучении все более системный многоуровневый и комплексный характер. В содержании комплексных понятий необходимо выделять инвариантное теоретическое ядро, отражающее сущностные, всеобщие и периферийные уровни, а также отражающие единичное и особенное в понятии. Понятийные комплексы являются наиболее развитой понятийной формой концептуального отражения действительности, обладающей полифункциональностью, что облегчает их перенос в другие области знаний. Практика показывает, что понятийные комплексы – наиболее продуктивные средства организации самостоятельной познавательной деятельности и формирования современного стиля мышления. Их формирование отличается тем, что они, благодаря своей структуре, дают возможность включать студентов в системный познавательный процесс, позволяющий выводить их на философско-методологический уровень познавательной деятельности. Такая организация познавательного процесса требует глубокого и разностороннего анализа, определения четких методологических позиций и методических подходов, использования диалектического метода познания. **Конечная цель формирования понятийных комплексов** – освоение методов использования системного и комплексного подходов в практике изучения физики и самостоятельное получение знаний на предметном и философском уровне; а на профессиональном – освоение этих подходов с точки зрения их дидактических возможностей в области формирования и развития основополагающих физических понятий при обучении студентов и школьников физике.

Конструирование понятийных комплексов представляет собой мыслительную деятельность, в процессе которой изучаемые отдельные понятия организуются в определенную целостность, к которой применяются методы комплексного системного подхода.

Это находится в полном соответствии с выводами В.П. Кохановского о том, что «...стиль мышления сегодня все более ориентируется на комплексный системный подход...» [6, с. 483], что дает нам возможность разработать разнообразные методы и средства оптимизации учебного процесса.

При конструировании понятийных комплексов осуществляются такие мыслительные операции, как анализ и синтез соответственно при системном и комплексном подходах; сравнение и классификация, в ходе которых студенты выделяют сходство и различие между понятиями, группируют их в соответствии с выбранными признаками или основаниями, устанавливают

Анализ содержания системного и комплексного подходов

Основания для сравнения и интеграции системного и комплексного подходов	Системный подход (СП)	Комплексный подход (КП)
Назначение	Выявляет структуру и организацию системы как идеального объекта; основные принципы управления ею.	Изучает реальные объекты в целом в динамике их развития, что является основанием для использования комплексного подхода (практико-ориентированное образование) в обучении.
Средства реализации	Системный анализ и синтез	Комплексный анализ и синтез, которые отличаются от системного полнотой исследования объекта за счет использования принципа всесторонности.
Методологические принципы	Принцип научности; Принцип системности	Принцип всесторонности; Принцип единства исторического и логического; Принцип комплексности; Принцип межпредметных связей.
Основные категории	Объект; свойства; системообразующие связи; структура; система; системный анализ и синтез; упорядоченное множество элементов и отношений; целостность и единство; модель; интегративные свойства; факторы диалектики развития; принцип системности.	Все категории системного подхода, а также принцип комплексности, методологический принцип всесторонности
Роль в познавательной деятельности	Обеспечивает функциональную структуру изучаемого объекта	Обеспечивает не только функциональную структуру объекта и взаимодействия элементов структуры, но и выявляет роль внешних взаимодействий в определении содержания исследуемого объекта, подчеркивая его всесторонность и одновременно целостность.
Очередность использования в процессе познания	Доминирует при движении познания от чувственно-конкретного к абстрактному, так как в познании сложных объектов важное значение имеет изучение системных закономерностей.	Выходит на первый план при движении от абстрактного к конкретному – на высшей стадии познания, когда возникает необходимость во всестороннем постижении исследуемого объекта как развивающейся целостности.
Сфера применения	Работает преимущественно в рамках одной дисциплины и играет роль общенаучного метода. Он не является всеохватывающим, препятствует познанию сложных целостностей, так как содержит внутренние ограничения (внутренние связи играют главную роль).	Является всеохватывающим, так как внешние связи играют существенную роль. Позволяет рассматривать изучаемый объект на межпредметном уровне с выходом на методологию, что характеризует его как философский метод, как форму проявления диалектики в познании. Он обеспечивает выявление в объекте взаимосвязей различного характера (вплоть до схватывания диалектического единства противоположных сторон и отношений объекта) и, тем самым, усиливает роль принципа саморазвития объекта.
Интеграция СП и КП (комплексный системный подход)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Современный стиль мышления должен быть комплексным системным. 2. Системный и комплексный подходы дополняют друг друга. 3. Более полно диалектический метод раскрывается за счет взаимодействия общенаучного метода (СП), обогащенного контекстом развивающейся науки в целом (КП). 4. Раскрывается роль философии и методологии, позволяющих формировать мировоззрение человека и представление о научной картине мира. 5. Снимается ограничение СП за счет КП, учитывающего внешние связи. 6. Возникает реальная возможность организации развития научных знаний в учебном процессе. 7. КП при такой интеграции не нивелирует СП, а, наоборот, является продуктивным средством более полной его реализации. 	

причинно-следственные связи, сущностные отношения между ними. В таком процессе систематизации знаний устанавливаются не только смысловые, причинно-следственные, но и структурные связи, в частности связи между компонентами понятийного комплекса: связи внутри физических понятий, законов, теорий, картины мира. В этом случае решается задача формирования системности и комплексности знаний студентов.

Методологической основой конструирования понятийных комплексов являются принятые в науке системный и комплексный подходы, представляющие собой методологическое средство изучения интегрированных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий, который позволяет, с одной стороны, дать общее представление о процессе, явлении, объекте, а с другой стороны, увидеть их компоненты, связи между

ними, место данной системы в составе другой, более сложной системы.

Объективной научной основой конструирования понятийных комплексов являются особенности физической науки и физики – учебного предмета, отличающегося логической стройностью, как самого научного знания, так и процесса его становления.

Дидактической основой конструирования понятийных комплексов являются закономерности усвоения студентами знаний и способов деятельности, отраженные в принципе систематичности и последовательности в обучении, а также в принципе системности и комплексности.

Психологической основой конструирования понятийных комплексов является образование ассоциативных связей: локальных, частносистемных, внутрисистемных и межсистемных. Это составляет психологическую основу формирования компетенций, а не только знаний, умений и навыков.

Помимо этого, может осуществляться конструирование понятийных комплексов на основе тех или иных стержневых идей курса. В частности, целесообразно конструирование понятийных комплексов, отражающих мировоззренческие и методологические знания в соответствии с циклом научного познания или на основе философских категорий материи, движения, пространства-времени, взаимодействия, представления о которых развиваются по мере изучения курса общей физики.

В случае конструирования понятийных комплексов на межпредметном уровне речь должна идти соответственно об общих естественнонаучных понятиях, законах, теориях, о естественнонаучной картине мира, на базе которых формируется современное естественнонаучное мировоззрение.

Дидактическая роль конструирования понятийных комплексов заключается в том, что объединение в систему понятий позволяет раскрыть новые, неизвестные студентам до этого связи и отношения между ними, сделать обобщения мировоззренческого и методологического характера и превратить таким образом этот процесс в средство познания реального мира на

новом интегративном уровне. Качественный уровень сформированности сущности явлений природы у студентов является важным показателем интеллектуального развития, он определяет возможности студентов самостоятельно справляться с новыми познавательными задачами, перестраивать знания, включать их в новые системы, т. е. служит показателем профессиональной компетентности будущего специалиста. В процессе конструирования понятийных комплексов внимание и деятельность студентов направлены на выделение главного, на объединение множества, казалось бы, изолированных понятий, осмысление значимости каждого из этих понятий с позиции всеобщего, единичного и особенного, что дает возможность философского осмысления формируемых физических понятий с позиции всесторонности рассмотрения исследуемого объекта. При этом часто происходит обобщение знаний студентов, т. е. *переход на более высокую ступень абстракции путем выделения общих признаков объединяемых понятий, а затем переход к конкретному, наполненному теорией, осознанной на более высоком философско-методологическом уровне.* Такое обобщение знаний приводит к существенному изменению их качества, к усвоению ядра знаний, их системы. В этом смысле конструирование понятийных комплексов тесно связано с принципом генерализации, который предполагает, что результатом обучения студентов является такая система знаний, в которой частное подчинено общему, несущественное и второстепенное – главному.

Такой подход по реализации учебных понятийных комплексов в учебном процессе, на наш взгляд, должен стать ведущим при формировании сложных понятий в курсе общей физики. Быстрое нарастание учебной информации, усиление развивающих функций обучения, направленность формирования и обобщения понятий курса общей физики в сторону не только теоретических знаний, обеспечивающих более быстрое достижение системности знаний студентов и их понятийного мышления, но и на практико-ориентированное обучение, позволяющее формировать более полно профессиональную компетентность выпускников вузов.

Библиографический список

1. Фролов И.Т. *Перспективы человека*. Издание 2-е, перераб. и доп. Москва, 1983.
2. Фролов И.Т. *Природа современного биологического познания (методологический очерк)*. *Вопросы философии*. 1972; 11.
3. *Компетентностный подход в системе образования*: межвузовский сборник научных трудов. Под редакцией А.В. Петрова. Горно-Алтайск: ООО «РМНКО», 2015.
4. Кудашова Е.И. *Методика использования учебных понятийных комплексов в условиях развивающего обучения физике в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012.
5. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*: учебное методическое пособие. Москва, 1980.
6. Кохановский В.П. *Философия и методология науки*: учебник для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону, 1999.

References

1. Frolov I.T. *Perspektivy cheloveka*. Izdanie 2-e, pererab. i dop. Moskva, 1983.
2. Frolov I.T. *Priroda sovremenogo biologicheskogo poznaniya (metodologicheskij ocherk)*. *Voprosy filosofii*. 1972; 11.
3. *Kompetentnostnyj podhod v sisteme obrazovaniya*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Pod redakciej A.V. Petrova. Gorno-Altajsk: OOO «RMNKO», 2015.
4. Kudashova E.I. *Metodika ispol'zovaniya uchebnyh ponyatijnyh kompleksov v usloviyah razvivayuschego obucheniya fizike v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2012.
5. Arhangel'skij S.I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody*: uchebnoe metodicheskoe posobie. Moskva, 1980.
6. Kohanovskij V.P. *Filosofiya i metodologiya nauki*: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Rostov-na-Donu, 1999.

Статья поступила в редакцию 28.03.16

УДК 378

Tyulina O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Faculty of Economics, St. Petersburg branch of Russian Customs Academy n. a. V. B. Bobkov (St. Petersburg, Russia), E-mail: economrta@mail.ru

Semyonov A.V., Professor, Department of Civil Law and Process, St. Petersburg branch of Russian Customs Academy n. a. V. B. Bobkov (St. Petersburg, Russia), E-mail: economrta@mail.ru

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN A MODERN UNIVERSITY. The article attempts to categorize and organize the methodological work in modern higher education school by studying the works of several authors, dealing with the organization of methodological work in educational institutions. Methodical work at a university is divided by the authors into a few types, i.e. educational-methodological, scientific-methodological and organizational-methodical work. The article gives a brief description of each type of methodical work and reveals the contents of each of the activities. The author dwells on the regulatory framework of methodical work in higher education system, tasks and stages of the assessment of the methodical work.

Key words: activities in a higher education school, educational, scientific and organizational methodical work.

О.А. Тюлина, канд. пед. наук, декан экономического факультета Санкт-Петербургского филиала Российской таможенной академии имени В.Б. Бобкова, г. Санкт-Петербург, E-mail: economrta@mail.ru

А.В. Семенов, проф. каф. гражданского права и процесса Санкт-Петербургского филиала Российской таможенной академии имени В.Б. Бобкова, г. Санкт-Петербург, E-mail: economrta@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье предпринята попытка классифицировать и систематизировать методическую работу в современном вузе на основе изучения работ ряда авторов, занимающихся проблемами организации методической деятельности в образовательных учреждениях. Методическая работа в вузе подразделяется авторами на учебно-методическую, научно-методическую и организационно-методическую работу. В статье дается краткая характеристика каждого вида методической работы, раскрывается её содержание. Авторы останавливаются на нормативно-правовом обеспечении методической работы в вузе, задачах и этапах ее оценки.

Ключевые слова: деятельность вуза, учебно-методическая, научно-методическая, организационно-методическая работа.

На основе изучения исследований С.А. Басова [1], В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур [2], Г.Г. Богомазова [3], Н.Б. Буневой [4], Л.П. Журавлевой [5], Н.Н. Кузиной [6], Т.Н. Макаровой [7], О.А. Тюлиной и С.В. Кривых [8] и др. нами предпринята попытка классифицировать и систематизировать методическую работу в современном вузе. Система высшего профессионального образования в России всегда характеризовалась научно-фундаментальным подходом к образованию, сильной научной школой. Ориентация на высокое качество преподавания сочеталась с целостным и системным образованием. Традиционно в системе высшего образования в России взаимодействие профессорско-преподавательского состава и студентов включало в себя: лекционно-семинарскую систему, отчеты на кафедре и индивидуальный контакт преподавателя и студента, научное руководство. Соответственно методическое сопровождение профессорско-преподавательского состава (ППС) было призвано обеспечить данный процесс.

Образовательная деятельность высшего учебного заведения включает в себя четыре основных вида работ: учебную, воспитательную, методическую, научную. Учебная работа является важнейшей и включает в себя организацию и проведение всех видов учебных занятий, организацию и проведение текущего, промежуточного и итогового контроля. Воспитательная работа – это составная часть образовательной деятельности, направленная на формирование личности выпускника. Научная работа направлена на осуществление фундаментальных и прикладных исследований по актуальной тематике. В интересах разработки содержания образования на уровне учебной программы и учебного материала в каждом образовательном учреждении организуется специальный процесс – методическая работа.

Методическая работа в вузе представляет собой комплекс мероприятий, направленных на обеспечение учебного процесса учебно-методической документацией, повышение педагогического мастерства преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, улучшение всех форм, видов и методов учебной работы в вузе с учетом состояния и перспектив развития промышленных предприятий, организаций, учреждений (работодателей), для которых вуз готовит специалистов.

Методическая работа – деятельность кафедр и администрации вуза по совершенствованию методики, повышению эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий, профессионального уровня преподавательского и руководящего состава. Методическая работа в высшем учебном заведении является составной частью учебного процесса и имеет целью совершенствование методики, повышение эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий, повышение профессионального уровня и педагогического мастерства руководящего, профессорско-преподавательского и научного состава, организации и обеспечения учебного процесса.

Основная цель методической работы – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса. Результатом методической работы выступает система методического обеспечения вуза, нацеленная на решение двух основных проблем:

- проблемы управления содержанием обучения путем отбора и коррекции методических средств;
- проблемы управления процессом познавательной деятельности обучаемых путем использования методических средств определенными способами.

Основным ориентиром для организации методической работы в вузе выступают учебные планы. В основу учебных планов вуза заложены федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по специальностям (направлениям подготовки), которые отражают:

- продолжительность и последовательность периодов теоретического и практического обучения;
- перечень обязательных учебных дисциплин, стажировок и практик, последовательность их прохождения по семестрам;
- учебное время, отводимое на каждую дисциплину, его распределение по семестрам и видам учебных занятий;
- формы итогового контроля по каждой дисциплине, формы и виды итоговой государственной аттестации выпускников.

Методическая работа в вузе непосредственно связана с содержанием и структурой учебной работы по реализации учебного плана. Содержание методической работы включает:

- разработку учебно-методических материалов;
- повышение методического мастерства руководящего и преподавательского состава;
- организацию и проведение контроля учебных занятий;
- проведение педагогических (методических) экспериментов и внедрение их результатов в образовательный процесс;
- рассмотрение вопросов методики обучения и воспитания на заседаниях Ученых советов, кафедр и предметно-методических комиссий.

Решение задач, обеспечивающих достижение основной цели методической работы, осуществляется в вузе в формах:

- «учебно-методической работы (УМР)»;
- «научно-методической работы (НМР)»;
- «организационно-методической работы (ОМР)».

Учебно-методическая работа (УМР) направлена на совершенствование методики преподавания дисциплин, непосредственное методическое обеспечение учебного процесса, внедрение рекомендаций, выработанных в результате выполнения НМР, повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава. То есть УМР охватывает круг вопросов, связанных с функционированием сложившейся системы методического обеспечения в конкретных условиях данного вуза. К наиболее важным формам УМР относят:

- учебно-методические сборы в вузе, на которых подводятся итоги работы за прошедший период обучения, вырабатываются единые взгляды по основным вопросам образования, проводятся методические занятия, даются указания по реализации новых требований профессиональной практики;
- методические совещания, направленные на обсуждение и решение конкретных вопросов образовательного процесса: методики проведения практики, комплексных учебных занятий, обеспечения взаимосвязи смежных учебных дисциплин;
- научно-методические конференции и семинары, которые проводятся в целях рассмотрения результатов научных исследований по проблемам образования, путей дальнейшего совершенствования подготовки специалистов, вопросов внедрения новых технологий, методов и средств обучения;
- методические (инструкторско-методические, показательные, открытые, пробные) занятия по наиболее важным и сложным темам учебной программы в целях обмена опытом, в интересах отработки единой методики проведения занятий, освоения новых, более эффективных методических приемов.

Научно-методическая работа (НМР) имеет главной целью, перспективное развитие процесса обучения, совершенствова-

ние его содержания и методики преподавания, поиск новых принципов, закономерностей, методов, форм и средств организации и технологии учебного процесса на основе проведения исследований и обобщения передового опыта. НМР осуществляется в единстве с научной работой и во многом опирается на ее результаты. Теоретической базой для научно-методической работы выступают исследования вопросов педагогики и психологии высшей школы, содержания, организации и методики образовательного процесса в вузах, проводимые в форме:

- научно-исследовательской работы (фундаментальной и прикладной);
- разработки частных методик преподавания учебных дисциплин;
- научно-практических конференций;
- издания сборников научно-методических материалов.

Основной формой научно-методической работы выступают педагогические (методические) эксперименты. Они организуются по решению Учёного совета вуза (факультета) в целях практической проверки рекомендаций по результатам научных исследований в области высшего образования, внедрения в учебный процесс новых технологий обучения, достижений педагогической науки и практики.

Организационно-методическая работа (ОМР) охватывает мероприятия по управлению методической работой. Методическая работа в вузе осуществляется на трех уровнях: кафедральном, факультетском, вузовском.

Основным звеном, выполняющим методическую работу по учебным дисциплинам, является кафедра. Методическая работа на кафедре направлена на совершенствование преподавания закрепленных за кафедрой дисциплин, оптимизацию и интенсификацию учебного процесса, улучшение его методического обеспечения, повышение педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава. Конкретное содержание методической работы кафедры определяется планом работы, индивидуальными планами работы преподавателей. Методическая работа на кафедре выполняется силами преподавателей в пределах так называемой «второй половины» шестичасового рабочего дня. Методическая работа, выполняемая преподавателем в рамках любой из её форм (УМР, НМР, ОМР), рассматривается как его функциональная обязанность. Эта работа планируется и учитывается в соответствующем разделе индивидуального плана работы преподавателя. Объём и качество методической работы служит одним из главных критериев оценки деятельности преподавателя. Помимо указанной методической работы непосредственно по преподаваемой дисциплине, преподаватели могут привлекаться к разработке новых методических материалов с использованием современных форм и технологий обучения, решения методических вопросов межфакультетского, институтского (факультетского) и общеуниверситетского масштабов, а также к участию в деятельности коллегиальных методических органов и в организационно-методической работе по отдельным программам и заданиям органов управления высшей школой.

Основным содержанием методической работы в институте (на факультете) является координация и контроль методической работы кафедр института (факультета) с целью совершенствования подготовки специалистов по специальностям и направлениям подготовки вуза. Методическая работа института (факультета) ведется в соответствии с годовым планом работы. В решении принципиальных вопросов методической работы участвует совет института (факультета); он обсуждает основные методические проблемы, рассматривает подготовленные на кафедрах института (факультета) учебно-методические материалы и документы межфакультетского и общеинститутского масштабов и др. С целью объединения усилий кафедр института (факультета) в решении задач методической работы, для оказания помощи директору института (декану факультета) в организации и повседневном руководстве ею в институте (на факультете) создается методическая комиссия института (МКИ).

На вузовском уровне решаются проблемы и выполняются методические мероприятия межфакультетского, общеуниверситетского, межвузовского масштабов. Методическая работа в вузе включает: определение главных направлений и проблем этой работы, ее координацию и контроль, руководство всеми структурными подразделениями, выполняющими методическую работу, реше-

ние методических проблем межфакультетского и общеуниверситетского уровня и отдельных частных проблем, обеспечение широкого обмена передовым опытом работы и его внедрение, организацию повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Для изучения, обобщения и распространения передового опыта обучения и воспитания, оказания помощи преподавателям в повышении педагогической квалификации в вузе создается методический кабинет. Сотрудники методического кабинета ежемесячно планируют и организуют проведение лекций, докладов, научных сообщений и консультаций по вопросам обучения и воспитания, обеспечивают накопление научно-методических материалов, ведут библиографию, организуют выпуск методических сборников (буллетеней), выставки педагогической и методической литературы. На базе методического кабинета организуются и проводятся показательные и инструкторско-методические занятия, а также занятия с молодыми преподавателями, заседания межфакультетских предметно-методических комиссий.

Управление методической работой в вузе осуществляют административные (штатные) и функциональные звенья, т. е. нештатные коллегиальные постоянно действующие методические органы, создаваемые из числа наиболее квалифицированных преподавателей и других работников вуза. Целью управления методической работой является обеспечение надлежащей эффективности мероприятий по решению задач методической работы. Содержанием управления является целенаправленное воздействие на процессы, стадии и содержание методической работы на всех уровнях приведенной выше иерархии. Функции управления методической работой на каждом уровне: прогнозирование, планирование, организация, реализация (регулирование и координация) мероприятий, учет, контроль, коррекция.

Методическую работу, направленную на переподготовку и повышение квалификации ППС в вузе организует Учебно-методическое управление совместно с Управлением кадров на основе перспективного (пятилетнего) и годового (на учебный год) планов повышения квалификации. Они разрабатывают основные мероприятия методической работы и контролируют их выполнение. Мероприятия методической работы на учебный год включаются отдельным разделом в план основных мероприятий университета на учебный год и месяц. Методическая работа на кафедрах и факультетах включается самостоятельным разделом в планы работы соответствующих структурных подразделений на учебный год и на месяц.

Методическая работа в вузе регламентируется: документами Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки РФ), Федерального агентства по образованию (Рособразование РФ) и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор РФ); приказами и распоряжениями по вузу; решениями и рекомендациями Ученого и Научно-методического советов вуза; планом работы. Оценка методической работы в вузе проводится в ходе комплексной проверки деятельности вуза при его аттестации. Аттестация является формой государственного контроля качества подготовки в высших учебных заведениях, направленного на повышение уровня подготовки выпускников, рациональное использование средств федерального бюджета, выделяемых на финансирование системы образования.

Задачами оценки методической работы являются:

- получение объективной информации о состоянии методической работы в вузе;
- установление степени соответствия фактического содержания и качества методической работы в вузе нормативным данным;
- выявление положительных и отрицательных тенденций методической работы структурных подразделений вуза (кафедр, учебно-методических отделов);
- установление причин возникновения и путей решения выявленных в ходе оценки проблем.

Этапы оценки методической работы: проведение оценки методической работы в вузе в ходе внешней аттестационной экспертизы вуза (не более десяти дней); подготовка и утверждение аттестационного заключения об оценке методической работы в вузе (в течение месяца после внешней аттестационной экспертизы).

Библиографический список

1. Басов С.А. *Проблемы и перспективы перестройки методической работы*. НТБ СССР. 1998; 2: 3 – 8.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*. Москва, 1989.
3. Богомазов Г.Г. *Методика организации познавательной и исследовательской деятельности студентов: учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2001.
4. Н.Б. *Методическое сопровождение педагогической культуры преподавателей вуза искусств: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук*. Волгоград, 2006.
5. Журавлева Л.П. *Организация методической работы*. Великий Новгород: НРЦРО, 2003.
6. Кузина Н.Н. Методическая деятельность как объект моделирования. *Образование в условиях системных изменений: сборник научных трудов*. Выпуск 3. Санкт-Петербург: ИПК СПО, 2009: 76 – 79.
7. Макарова Т.Н. *Планирование и организация методической работы*. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2002.
8. Тюлина О.А., Кривых С.В. *Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: монография*. Санкт-Петербург: Экспресс, 2013.

References

1. Basov S.A. *Problemy i perspektivy perestrojki metodicheskoy raboty*. NTB SSSR. 1998; 2: 3 – 8.
2. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov*. Moskva, 1989.
3. Bogomazov G.G. *Metodika organizacii poznavatel'noj i issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2001.
4. N.B. *Metodicheskoe soprovozhdenie pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelej vuza iskusstv: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk*. Volgograd, 2006.
5. Zhuravleva L.P. *Organizaciya metodicheskoy raboty*. Velikij Novgorod: NRCRO, 2003.
6. Kuzina N.N. Metodicheskaya deyatel'nost' kak ob'ekt modelirovaniya. *Obrazovanie v usloviyah sistemnyh izmenenij: sbornik nauchnyh trudov*. Vypusk 3. Sankt-Peterburg: IPK SPO, 2009: 76 – 79.
7. Makarova T.N. *Planirovanie i organizaciya metodicheskoy raboty*. Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2002.
8. Tyulina O.A., Krivyy S.V. *Metodicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti prepodavatelej vuza v usloviyah perehoda na urovnevnyuyu sistemu vysshego professional'nogo obrazovaniya: monografiya*. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2013.

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 371

Khagazheeva I.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia) E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Nagoev B.B., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia) E-mail: nagoev_b@rambler.ru

Apsheva S.Yu., teaching assistant, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: sviatlana.apsheva.79@mail.ru

Koumakhova L.M., senior teacher, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: k-lyana@yandex.ru

THE ACMEOLOGICAL BASIS OF CONTINUITY OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION. The article examines acmeological basis of continuity of primary and preschool education. The continuity is considered as a system of development of educational process at a new grade in dialectical relationship with previous one. The authors represent results of their research of productivity level of continuity connections between primary and preschool education in terms of acmeology. According to the authors, the efficient pedagogical system is revealed in indicators of the activity in Maths, Russian Language and Literature classes and in indicators of the main directions of continuity of primary and preschool education that are used by primary school teachers. The authors also generalize their acmeologically based experience of solving problems of continuity of primary and pre-school education.

Key words: continuity, acmeological basis, productivity, educational success, directions of continuity, primary and pre-school education, pedagogical system.

И.Р. Хагажеева, канд. пед. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Б.Б. Нагоев, канд. психол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: nagoev_b@rambler.ru

С.Ю. Апшева, ассистент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: sviatlana.apsheva.79@mail.ru

Л.М. Кумахова, ст. преп., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: k-lyana@yandex.ru

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию акмеологических основ преемственности начального и дошкольного образования. Преемственность рассматривается как системное развитие образовательного процесса на новом этапе образования в диалектической связи с предыдущим. Приводятся результаты исследования уровня продуктивности преемственной связи начального и дошкольного образования с позиций акмеологии и выявления продуктивной педагогической системы по показателям учебной успешности в изучении математики, русского языка и литературного чтения; по показателям основных направлений преемственности дошкольного и начального образования, осуществляемых учителями начальных классов. Обобщается опыт решения проблем преемственности начального и дошкольного образования, базирующийся на акмеологических основах.

Ключевые слова: преемственность, акмеологические основы, продуктивность, образ результата, учебная успешность, направления преемственности, дошкольное и начальное образование, педагогическая система

Программа фундаментальных исследований Российской Академии Образования включает концепции ознакомления специалистов образования в регионах с теорией продуктивного функционирования национальной системы образования [1]. В свете данного положения изучение акмеологических основ преемственности начального и дошкольного образования видится нам перспективным направлением исследований, которое позволит повысить качество отечественной системы дошкольного и начального образования.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, наличие у специалиста образования духовных свойств, входящих в «образ результата», обеспечивших ему развитие творческой готовности к продуктивному решению предстоящих задач – образец для наблюдения, оценки, понимания профессионализма в любом виде деятельности [2]. Следовательно, акмеологические основы преемственности дошкольного и начального образования необходимо искать на основе продуктивных педагогических систем преемственности имеющих четкие представления о конечном результате.

Рассматривая понятие «преемственность» в философском аспекте Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов определяют его как объективную необходимую связь между новым и старым в процессе развития. Каждая более высокая форма движения, будучи преемственно связана с низшими не отменяет их, а включает и подчиняет себе, поднимая развитие на качественно новую ступень [3]. Значит, преемственность начального и дошкольного образования выступает и как способ организации педагогического взаимодействия субъектов воспитательного процесса, и как фактор, обеспечивающий процесс развития личности. На практике это означает непрерывный поиск и реализацию педагогически целесообразных возможных связей.

По мнению М.С. Годника, который исследовал проблемы преемственности высшей и средней школы, преемственность предполагает такую последовательность педагогических акций, когда системное развитие процесса на новом этапе обучения и воспитания осуществляется в диалектической связи с предыдущим и одновременно в соответствии с очередными целями, задачами, условиями развивающегося процесса [4].

Акмеология фундаментального образования, указывает Н.В. Кузьмина, исходит из постулата, согласно которому в национальной системе образования функционируют специалисты разных уровней продуктивности, выполняющие разные ролевые функции. Только согласование их усилий средствами общей теории может обеспечить продуктивное функционирование системы образования в развивающемся мире [5]. Следовательно, исследование акмеологических основ преемственности начального и дошкольного образования позволит нам познать законы созидания духовных продуктов в дошкольниках и младших школьниках на базе высокопродуктивных педагогических систем преемственности начального и дошкольного образования.

«Акме» как кульминация – это «вершина совершенства и могущества». «Акме» как кульминация, указывают В.П. Бранский, С.Д. Пожарский, может быть не только у индивидуального человека, но и у любого социального института – семьи, корпорации, нации, государства, союза государств [6].

Определение акмеологических основ преемственности должно осуществляться на основе оценивания конечных результатов деятельности педагогов. В.Н. Шамардин предлагает осуществлять оценивание результатов педагогов в двух блоках показателей: внутрисистемных и внесистемных. Оба блока предусматривают учет и оценку деятельности учащегося [7]. Это имеет непосредственное отношение к определению акмеологических основ преемственности начального и дошкольного образования.

Д.Л. Марголис, исследуя вопросы определения профессионализма педагогасихолога отмечает, что каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности. Оценка или измерение конечного результата – это единственный способ определения компетентности [8]. Следовательно, акмеологические основы преемственности это условия достижения высшей степени продуктивного решения проблем преемственности начального и дошкольного образования через измерение конечного результата в детях.

По мнению Н.В. Кузьминой, профессионализм педагогической деятельности состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у наличного состава учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе [9]. Эти

идеи Н.В. Кузьминой должны стать основой профессиональной деятельности всех участников образовательного процесса дошкольных и общеобразовательных учреждений.

Для определения акмеологических основ преемственности начального и дошкольного образования нам также важно знать идеи Н.В. Кузьминой о том, что качественным может стать то образование, которое отслеживает свои результаты, и корректирует педагогическую систему в зависимости от проблем, возникающих у учащихся в последующей системе образования [10]. Следовательно, специалисты дошкольного звена должны не только отслеживать результаты адаптации выпускников к школе, но и корректировать педагогический процесс внутри дошкольной системы образования.

В результате анализа психолого-педагогических и акмеологических идей мы приходим к заключению, акмеологические основы преемственности начального и дошкольного образования должны строиться на основе следующих положений: 1) проявление активной позиции руководителей и администрации дошкольных учреждений и начальных школ, направленных на удовлетворение потребностей дошкольников, младших школьников, а также родителей и педагогического коллектива; 2) глубокий анализ проделанной работы, учет достижений учащихся начальной школы и воспитанников детского сада; 3) поиск условий творческой деятельности субъектов педагогического процесса в дошкольных и начальных учебных учреждениях, созидательная и управленческая деятельность в решении проблем преемственности, поиск искомых образов результата дошкольного и начального образования; 4) последовательность педагогических действий, когда системное развитие на этапе начального образования осуществляется в диалектической связи с предыдущим дошкольным и одновременно с очередными целями и задачами условиями развивающегося процесса, при этом должен происходить цикл преобразований, в рамках которого дошкольник и младший школьник будут трансформироваться преимущественно из объекта в субъект учебно-воспитательного процесса.

В рамках данного направления нами ведется поиск продуктивных педагогических систем, с целью выявить акмеологические условия преемственности начального и дошкольного образования при подготовке к обучению и формированию учебной деятельности. Поиск ведётся путём сравнения результатов учебной успешности учащихся различных образовательных учреждений реализующих программы дошкольного и начального общего образования. Мы сопоставляем как внутрисистемные, так и внесистемные показатели, к которым относятся успеваемость учащихся, выступления на олимпиадах, конкурсах, результаты творческой деятельности. Кроме того сравниваем уровень заболеваемости, утомляемости учащихся и воспитанников, наличие отклонений в состоянии здоровья.

С этих позиций были исследованы такие учреждения г. Нальчика, как: МКОУ НШДС № 66, МКОУ СОШ № 5, ДОУ № 9, по г. Терек МКОУ НШДС № 3, МКОУ СОШ № 2 и другие.

Рассмотрим результаты исследования, полученные в ходе сравнительного анализа опыта работы МКОУ НШДС № 3, МКОУ СОШ № 2 г. Терек. Так как качество педагогических систем отражается в детях и учащихся, то мы в первую очередь сравнили успеваемость учащихся. Мы сопоставили результаты учебной успешности учащихся двух учреждений по трём основным дисциплинам: математика, русский язык и литературное чтение. Данные свидетельствуют о том, что предмет математика в начальной школе на «отлично» освоили 56% ребят НШДС, и 10% учащихся МОУ СОШ. Разница составила 36% в пользу учащихся НШДС. На «хорошо» математику усвоили 40% ребят НШДС, и 55% учащихся МКОУСОШ. На «удовлетворительно» математику освоили 4% ребят НШДС, и 35% учащихся МОУ СОШ. В данном случае прослеживается преимущество за учениками НШДС. Результаты учебной успешности ребят по русскому языку: на «отлично» изучили программу начальной школы 40% ребят НШДС, и 20% учащихся МКОУ СОШ. На «хорошо» овладели русским языком 36% ребят НШДС, и 45% учащихся МОУ СОШ. На «удовлетворительно» овладели русским языком 24% ребят НШДС, и 35% учащихся МОУ СОШ. В данном случае надо обратить внимание на то, что показатели успешности по русскому языку, по количеству отличников и хорошистов, в общем, преимущество имеют выпускники НШДС. Результаты изучения учениками литературного чтения показали, что на «отлично» освоили предмет «чтение» 60% ребят НШДС, и 15% учащихся МКОУ СОШ, в 45% преимущество за ребятами НШДС; на «хорошо» овладели чтением 24% ребят НШДС, и 40% учащихся МОУ СОШ. На «удов-

летворительно» программу чтения освоили 16% ребят НШДС, и 45 % учащихся МКОУ СОШ. Здесь явно опять прослеживается преимущество ребят НШДС.

Нас интересуют основные направления преемственной связи, реализуемые педагогами, работающими в рамках МКОУ СОШ и НШДС, для этого мы распространили опросные листы, куда входило девять параметров реализации преемственности начального и дошкольного образования. Результаты распределились следующим образом: с программой старшего дошкольного возраста знакомы 40% учителей МКОУ СОШ, не знакомы – 60%, т. е. более половины учителей не знают, чему учат детей в дошкольных учреждениях, и естественно «вслепую» осуществляют стыковку содержания образования. В рамках НШДС 100% педагогов знакомы с программой старшего дошкольного возраста. Половина учителей – 50% применяют методы работы со старшими дошкольниками, другая половина не владеет методикой работы с дошкольниками, хотя эти умения очень важны на начальных этапах работы с первоклассниками. В рамках НШДС 100 % учителей применяют методы работы со старшими дошкольниками на начальных этапах. Посещают занятия у воспитателей 20% учителей МКОУ СОШ, 80 %, учителей не обращаются к опыту работы воспитателей детских садов. В рамках НШДС 100% учителей знакомятся с опытом работы воспитателей. Посещение учащимися начальных классов дошкольников организовывали только 10% учителей МКОУ СОШ, 90% – не организуют подобных мероприятий. В рамках НШДС 100% учителей организуют посещения. Опираются на накопленный детьми опыт в дошкольном детстве 80% учителей МКОУ СОШ, 20% не выполняют данное положение. По-видимому, это единственное направление преемственности, которое реализуется учителями начальных классов наиболее часто. В рамках НШДС эти показатели составляют 100%. Вырабатывают единые цели воспитания совместно с воспитателями 40% учителей МКОУ СОШ, 60% учителей не считают возможным реализовывать данное направление. В рамках НШДС эти показатели составляют 80%. Совместную методическую работу с воспитателями осуществляют 40% учителей МКОУ СОШ, 60% – не занимаются данной формой работы. В рамках НШДС 100% учителей включаются в совместную методическую работу. Преемственности в содержании образования реализуют 30% МКОУ СОШ, не реализуют – 70%. В формах обучения и воспитания преемственность соблюдают 40% учителей начальной школы, не осуществляют подобную деятельность 60%. В рамках НШДС 100% учителей соблюдают преемственность в содержании, методах и формах обучения. Таким образом, из девяти направлений преемственности дошкольного и начального образования в рамках МКОУ СОШ не реализуются семь и частично реализуются два. В рамках НШДС реализуются все направления преемственности начального и дошкольного образования.

Таким образом, основные направления преемственности, которые реализуются учителями начальных классов МКОУ СОШ, в среднем составляют около 39%. В рамках НШДС эти показатели составляют 98%. Изложенный фактический материал показывает, что взаимодействие воспитателей и учителей начальных классов направлено на обеспечение преемственности, является одним из условий функционирования НШДС. Комплексом созданы объективные условия, обеспечивающие взаимодействие участников педагогического процесса на протяжении всего периода «детство» от 3 до 10 лет. Это позволяет нам считать педагогическую систему преемственности начального и дошкольного образования реализуемую в рамках НШДС продуктивной, что позволит нам выделить акмеологические условия управления преемственностью начального и дошкольного образования.

Опыт работы мы изучали в ходе анализа годового плана работы, планов работы методических советов. В них центральное место занимают задачи:

- 1) Осуществление преемственности начального и дошкольного образования.
- 2) Организация работы по формированию здорового образа жизни дошкольников и младших школьников.
- 3) Развитие речи и навыков речевого общения младших школьников и дошкольников.
- 4) Личностное развитие младших школьников и дошкольников на основе использования поисково-исследовательской и проектной деятельности.

Реализация преемственности является одной из наиболее приоритетных задач реализуемых педагогическим коллективом НШДС № 3. Это говорит о целенаправленности деятельности по реализации преемственности дошкольного и начального об-

разования, что позволяет коллективу обдумать пути реализации преемственности на уровне руководителя, завуча и методиста, учителей и воспитателей, детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Анализируя содержание плана, мы выделили мероприятия, которые направлены на реализацию преемственности: Организация взаимопосещений учителей и воспитателей по руководством завуча начальных классов; диагностика уровня адаптации первоклассников к начальной школе; рациональная организация уроков и занятий, проведение динамических пауз, с целью оздоровления младших школьников и сохранения здоровья; подготовка и проведение открытых уроков в 1 классе по окружающему миру; организация консультаций о приемах использования поисково-исследовательского метода и проектной деятельности; анализ открытых уроков в 1 и 2 классах с позиций аспектов – психолого-педагогического, методического, здоровьесбережения, результативности, самоанализа. Также планируется повторная диагностика первоклассников к концу учебного года, занятия с будущими первоклассниками, организация круглого стола посвященного дню открытых дверей для будущих первоклассников и их родителей, обследования учащихся 4 класса на готовность к обучению в среднем звене.

Под руководством методиста – старшего воспитателя, организуются диагностическое обследование старших дошкольников по определению их готовности к обучению, социальная адаптация детей выпускников дошкольного звена к школе. Открытые занятия: интегрированное занятие по развитию речи и игровой деятельности; проектная деятельность в ознакомлении с художественной литературой, развитие речи на основе программы «Предшкольная пора», метод проектов в экологическом воспитании. Как межсекционная работа планируется диагностика уровня усвоения программного материала по математике, развитию речи, познавательному развитию, физическому воспитанию. Организация работы школы педагогического мастерства: обзор методических находок по реализации инновационной здоровьесберегающей программы «Здравствуй» М.Л. Лазарева. Организуются методическая работа по воспитанию дошкольников: индивидуальные и подгрупповые консультации с 1 и 2 профессиональной группой воспитателей по всестороннему развитию дошкольников; коммуникативные способности старших дошкольников как фактор социальной адаптации; воспитание коллективизма в старших группах. Основная научно-исследовательская и методическая тема, над которой работает коллектив НШДС, это тема: «Повышение качества обученности и воспитанности дошкольников и младших школьников на основе реализации инновационных технологий».

Методическая деятельность осуществляется в тесной связи с творческими группами, методическими объединениями. Уделяется большое внимание повышению профессиональных навыков и умений педагогов. Большинство педагогов стремятся к рационализации образовательных процессов и эффективной организации труда. Педагогический коллектив изучил и внедрил в учебно-воспитательный процесс оздоровительно-развивающую программу М.Л. Лазарева «Здравствуй». Прослеживается положительная динамика по обеспечению здоровьесбережения детей. Индекс здоровья дошкольников составляет 97%, младших школьников – 91%. Опыт работы МОУ НШДС №3 обобщён на проведенном в учреждении районном семинаре для руководителей по теме «Управление инновациями в ДОУ». Результативность учебно-воспитательного процесса также обеспечивается путем взаимодействия разных структур. НШДС тесно сотрудничает с МОУ ДОД «Детская школа искусств», ЦДТ и другими организациями. Воспитанники и учащиеся неоднократно выступали на районных и внутришкольных мероприятиях. Функционирование факультатива и кружков повлияло на повышение интеллектуального уровня развития, развитие творческого потенциала учащихся и дошкольников. Ученица 4 класса заняла 2 место в интеллектуальном марафоне в районе и в республике. Обеспечение физического и психического здоровья у детей является важным звеном педагогической деятельности учреждения. 74 ребёнка состоят на Д-учёте. Поэтому педагогический коллектив старается обеспечить сохранение и укрепление физического и психического здоровья каждого ребёнка, уделив особое внимание организации оздоровительных процедур, двигательной активности детей вне занятий, коррекционной работы по эмоциональному развитию и развитию нравственно-волевой сферы.

Исследование уровня продуктивности деятельности педагогов на каждом этапе образования, к которым относятся как

внутрисистемные, так и внесистемные показатели, дают возможность коллективу осуществлять своевременно коррекционные мероприятия и повышать качество образования ребят на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста. Это возможно ещё благодаря тесному сотрудничеству педагогов дошкольного и младшего школьного звена, что дает им возможность проследить как перспективы развития дошкольников, так и соблюдать преемственность в развитии младших школьников. Переход от дошкольного периода к младшему школьному происходит постепенно и плавно. Основные виды деятельности, которыми занимались ребята в дошкольном возрасте, имеют продолжение и в младших классах. Так ребята продолжают не только познавательное предметное обучение, но и художественно-эстетическую деятельность, при этом участвуют в конкурсах олимпиадах. Занимаясь призовые места. Это на наш взгляд, прекрасные внесистемные показатели, которые доказывают продуктивность образовательной системы НШДС и эффективность реализации преемственности дошкольного и начального образо-

вания. Другим важным акмеологическим аспектом реализации преемственности, на наш взгляд, является сохранение и улучшение здоровья детей на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста, хотя поступают многие ребята с конкретными проблемами здоровья. За счёт организации систематической работы по внедрению здоровьесберегающих технологий и широкого педагогического просвещения родителей, коллектив достигает хороших показателей здоровья ребят. Следующим акмеологическим аспектом является свобода творчества каждого члена педагогического коллектива, и что очень важно, грамотная организация методической работы по реализации преемственности на основе самообразования педагогов, организации научно-исследовательской деятельности, как на уровне всего образовательного учреждения, так и на уровне каждого члена педагогического коллектива. При обеспечении преемственности реализуются все функции управления: целеполагание, организация, регулирование, контроль, анализ достижений на каждом этапе педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Кузьмина Н.В. Акмеологические законы темы: законы продуктивной компетентности воспитателя, учителя, преподавателя, руководителя, – создателей и защитников фундаментального образования в регионе. *Современные проблемы развития фундаментального образования в национальных регионах России*: материалы Международной научной конференции 26-27 октября, Черкесск: Карачаево-Черкесская государственная технологическая академия, 2007; Ч. 1: 3-24.
2. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. *Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста*: монография. Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008.
3. Преемственность. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983: 360.
4. Годник М.С. *Преемственность в работе высшей и средней школы*. Москва, 1989.
5. Кузьмина Н.В. Определение предмета акмеологии фундаментального образования. *Акмеология 2010. Методологические и методические проблемы*. Санкт-Петербург: НУ ЦСИ, 2010.
6. Бранский В.П. Пожарский С.Д. *Социальная синергетика и акмеология*. Санкт-Петербург: Поитерра, 2004.
7. В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем. *Педагогика*. 1995; 4: 36-41.
8. Марголис Д.Л. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога. *Психологическая наука и образование*. 2010; 1:13-21.
9. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция повышения продуктивности образования. *Акмеология 2007. Методологические и методические проблемы*. Санкт-Петербург: ЦСИ, 2007.
10. Кузьмина Н.В. Определение предмета акмеологии фундаментального образования. *Акмеология 2010. Методологические и методические проблемы*. Санкт-Петербург: НУ ЦСИ, 2010.

References

1. Kuz'mina N.V. Akmeologicheskie zakony temy: zakony produktivnoj kompetentnosti vospitatelja, uchitelja, prepodavatelya, rukovoditelya, – sozdatelej i zaschitnikov fundamental'nogo obrazovaniya v regione. *Sovremennye problemy razvitiya fundamental'nogo obrazovaniya v nacional'nyh regionah Rossii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 26-27 oktyabrya, Cherkessk: Karachaevo-Cherkesskaya gosudarstvennaya tehnologicheskaya akademiya, 2007; Ch. 1: 3-24.
2. Kuz'mina N.V., Pozharskij S.D., Pautova L.E. *Akmeologiya kachestva professional'noj deyatel'nosti specialista*: monografiya. Sankt-Peterburg-Kolomna-Ryazan', 2008.
3. Preemstvennost'. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983: 360.
4. Godnik M.S. *Preemstvennost' v rabote vysshej i srednej shkoly*. Moskva, 1989.
5. Kuz'mina N.V. Opredelenie predmeta akmeologii fundamental'nogo obrazovaniya. *Akmeologiya 2010. Metodologicheskie i metodicheskie problemy*. Sankt-Peterburg: NU CSI, 2010.
6. Branskij V.P. Pozharskij S.D. *Social'naya sinergetika i akmeologiya*. Sankt-Peterburg: Poiterra, 2004.
7. V.N. Diagnostika i ocenka kachestva obrazovatel'nyh sistem. *Pedagogika*. 1995; 4: 36-41.
8. Margolis D.L. Kriterii professional'noj kompetentnosti pedagoga-psihologa. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2010; 1:13-21.
9. Kuz'mina N.V. Akmeologicheskaya koncepciya povysheniya produktivnosti obrazovaniya. *Akmeologiya 2007. Metodologicheskie i metodicheskie problemy*. Sankt-Peterburg: CSI, 2007.
10. Kuz'mina N.V. Opredelenie predmeta akmeologii fundamental'nogo obrazovaniya. *Akmeologiya 2010. Metodologicheskie i metodicheskie problemy*. Sankt-Peterburg: NU CSI, 2010.

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 371

Khagazheeva I.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Koumakhova L.M., senior teacher, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: k-lyana@yandex.ru

Gadieva M.S., teaching assistant, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: rita.gadieva@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUITY IN UPBRINGING OF WILL-POWER QUALITIES OF PRESCHOOL CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS. The article is dedicated to an analysis of psychological and pedagogical ideas about pedagogical conditions of continuity in development of will-power qualities of a pupil at the preschool and primary school age. The concepts of "continuity between preschool and primary education", "volition", "will", "volitional willingness to learn" have been explained. The authors present results of their research of how will-power qualities are expressed by pupils. The research makes a special focus on such criteria as persistence, an ability to overcome obstacles, an ability to estimate results of one's own actions, stamina, organization, resoluteness, sense of purpose, etc. According to the comparative analysis of two educational institutions fulfilling primary and preschool educational programs, the more efficient pedagogical system that actualizes the continuity of upbringing of will-power qualities is revealed. The pedagogical conditions of the continuity of will-power qualities upbringing are determined on the basis of that productive system.

Key words: continuity, preschool and primary education, upbringing of will-power qualities, pedagogical conditions.

И.Р. Хагажеева, канд. пед. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Л.М. Кумахова, ст. преп., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: k-lyana@yandex.ru

М.С. Гадиева, ассистент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: rita.gadieva@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются психолого-педагогические идеи относительно педагогических условий преемственности в развитии волевых качеств дошкольников и младших школьников. Раскрываются понятия преемственность начального и дошкольного образования, волевой акт, воля, волевая готовность к обучению, условие. Приводятся результаты исследования проявления волевых качеств младшими школьниками по таким параметрам, как умение проявить усилие при возникновении препятствий, настойчивость; умение преодолевать трудности; умение оценить результат своих действий; выдержка, организованность; решительность; целеустремленность и др. По результатам сравнительного анализа двух образовательных учреждений, реализующих программы начального общего и дошкольного образования, выявлена более продуктивная педагогическая система реализации преемственности воспитания волевых качеств. На базе продуктивной системы выделяются педагогические условия преемственности воспитания волевых качеств дошкольников и младших школьников.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное и начальное образование, воспитание волевых качеств, педагогические условия.

Современное общество существует и функционирует на базе высоких технологий в самых разнообразных областях общественного производства. Поэтому адаптация и полноценное вхождение подрастающих поколений в социум зависит от способности человека к выбору собственных действий, направленных на достижение сознательно поставленных перед собой целей, а также зависит от целеустремленности, настойчивости, умения доводить начатое до конца. Это свидетельствует о необходимости развития у подрастающих поколений волевых качеств. В этих условиях исследование проблем преемственности воспитания волевых качеств дошкольников и младших школьников является актуальным направлением.

Предметом нашего исследования являются педагогические условия преемственности воспитания волевых качеств дошкольников и младших школьников. Раскрывая психологию возникновения волевого акта у человека, Л.С. Выготский указывает на предшествующее наличие в сознании некоторых желаний, хотений, стремлений, связанных, с представлением о той конечной цели, к которой он стремится, а также с представлением тех поступков и действий, которые нужны с его стороны для осуществления цели. В сознании сталкиваются несколько мотивов, несколько противоположных стремлений, и из этих разных стремлений и мотивов сознанию приходится делать выбор [1].

Воля, по определению А.И. Свенцицкого, – способность человека к выбору собственных действий, направленных на достижение сознательно поставленных перед собой целей. Наиболее отчетливое выражение воли находит в действиях, связанных с преодолением трудностей внешних (предметы, люди, время, пространство) и внутренних (борьба мотивов, влияние чувств, отклоняющих от цели, усталость, лень, недостаток знаний и т. п.) [2, с. 69]. Это говорит о том, что развитие воли позволит ребёнку преодолевать внешние и внутренние трудности. Это, на наш взгляд, очень значимое для шестилетнего ребёнка приобретение, учитывая преобладание произвольных форм поведения, импульсивность, непостоянство интересов.

Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития. Каждая, более высокая форма движения, будучи преемственно связана с низшими, не отменяет их, а включает и подчиняет себе, поднимая развитие на качественно новую ступень. Она предполагает сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, что было достигнуто на предыдущих ступенях [3, с. 360].

Условие – философская категория, выражение отношения предмета к определённым его явлениям, без которых он существовать не сможет. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира [4, с. 474]. Если рассматривать педагогические условия преемственности воспитания волевых качеств дошкольников и младших школьников через философскую категорию «условие», то они представляют собой выражение отношения развития волевых качеств дошкольников и младших школьников к определённым педагогическим явлениям, без которых их развитие будет невозможным. Педагогические усло-

вия преемственности будут составлять ту среду, обстановку, в которой волевые качества дошкольников и младших школьников возникают, существуют и развиваются. Педагоги, познав законы преемственности развития волевых качеств дошкольников и младших школьников, смогут создавать благоприятные и устранять неблагоприятные условия в своей деятельности.

Волевая готовность к обучению определяется, как умение ребёнка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путём сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий другого человека или в форме правила) [5, с. 223].

М.В. Бывшева отмечает, что для реального осуществления преемственности уровней и ступеней образования требуются достаточные условия, которые обеспечивали бы проектирование и реализацию этого явления согласно научным закономерностям и требованиям практики [6].

В трудах М.Р. Львова при обучении грамоте и развитию речи указывается на существование двух взаимосвязанных направлений деятельности педагогов: перспективность и преемственность, где перспективность предполагает умение воспитателя проследить, прогнозировать перспективы развития дошкольников в младшем школьном возрасте, а преемственность предполагает деятельность учителей начальных классов по изучению опыта работы по развитию речи дошкольников и плавному введению младших школьников в учебную деятельность [7]. Следовательно, педагогические условия преемственности развития волевых качеств дошкольников и младших школьников возможны, когда воспитатель может проследить, прогнозировать перспективы развития волевых качеств дошкольников в младшем школьном возрасте, а учитель начальных классов будет изучать опыт работы по развитию волевых качеств дошкольников и плавно вводить младших школьников в учебную деятельность.

О.В. Ньюман отмечает, что проблемы реализации самоконтроля находятся в прямой зависимости от степени мотивации, которой человек руководствуется в своей деятельности. Побуждая индивида к выполнению деятельности, мотив запускает одновременно и его самоконтроль, с помощью которого человек проверяет правильность своих действий на пути достижения поставленной цели [8]. Значит, педагогические условия преемственности развития волевых качеств дошкольников и младших школьников находятся в прямой зависимости от степени мотивации, которой ребёнок руководствуется в своей деятельности, и степени развития способности контролировать процесс и результаты собственной деятельности.

Выше мы отмечали, что развитие волевых качеств происходит в различных видах деятельности. С этой позиции нам интересны идеи Д.Б. Эльконина о роли сюжетно-ролевых игр в развитии волевых качеств дошкольников. Наблюдая за сюжетно-ролевыми играми старших дошкольников, Д.Б. Эльконин отмечал, что ребёнок берет на себя малоинтересную роль, благодаря чему появляется возможность организации игры. Старшие дошкольники способны жертвовать сиюминутными интересами ради выполнения общественно-значимых целей и проявлять

настойчивость, поэтому, игровая деятельность важнейшее средство развития волевых качеств у дошкольников и младших школьников [9].

Исследование преемственности развития волевых качеств дошкольников и младших школьников мы осуществляли с целью поиска педагогических условий, которые позволят её реализовать.

Для изучения нашего предмета исследования мы обратились к практике работы образовательных учреждений, в которых реализуются программы дошкольного и начального общего образования. В качестве базы исследования выступили МКОУ СОШ № 3 и Прогимназия № 1 с. п. Атажукино Кабардино-Балкарской республики. Перед нами стояла задача поиска наиболее продуктивной педагогической системы, реализующей преемственность в развитии волевых качеств дошкольников и младших школьников. Для этого в данных двух учреждениях мы определили и сравнили уровень развития волевых качеств младших школьников с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступили учителя начальных классов, непосредственно работающие с детьми и способные оценить частоту проявления волевых качеств. Проявление волевых качеств оценивались по следующим критериям: 1) умение проявить усилие при возникновении препятствий, настойчивость; 2) умение преодолевать трудности; 3) умение оценить результат своих действий; 4) выдержка, организованность; 5) решительность; 6) целеустремленность, способность ставить цель, принимать решение; 7) наметить план действия, исполнить его. Каждое из волевых качеств эксперты оценивали по частоте проявления: всегда проявляет ребёнок, часто проявляет, редко и никогда не проявляет.

Чтобы детально рассмотреть разницу в количественном соотношении, мы сравнили показатели волевых качеств, редко проявляемых и не проявляемых учащимися начальных классов МКОУ СОШ № 3 и Прогимназии № 1. Выборочная совокупность младших школьников составила группу в количестве 121 ученик. Результаты распределились следующим образом: редко проявляют усилие при возникновении препятствий, настойчивость 34% учащихся начальных классов СОШ и 48% учащихся Прогимназии. Разница составила 14%. Это свидетельствует о том, что каждый третий ученик школы и каждый второй ученик в прогимназии не настойчивы, не могут проявить усилие при возникновении препятствий. Это достаточно большой процент учащихся, которые нуждаются в коррекции рассматриваемых качеств. Редко проявляют умение преодолевать трудности 38% учащихся СОШ и 59% учащихся Прогимназии, разница составляет 21%. В данном случае каждый третий ученик школы и более чем каждый второй ученик прогимназии, не смогут овладеть учебной деятельностью на должном уровне, поскольку от них потребуются способности решать разнообразные задачи разного уровня трудности, искать существенные внутренние отношения, которые невозможны без напряженной мыслительной деятельности. Следующее волевое качество – умение оценить результат своих действий. Изучение его показало, что данное качество редко проявляют 50% учащихся СОШ и 58% учащихся Прогимназии. Разница составляет 8%. По данному критерию положение еще более проблематично, чем в предшествующих. Половина учащихся школы и более чем каждый второй ученик прогимназии не могут оценить результаты своих действий, то есть у них не развито важное учебное действие – оценка, которое определяет способность видеть достоинства и недостатки осуществляемой деятельности. Редко проявляют такие умения, как выдержка и организованность 44% учащихся школы и 48% учащихся прогимназии. Разница составляет 4%. Эти показатели несколько лучше, но не намного. Чуть менее, чем каждый второй ученик школы и прогимназии, не могут проявить выдержку и организованность, без которых учебный процесс невозможен. Детям необходимо умение концентрировать своё внимание на учебном материале, включать произвольное внимание, организовывать себя и свое рабочее место. Редко проявляют решительность 48% учащихся СОШ и 56% учащихся Прогимназии. Разница составляет 8%. Почти каждый второй ученик СОШ и более, чем каждый второй ученик прогимназии, не могут проявить активность, взять на себя инициативу. Это свидетельствует об инфантильности ребят, об их пассивности. Редко проявляют такие умения, как целеустремленность, способность ставить цель, принимать решение 34% учащихся СОШ и 49% учащихся Прогимназии, разница составляет 15%. Это свидетельствует о том, что каждый третий ученик школы, и каждый второй ученик в прогимназии не способны проявлять целеустремленность,

способность ставить цель и принимать решение. Данные факты свидетельствуют о недостаточности развития у ребят потенций дошкольного детства, так как они формируются в большей степени в игровой деятельности, особенно в свободных сюжетно-ролевых играх. Редко могут наметить план действия и исполнить его 36% учащихся СОШ и 55% учащихся Прогимназии, разница составляет 19%. Каждый третий ученик школы, и каждый второй ученик в прогимназии не способны наметить план и исполнить его. Также налицо погрешности развития новообразований дошкольного детства и недостаточность игровой деятельности на предыдущем этапе развития. В целом из всех параметров, по которым оценивались волевые качества учащихся, оказалось, что им сложнее всего оценить результат своих действий. Здесь, конечно, сказываются возрастные особенности ребят, которые еще не могут адекватно оценить себя, и над этой проблемой учителям необходимо усилить работу. Проблемы с выдержкой, возникающие у младших школьников, могут объясняться слабым развитием тормозных процессов.

Если подытожить описанный выше материал, то можно с уверенностью сказать, что наблюдается преимущество в развитии волевых качеств у учащихся начальных классов школы. Поэтому мы можем предположить, что преемственность в данном учреждении осуществляется более грамотно. По всей видимости, достижения дошкольного детства в этом учреждении не теряются, не ухудшаются в школе, как это наблюдается в прогимназии. Мы можем считать, что педагогическая система преемственности в рамках дошкольного отделения и начальной школы МКОУ СОШ №3 более продуктивна, чем в Прогимназии №1.

Обратившись к практике воспитания волевых качеств в МКОУ СОШ №3, которая оказалась более продуктивной по уровню развития волевых качеств младших школьников мы выяснили, что в школе есть специальная программа развития волевых качеств в различных игровых формах. В ходе бесед с педагогами мы выяснили, что программа составлена с учётом идей о роли игровой деятельности в развитии младшего школьника. Игра в жизни младшего школьника занимает большое место, но имеет уже другое значение для психического и эмоционально-волевого развития ребёнка. Для того, чтобы игра способствовала развитию волевых качеств, педагогический коллектив использует игры с правилами. Организуются коллективные игры, в которых партнёрами могут быть как сверстники, так и взрослые. В ней создаются условия для выстраивания каждым играющим своей стратегии; в игре ставится цель – выиграть, т. е. это всегда либо соревновательная игра, либо игра-достижение. В играх педагогический коллектив использует разнообразный материал: речевую, математический, реальные предметы или знания о них, викторины. Любой вид деятельности (интеллектуальная, изобразительная, речевая, двигательная и др.) проводится в игровой форме. Это настольные, подвижные, режиссерские игры. Педагогами разработана система игр для формирования волевых качеств. Игры применяются на уроках: физкультуры, математики, русского языка; на физкультурном соревновании; на переменах. Работа с детьми во внеурочное время включает подвижные игры. Они способствуют решению не только образовательных задач, но и совершенствованию изученных ранее двигательных действий, формированию таких волевых качеств как ответственность, упорство, настойчивость, решительность. Такие игры строятся на добровольных началах, предусматривают включение неформальных лидеров самих детей при общем руководстве со стороны педагогов. Знакомство с новыми играми организуется после уроков учащихся. В хорошую погоду игры проводят на открытом воздухе, на пришкольном участке. Такие игры не требуют никакого специального оборудования или инвентаря.

Кроме того нами было установлено, что между дошкольным отделением и начальными классами налажена тесная связь, в рамках которой учителя обсуждают с воспитателями цель и задачи воспитания волевых качеств воспитанников, перенимают опыт работы воспитателей детского сада по воспитанию волевых качеств старших дошкольников. На педагогических советах учителя начальных классов обсуждают проблемы воспитания волевых качеств, посещают открытые мероприятия в детском саду. Подобная работа осуществляется и со стороны воспитателей детского сада. Благодаря этому в данном образовательном учреждении реализуется преемственность и перспективность воспитания волевых качеств дошкольников и младших школьников.

Описанный опыт работы, безусловно, представляет определённую ценность для развития волевых качеств детей на этапе перехода из дошкольного учреждения в начальные классы, одна-

ко, на наш взгляд, этого недостаточно. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам предложить дополнительно несколько рекомендаций, которые позволили бы улучшить педагогические условия преемственности развития волевых качеств дошкольников и младших школьников.

Педагоги могут обеспечить преемственность и перспективность развития волевых качеств через представления прошлого, настоящего и будущего в развитии волевых качеств конкретных воспитанников, через проявление любви к воспитанникам, системное согласование педагогических целей и задач, форм и методов на смежных ступенях образования, через педагогическое сопровождение развития волевых качеств ребёнка, в согласованной деятельности воспитателей и учителей в конкретных социально-педагогических условиях. Необходимо комплексное применение в воспитательном процессе детского сада и начальной школы средств и методов развития волевых качеств, самосознания, организации продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников, создания ситуации, требующих умения осознано принять учебную задачу от взрос-

лого, ставить ее в самостоятельной деятельности, осознавать задаваемые условия или требования. Важно выработать умение выбрать путь решения задачи, используя привычные, или новые средства, искать дополнительную информацию, действовать самостоятельно, получить результат, адекватный условиям и требованиям задачи, выразить личное отношение к решению задачи и полученному результату через оценку, самооценку, элементарный самоконтроль и соответствующее эмоциональное состояние. Необходимо в процессе рисования, лепки, аппликации, конструирования формировать способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работы других детей, выработать умение подчиняться установленным правилам, переводить их в личностные качества детей, это позволит овладеть своим поведением, научиться управлять им и подчинять его определенной задаче. Важно также проектировать образовательный процесс, в котором будут совершенствоваться волевые качества, формироваться метапредметные и предметные компетенции.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008.
2. Воля. *Краткий психологический словарь*. Москва, 2011: 69-70.
3. Преемственность. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983: 360.
4. Условие. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983: 474.
5. Готовность к школьному обучению. *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва, 1993: 223-224.
6. Бышева М.В. Отражение линии преемственности образования в программах подготовки будущих педагогов. *Педагогическое образование в России*. 2014; 3: 5-9.
7. Львов М.Р. *Преемственность и перспективность в обучении родному языку*. Москва: Просвещение, 1982.
8. Ньюман О.В. Проблемы формирования самоконтроля в процессе вычислительной деятельности. *Начальная школа*. 2012; 4:14-16.
9. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Педагогика, 1978.

References

1. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST: Astrel': Hranitel', 2008.
2. Volya. *Kratkij psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2011: 69-70.
3. Preemstvennost'. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983: 360.
4. Uslovie. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983: 474.
5. Gotovnost' k shkol'nomu obucheniyu. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Moskva, 1993: 223-224.
6. Byusheva M.V. Otrazhenie linii preemstvennosti obrazovaniya v programmah podgotovki buduschih pedagogov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014; 3: 5-9.
7. L'vov M.R. *Preemstvennost' i perspektivnost' v obuchenii rodnomu yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
8. N'yuman O.V. Problemy formirovaniya samokontrolya v processe vychislitel'noj deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola*. 2012; 4:14-16.
9. `El'konin D.B. *Psihologiya igrы*. Moskva: Pedagogika, 1978.

Статья поступила в редакцию 31.03.16

УДК 371

Kurshieva B.M., senior teacher, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Hacharoeva A.H., postgraduate, teacher, Department of Pedagogy and Clinical Psychology, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

PROBLEMS OF FORMING CIVIL COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN. The article considers a problem of how a civil competence in schoolchildren is to be formed and developed. The authors defined features of civil education of pupils in adolescence. The research helps to single out what components the civil-legal competence has. Special emphasis is made on the description of practical experience in the region in the formation of civil-legal competence of students using the educational potential of local history. The authors conclude that for the effective development of civil competence in school students every educational institution must arrange an educational complex that would facilitate forming of civil, patriotic and moral views of students through the study of local history. It is necessary to go beyond the educational process, to create a system of regional education in the educational complex.

Key words: civil competence, civic education, citizenship, civil society, patriotism, human rights, democratic society, civil competence.

В.М. Куршиева, ст. преп. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

А.Х. Хачароева, аспирант ФГБОУ ВПО «ДГПУ», преподаватель кафедры педагогики и дошкольной психологии ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт», г. Грозный, E-mail: timop2012@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования гражданско-правовой компетентности школьников. Выделены особенности гражданского воспитания школьников в подростковом возрасте. Выделены компоненты гражданско-правовой компетентности. Особый акцент делается на описании практического опыта региона в формировании гражданско-правовой компетентности школьников с использованием воспитательного потенциала краеведения. Авторы делают выводы о том, что для эффективного формирования гражданско-правовой компетентности школьников в каждом образовательном учреж-

дении необходимо создать образовательно-воспитательный комплекс, способствующий формированию гражданских, патристических и нравственных позиций учащихся через изучение краеведения. При этом необходимо выйти за рамки учебного процесса, создать систему краеведческого образования в условиях образовательно-воспитательного комплекса.

Ключевые слова: гражданско-правовая компетентность, гражданское воспитание, гражданственность, гражданское общество, патриотизм, права человека.

Становление гражданского общества и модернизация российского государства на современном этапе требуют, чтобы система образования содействовала формированию сознательного гражданина, эффективно участвующего в демократическом процессе. В связи с этим одной из важных проблем современной России стала проблема гражданского воспитания подрастающего поколения.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2015 года подчёркивается, что система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества; уважающих права и свободы личности, законы; уважающих высокой нравственностью, проявляющих национальную и религиозную терпимость.

Одной из главных задач нынешней демократической России стала проблема гражданского воспитания школьников. Сам термин «гражданское воспитание» означает процесс воспитания Гражданина. Вот только какого гражданина? Данный вопрос крайне актуален для многих педагогов и родителей школьников.

В.А. Сухомлинский писал: «Очень важно, чтобы высокие слова о Родине и возвышенные идеалы не превратились в сознании наших воспитанников в громкие, но пустые фразы, чтобы они не обесцветились, не стерлись от частого произношения».

При обсуждении данной задачи разгоралась полемика о том, кого должна воспитывать школа: гражданина мира, либо гражданина России. Соглашаясь с принципом, что нужно воспитывать Гражданина России, многие педагоги и родители задают вопрос: как это сделать в условиях, когда приобрели негативный оттенок в общественном мнении такие понятия, как «гражданственность», «патриотизм», «демократия», «общественный интерес».

В соответствии с концепцией Л.С. Выготского, при изучении любого возрастного периода, в том числе и подросткового, необходимо учитывать два аспекта: 1) выделение основного новообразования в сознании личности; 2) выяснение социальной ситуации развития. В связи с этим, подростковый возраст является сенситивным к гражданско-патристическому воспитанию. Этот период у подростков связан с повышенной чувствительностью восприятия ценностей общества, осознанием своей роли как носителя этих ценностей, формирования активной жизненной позиции.

Появление чувства взрослости, уважения к себе как личности, потребность в определении независимости приводит к тому, что подросток задумывается над ценностями, которые для него значимы, проявляет интерес к осмыслению истории своей Родины и её современного периода, стремится высказывать свою точку зрения [2]. Возрастающая потребность подростка в новом типе отношений со взрослыми, т. е. изменение социальной ситуации развития, позволяют ему включиться в моделируемые ситуации, в коллективные творческие дела, в кружковую деятельность. Поэтому, с учётом возрастных особенностей, педагогический коллектив школы должен создать ему условия, обстановку, где он мог бы проявить навыки гражданского поведения. Гражданин – это тот, кто обладает чувством собственного достоинства, внутренней свободой, превращенной в самостоятельную дисциплину, уважительным и доверчивым отношением к другим гражданам и к государственной власти, способностью воспринимать свои права как обязанности, и свои обязанности как права. Быть гражданином значит, любить свою Родину, знать права и выполнять обязанности, охранять территорию, беречь природу, гордиться культурой и языком своего народа, приумножать богатства.

Гражданско-правовая компетентность включает в себя:

- информационно-познавательную компетенцию, предполагающую наличие правовых знаний и навыков поиска и применения полученной правовой информации;

- ценностно-ориентационную компетенцию, предполагающую осознание и принятие ценности права в демократическом обществе, уважения прав человека и его основных свобод, необходимости взаимопонимания, терпимости и дружбы между народами, неприятия асоциального поведения как фактора раз-

рушения общества, формирование с учетом этого собственных установок и положительных ценностных ориентации;

- регулятивно-поведенческую компетенцию, предусматривающую наличие позитивных правовых установок, готовность следовать общепринятым типам поведения, принятие ответственности за свои действия;

- социально-коммуникативную компетенцию, предполагающую готовность к конструктивному взаимодействию и разрешению конфликтов, выполнению основных социальных ролей, готовность к самореализации в быстро меняющемся мире [3].

В связи с этим, в задачи воспитательной деятельности по формированию гражданско-правовых компетенций входят, во-первых, формирование у учащихся ценностных знаний о реалиях и символах Российского государства, традиционных ценностях и нормах Российского общества; во-вторых, усвоение школьниками значения понятий «Родина», «государство», «гражданин», «гражданское общество», «патриот», «право и порядок», «закон», «общественная и личная безопасность», «права человека» и др.; в-третьих, формирование основ правовой культуры школьников [4].

Воспитание гражданственности и патриотизма в Чеченской Республике очень актуально в условиях, когда у подрастающего поколения утрачены моральные ориентиры, духовность. Безверие, агрессивность, происходит переоценка жизненных ценностей, меняется мировоззрение старшеклассников в условиях капитализации, когда на первое место ставят личные интересы, личную выгоду и межличностную конкуренцию, что делает нужным и необходимым гражданское развитие личности, формирование гражданина-патриота, начиная с школьного возраста. В Чеченской Республике работа по воспитанию гражданственности и патриотизма ведется в рамках реализации «Единой концепции по духовно-нравственному воспитанию и развитию подрастающего поколения». Концепция включает в себя большой спектр мероприятий, направленных на работу с молодежью. Целью этой концепции явилось привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей и убеждений, отражающих сущность чеченского менталитета и формирование активной гражданской и личностной позиции молодежи, а также воспитание и социально-педагогическая поддержка становления и развития нравственного, глубоко верующего, ответственного, креативного, инициативного и компетентного гражданина России. Главными показателями воспитания человека как гражданина является уровень сформированности качеств личности и уровень проявления гражданской воспитанности. Для выявления этих показателей у школьников мы провели диагностическое исследование на базе средней общеобразовательной школы № 8 г. Грозного Чеченской Республики. В школах Чеченской Республики гражданское воспитание учащихся является приоритетным направлением в воспитательной деятельности и осуществляется в тесном взаимодействии урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования в рамках программы «Гражданско-патристическое образование и воспитание в современной школе» и в рамках «Единой концепции духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики». Эта школа на протяжении последних трёх лет работает над методической темой: «Формирование единого образовательного и воспитательного пространства с целью развития гармоничной личности». В рамках реализации данной темы была создана опытно-экспериментальная площадка «Формирование патриотизма школьников средствами краеведения». Известно, что с краеведения начинается путь к познанию мира, но мы рассматриваем краеведение и с другой стороны, как путь к воспитанию патриотизма. Любовь к своей стране приходит через привитие уважения к малой родине и преданности ей. Экономические преобразования, социально-политическая нестабильность в обществе и государстве отодвигала на последний план изучение истории родного края. Краеведческая работа в школе всегда велась, но это были эпизодические мероприятия.

Чеченская Республика – одна из самых молодых и динамично развивающихся регионов России. Учащиеся должны знать об истории, традициях и обычаях своего края. Как изучить его? С чего начинать? Учителям было предложено разработать спец-

курсы по различным областям знаний: флора и фауна, литература, история, искусство, экология, география, экономика. Мы стремились к тому, чтобы учащиеся за короткий срок смогли расширить свой круг знаний, чтобы они смогли получить общее представление о растительном и животном мире края, его литературных героях, искусстве, проблемах экологии, особенностях развития экономики. С целью изучения целесообразности проведения спецкурсов и заинтересованности учащихся в них нами проводилось тестирование, которое показало, что у более чем 40% учащихся изучение спецкурсов по краеведению вызывает интерес, 60% считают, что данный спецкурс расширяет знания по краеведению, а также по смежным дисциплинам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для эффективного формирования гражданско-правовой компетент-

ности школьников в каждом образовательном учреждении необходимо создать образовательно-воспитательный комплекс, способствующий формированию гражданских, патриотических и нравственных позиций учащихся через изучение краеведения. А это значит, что необходимо выйти за рамки учебного процесса, создать систему краеведческого образования в условиях образовательно-воспитательного комплекса. Мы считаем, что если в школе удастся создать единый образовательно-воспитательный комплекс, из которого выйдет человек социально ориентированный, с чётко обозначенной гражданской позицией, патриот своего Отечества, способный жить в разнообразном мире в гармонии с ним, со всеми людьми, то значит, задача формирования гражданско-правовой компетентности школьников будет решена успешно и от этого выиграют все граждане нашей страны.

Библиографический список

1. Лутвинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня. *Педагогика*. 2006; 5: 52-59.
2. Вяземский Е.Е. Гражданское образование школьников: поиски перспективных подходов. *Дидактика*. 1996; 6: 9.
3. Адамский А. Образование-модель гражданского общества. *Управление школой*. 2001; 29: 15-19.
4. *Гражданское образование и социальное проектирование*: пособие для преподавателей школ. Москва, 2003.
5. Богомаз М.В. *Педагогические условия формирования гражданской позиции учащихся*. Available at: <http://www.smolpedagog.ru/article%202.html>

References

1. Lutovinov V.I. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie segodnya. *Pedagogika*. 2006; 5: 52-59.
2. Vyazemskij E.E. Grazhdanskoe obrazovanie shkol'nikov: poiski perspektivnykh podhodov. *Didaktika*. 1996; 6: 9.
3. Adamskij A. Obrazovanie-model' grazhdanskogo obschestva. *Upravlenie shkolaj*. 2001; 29: 15-19.
4. *Grazhdanskoe obrazovanie i social'noe proektirovanie*: posobie dlya prepodavatelej shkol. Moskva, 2003.
5. Bogomaz M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanskoj pozicii uchashchisya*. Available at: <http://www.smolpedagog.ru/article%202.html>

Статья поступила в редакцию 29.03.16

УДК 371

Tsibikov V.A., adjunct, Military University of Ministry of Defense of Russian Federation (Russia), E-mail: rleah@yandex.ru

ADVOCACY: FROM PRINCELY RETINUE TO REGULAR ARMY (8-17 CENTURIES). The article presents a historical and pedagogical analysis of formation and development of advocacy work in the military organization of Russia. The work describes trends and patterns in various historical stages of development of its military organization – the princely retinue, the nobility, and of the militia of the Streltsy regiments, the regular army. The research reveals connection between the manning of the armed forces, the social and class characteristics of the personnel and the need to use specific forms and methods of advocacy impact. The author describes some of the problems associated with military education and discipline in units. The author concludes that outreach activities in the Army were held with the priority use of persuasion and suggestion that military leaders were well versed in the particular features of social psychology of military groups and knew how to affect people.

Key words: advocacy, authority commander, duty, honor, Christian faith and counter-propaganda, suggestion, persuasion.

В.А. Циби́ков, адъюнкт, Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, E-mail: rleah@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКАЯ РАБОТА: ОТ КНЯЖЕСКОЙ ДРУЖИНЫ ДО РЕГУЛЯРНОЙ АРМИИ (VIII–XVII ВВ.)

В статье проводится историко-педагогический анализ становления и развития информационно-пропагандистской работы в военной организации России, приводятся тенденции и закономерности на различных исторических этапах развития её военной организации – княжеской дружины, дворянского ополчения и стрелецких полков, регулярной армии. Раскрывается связь между способом комплектования вооружённых сил, социально-классовыми характеристиками личного состава и необходимостью применения конкретных форм и методов информационно-пропагандистского воздействия. Отражён ряд проблем, связанных с воинским воспитанием и работой по поддержанию дисциплины в подразделениях. Автор делает вывод о том, что информационно-пропагандистские мероприятия в Армии проводились с приоритетным использованием методов убеждения и внушения, военачальники хорошо разбирались в особенностях социальной психологии воинских коллективов и умели увлечь за собой людей.

Ключевые слова: информационно-пропагандистская работа, авторитет военачальника, долг, честь, православная вера, контрпропаганда, внушение, убеждение.

Истоки информационно-пропагандистской деятельности берут начало в Древнем мире, особенно в тех странах, которые обладали развитой системой государственного управления и регулярной армией, а также вели активную внешнюю и внутреннюю политику. По взглядам древних полководцев в целях формирования у подчинённых глубокого понимания своего предназначения и поддержания их морального духа необходимы были воодушевляющие беседы, упоминания о событиях славного боевого прошлого и о наградах, которыми могут поощряться воины.

Искусство красноречия рассматривалось как одно из достоинств командира.

Пропагандистская деятельность в военной организации древних славян имела специфический характер. Процесс «комплектование войск» – важнейший элемент функционирования государственной вооружённой силы, был неизвестен для родовой общины. В таких условиях в дополнительном информационно-пропагандистском воздействии на вооружённые подразделения не было необходимости, так как родовая сплочённость

и единое верование компенсировали отсутствие системной информационно-пропагандистской работы. Вместе с тем, в общине осознавалась значимость работы с иноземцами, поэтому славянские племена умели расположить их к себе через ритуалы гостеприимства. Странник, хорошо принятый и угощенный, повсюду разносил добрую славу о человеке и, в целом, о гостеприимном племени. Данная традиция была продолжена и в более поздние периоды развития российской истории, тем самым, формируя положительный, выражаясь современным языком, имидж вооружённых сил за рубежом.

Период образования и развития Древнерусского государства в IX–XII веках связан с образованием одного из важнейших институтов древнерусского раннефеодального общества – дружинной организации. Она же внесла в древнерусское общество основную составляющую в противоположность родовой [1]. В период изменения формы вооружённой организации и принципов комплектования объективно возникало противоречие, выражающееся, с одной стороны, в необходимости убеждения огромных масс вооружённых людей в отстаивании национальных интересов, а с другой стороны, разобщённостью людей, обусловленной распадом родоплеменных отношений и изменением характера социальных отношений.

Учитывая то, что в более поздние времена Русь не воевала только национальным войском и в некоторых случаях нанималась воины из соседних народов за деньги [2], следует сделать вывод, что в ту пору начинают формироваться задачи информационно-пропагандистской работы, направленные на сплочение подразделений и внедрение в сознание воинов необходимости отстаивания государственно значимых интересов.

Анализ имеющихся древних источников показывает, что основной формой информационно-пропагандистской работы в подразделениях являлось непосредственное обращение князя к воинам. Доводились примеры мужества и героизма воинов в боях, моральное поощрение через выражение восторга героическими действиями. В целях доведения необходимой до дружины и населения информации активно использовались специально подготовленные глашатаи [3]. Как следует из характера обращений к воинам, содержащихся в древнерусских летописях, они не носили характер обязательный, а имели форму просьбы или прошения. Приоритет отдавался воздействию на воинов посредством личного примера и публичных выступлений, эффективность которых зависела от ораторского искусства военачальника. Единство духа военачальника и подчинённых, его близость к ним, рассматривается как духовная основа победы над противником того периода. Князь с дружиной составляли прежде всего единое целое и одну семью, а не организацию, основанную на неукоснительном соблюдении принципа единоначалия. Вполне закономерно то, что такие люди не нуждались в дополнительной мотивации какими-либо особыми формами информационно-пропагандистского воздействия и, в основном, были преданы князю, находясь одновременно у него на содержании.

В XIV–XVI веках древнерусские вооружённые формирования стали представлять собой дворянское ополчение, просуществовавшее вплоть до XVI века, когда царём Иваном IV были образованы стрелецкие полки. Каких-либо фактов, указывающих на наличие в стрелецких формированиях выстроенной системы пропаганды и агитации, в ходе анализа содержания актов государственного и военного управления XIV–XVI веков не выявлено. Вместе с тем, результаты анализа показывают, что определенно существовало информационное воздействие на русское население и войска со стороны государства, православной церкви, а также путем обращения населения регионов друг к другу. Роль командного состава в организации информационно-пропагандистского воздействия не прослеживается. Основная форма доведения информации – направление правителем гонцов с «грамотами» нарочным и доведение их содержания непосредственно воинам и народным массам. Характер информации по содержанию являлся правовым и религиозным. Обращения религиозных руководителей охватывали практически все сферы жизнедеятельности воинских формирований – от выражения слов благодарности за ратные подвиги и одержанные победы до доведения знаменательных событий в жизни страны. Иными словами, церковь совмещала в своей деятельности не только религиозно обусловленные воздействия, но и обращения светского характера и представляла собой многофункциональный орган [4].

Принимая во внимание то, что личный состав стрелецких полков в большинстве своём был неграмотным, печатные сред-

ства информационно-пропагандистского воздействия (книги, «грамоты», «приговоры» и т.д.) сильного влияния на общественное сознание не оказывали и ограничивали своё воздействие на довольно узкий круг лиц, в основном, руководящего состава. Немаловажно и то, что активное книгопечатание стало развиваться в гораздо более поздние времена, вот почему, приоритетного значения печатным материалам как средства пропаганды на тот момент не придавалось. В повседневной жизнедеятельности стрелецких полков, например, при приёме дел и должности воеводой проверялось только наличие вооружения, боеприпасов и материальных средств. Морально-психологическое состояние личного состава состояние дисциплины не оценивалось.

В 1607 году появилась в свет рукопись под названием «Устав ратных, пушечных и других дел», статья 23 которого была посвящена отдельному вопросу работы военачальника по воинскому воспитанию подчинённых непосредственно перед боем. Она состояла из напоминаний подчинённым о любви к Государю, Отечеству, православной вере и защите правого дела, представляя отчасти концепцию воспитания. Наглядно смысл службы был доведён до войска и в грамоте государя 1633 года – «служили и за святые Божии церкви, и за православную крестьянскую веру, и за нас и за всех православных крестьян против врагов наших, польских и литовских людей» [5, с. 447]. В XVII веке государством начинает осознаваться значение информационно-пропагандистского воздействия на ратных людей в целях поддержания крепкой дисциплины и формирования необходимых моральных качеств. Например, в некоторых актах разрядного приказа (*военного ведомства*) обнаружены указания о борьбе с пьянством в стрелецких рядах. Государю с мест докладывалось о наличии данной проблемы и предпосылках к её появлению и развитию. Прочно входит в практику доведение «государевых грамот» по правовым вопросам, в том числе, по недопущению бесчинств по отношению к местному населению. В качестве основной формы информационно-пропагандистской работы по-прежнему использовалось устное доведение необходимой информации перед строем, прямые обращения государя к воинским формированиям с применением метода убеждения. Основной убедительный фактор – это, традиционно, любовь к православной вере и верность православному народу, церкви и памяти предков. Прочно вошло в практику доведение информации о наиболее важных событиях в жизни страны, например, вести о рождении царских детей [6].

Определённым импульсом в развитии информационно-пропагандистской работы послужил стрелецкий бунт 1682 года. По итогам бунта большинство московских стрелецких полков было передислоцировано в другие регионы, а командному составу доведены «государевы наказания» через доведение так называемых «статей», в которых предписывалось воздерживаться от употребления алкогольных напитков – «государеву жалование не пропивати», исключить общение личного состава с «неблагонадежными людьми», способными спровоцировать антигосударственные настроения, не использовать в своей речи слова, связанные со смутой и бунтом [7].

Таким образом, результаты исследования развития информационно-пропагандистской работы с VIII по XIX вв. позволяют сделать следующие основные выводы:

- в период зарождения феодальных отношений и развития русского централизованного государства изменился способ комплектования вооружённой силы, ратными людьми становились представители разных сословий, в результате чего власть была вынуждена прививать войскам государственно значимые идеалы;

- до создания регулярной армии государством не разделялись ратные люди и население на две различные категории, нуждающиеся в идеологической подготовке. Стрелецкие бунты, возможно, стали тем историческим поводом, который способствовал формированию осознанной необходимости в проведении информационно-пропагандистской работы с ратниками как одной из форм обеспечения поддержания боевой готовности войска;

- информационно-пропагандистские мероприятия проводились с приоритетным использованием методов убеждения и внушения, военачальники хорошо разбирались в особенностях социальной психологии воинских коллективов и умели увлечь за собой людей;

- формирование имиджа государства и его вооружённой силы осознавалось необходимым во все времена, вот почему правители придавали данному вопросу серьёзное значение.

Библиографический список

1. Горский А.А. *Древнерусская дружина (к Генезису развития классового общества и государства на Руси)*. Москва, 1989.
2. Ломоносов М.В. *Древняя Российская история от начала российского народа до кончины великого князя Ярослава Первого или до 1054 года*. Санкт-Петербург, 1744.
3. Глазунов И. *Летопись Нестора с включением поучения Владимира Мономаха*. Санкт-Петербург, 1903.
4. *Акты, собранные в библиотеках и архивах Российской империи археологической экспедицией императорской академии наук*. Том 2. 1598-1613. Санкт-Петербург, 1836.
5. Поручик Обручев. *Обзор рукописных и печатных памятников, относящихся до истории военного искусства в России по 1725 год*. Санкт-Петербург, 1854.
6. Попов Н.А. *Акты Московского государства*. Том I. Разрядный приказ. Московский стол. 1571-1634. Санкт-Петербург, 1890.
7. Самоквасов Д.Я. *Акты Московского государства*. Том III. Разрядный приказ. Московский стол. 1660-1664. Санкт-Петербург, 1901.

References

1. Gorskiy A.A. *Drevnerusskaya družina (k Genezisu razvitiya klassovogo obschestva i gosudarstva na Rusi)*. Moskva, 1989.
2. Lomonosov M.V. *Drevnyaya Rossijskaya istoriya ot nachala rossijskogo naroda do konchiny velikogo knyazya Yaroslava Pervogo ili do 1054 goda*. Sankt-Peterburg, 1744.
3. Glazunov I. *Letopis' Nestora s vklucheniem poucheniya Vladimira Monomaha*. Sankt-Peterburg, 1903.
4. *Akty, sobrannye v bibliotekah i arhivah Rossijskoj imperii arheograficheskoju "ekspediciiyeu imperatorskoj akademii nauk*. Tom 2. 1598-1613. Sankt-Peterburg, 1836.
5. Poruchik Obruchev. *Obzor rukopisnyh i pechatnyh pamyatnikov, otnosyaschihsya do istorii voennogo iskusstva v Rossii po 1725 god*. Sankt-Peterburg, 1854.
6. Popov N.A. *Akty Moskovskogo gosudarstva*. Tom I. Razryadnyj prikaz. Moskovskij stol. 1571-1634. Sankt-Peterburg, 1890.
7. Samokvasov D.Ya. *Akty Moskovskogo gosudarstva*. Tom III. Razryadnyj prikaz. Moskovskij stol. 1660-1664. Sankt-Peterburg, 1901.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 378.1

Yamschikova E.G., postgraduate, Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (Saint Petersburg, Russia), E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

PROFESSIONAL STANDARD OF TEACHERS AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL QUALITIES OF A SPECIALIST. The author examines a professional standard of a teacher as a regulatory tool that is able to ensure the unity of the requirements of professional and pedagogical field and to create the conditions for professional and personal growth of teaching staff with regard to the requirements of public education at the federal and regional levels. The article analyzes the professional standard in terms of the humanistic approach to teaching and its role in the formation of professional and ethical qualities of the expert, that aimed at reaching a new qualitative level of teacher education, providing educational and scientific services of the highest quality based on humanistic, ethical and cultural values. The author could define what professional and ethical qualities of a teacher are in relation to the requirements of the professional standard of a teacher.

Key words: professional standard, standard of a teacher, professional and ethical qualities, pedagogical culture, competence, humanistic approach.

Е.Г. Ямщикова, аспирант каф. педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, в. Санкт-Петербург, E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА

Автор рассматривает профессиональный стандарт педагога как нормативно-правовой инструмент, который в состоянии обеспечить единство требований в профессионально-педагогической сфере и создать условия для профессионального и личностного роста педагогических кадров с учетом государственных требований к системе образования на федеральном и региональном уровнях. В статье анализируется профессиональный стандарт с точки зрения гуманистического подхода к педагогической деятельности и его роль в формировании профессионально-этических качеств специалиста, что направлено на достижение нового качественного уровня педагогического образования, предоставляющего образовательные и научные услуги высокого качества на основе гуманистических, нравственных и культурных ценностей. Раскрываются профессионально-этические качества педагога в связи с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, стандарт педагога, профессионально-этические качества, педагогическая культура, компетентность, гуманистический подход.

Вопрос о профессиональной готовности педагога реализовывать поставленные перед ним задачи является чрезвычайно значимым в условиях происходящей модернизации системы образования. Профессиональная готовность формируется на протяжении всего профессионального пути и должна рассматриваться через призму компетентностного подхода. Компетентностный подход составляет одно из оснований обновления системы образования, в нём resultируются новые требования, предъявляемые к качеству профессиональной подготовки педагогов на различных этапах их профессионально-образовательного пути. Ценностно-культурная, гуманистическая, творческая составляющие педагогического труда обуславливают необходимость осуществления постоянного научного поиска в области профессиональной подготовки специалиста, направленного на достижение нового качественного уровня педагогического образования. У выпускника педагогического вуза должны быть сформированы компетенции принятия обоснованных и эффективных решений в

профессиональной деятельности, позволяющие преодолеть существующий значительный разрыв между педагогической теорией и практикой. Формирование способности осуществлять осознанный выбор из вариантов решения и нести ответственность за сделанный выбор – важный момент в подготовке специалиста. Способность специалиста оказывать ученику педагогическую поддержку в разрешении различного рода проблем и противоречий, с которыми ему приходится постоянно сталкиваться на трудном пути приобщения к достижениям человеческой культуры, социуму, обретения себя, осознания цели и смысла своего существования, является существенным фактором его профессионального успеха.

Следовательно, формирование личностной и профессиональной готовности будущего учителя к плодотворному взаимодействию, сотрудничеству со своими учениками, оказанию им разносторонней помощи и поддержки составляет важнейшую задачу его педагогического образования, являя собой базовый

критерий коммуникативной компетентности как признака общей и профессиональной культуры выпускника современного института педагогического образования.

Процесс развития педагога продолжается на протяжении всего периода профессиональной педагогической деятельности, и приобретает различное содержание на разных этапах непрерывного педагогического образования, развития и саморазвития педагога. И профессиональный стандарт педагога играет одну из ключевых ролей в педагогической деятельности.

Педагог – ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества. Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля [1, с. 3].

Профессиональный стандарт педагога, который должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

Соответственно уровням образования, определяющим специфику педагогической деятельности, выделяются следующие специальности: педагог дошкольного образования (воспитатель), педагог начальной, основной и старшей школы. В перспективе предполагается расширить сферу применения профессионального стандарта педагога, введя специальности: педагог дополнительного образования и педагог системы профессионального образования. Таким образом, профессиональный стандарт педагога является открытым документом, который может быть дополнен и расширен [1, с. 6].

Меняется мир, изменяются люди, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но будет странно требовать от специалиста то, чему его никогда и никто не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога повлечет за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки, как в высшей школе, так и в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Профессиональный стандарт не только повышает ответственность специалиста за результаты своего труда, предельно требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки, но и расширяет границы свободы педагогической деятельности.

С учетом различного уровня квалификации педагогов страны предусматривается процедура постепенного, поэтапного введения профессионального стандарта педагога.

Основные требования к профессиональному стандарту педагога.

Стандарт должен:

Соответствовать структуре профессиональной деятельности педагога;

Не превращаться в инструмент жесткой регламентации деятельности педагога;

Исбавить педагога от выполнения несвойственных функций, отвлекающих его от выполнения своих прямых обязанностей;

Мотивировать педагога на поиск нестандартных решений;

Соответствовать международным нормам и регламентам [1, с. 9].

В профессиональном стандарте педагога также делается акцент на профессионально-этических качествах, необходимых специалисту для успешной педагогической деятельности. Это не удивительно, так как в деятельности специалиста следование этическим нормам является одним из главных профессиональных требований. Важность данного требования вытекает из самой специфики педагогической профессии: социальное значение учителя как ориентира нравственных ценностей, примера, образца для подражания; оказание педагогом влияния на становление и развитие личности ученика, на его дальнейший жизненный путь, на формирование значимых жизненных целей и ценностей.

Любое слово, любое действие специалиста, сделанный им выбор среди альтернативных способов разрешения педагогической ситуации всегда в первую очередь должны быть нравственными, должны сверяться с существующими в данном обществе

этическими нормами и ценностями, ориентироваться на гуманистические ценности и идеалы.

Следует отметить, что существенным атрибутом педагогической деятельности является наличие у специалиста особых полномочий, определяемых его профессиональным статусом и социальной ролью. В связи с этим не теряет актуальности вопрос о необходимости разработки и принятия клятвы выпускниками педагогических вузов, так как это издавна практикуется в системе высшего медицинского образования. Это поможет осознать всю глубину ответственности перед учениками, перед обществом и перед самим собой. У будущего специалиста должны быть сформированы принципы профессионального поведения и этика ответственности. Одним из наиболее острых вопросов при обсуждении проблемы профессиональной ответственности является вопрос о компетенции и полномочиях конкретного специалиста, диктуемых его профессиональной ролью. Реализация полномочий преломляется через нравственную культуру учителя и если эта культура не сформирована или бедна, то пострадают в первую очередь ученики. В лучшем случае у них самих просто не сформируются понятия о нравственности, человечности и морали.

Школа существенным образом оказывает влияние на воспитание мировоззрения подрастающего человека, его нравственных принципов, ценностей. То, какие чувства и ценности ассоциируются с педагогом, имеет первостепенное значение в построении плодотворных отношений с учащимися.

Российское педагогическое образование имеет богатую историю, связанную с именами П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и многих других [2, с. 15], [3, с. 89]. Оно отражает менталитет российского общества, которое всегда с глубоким уважением относилось к учителю, видело в нем, прежде всего, носителя культуры, духовного наставника подрастающего поколения, воспитателя и никогда не сводило его деятельности к тривиальному «обучению наукам».

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости формирования профессионально-этической компетентности будущего специалиста как условия осуществления им миссии морального наставника, примера, нравственного эталона для своих учеников, что отвечает одному из ведущих сущностных смыслов педагогической деятельности.

Профессионально-этические качества представляют собой группу качеств, детерминирующих профессиональную деятельность с учетом общепринятых морально-этических норм и принципов, интегрированных в профессию с учетом ее специфики и с учетом уровня сформированности гуманных способов, форм, правил поведения; ценностных ориентации, основанных на профессиональных знаниях [4, с. 55].

В самом общем виде можно выделить три группы таких качеств, которые взаимосвязаны друг с другом, но, тем не менее, обладают определенной степенью независимости друг от друга:

1. Знания и следование нормам морали вообще и профессиональной морали в частности;
2. Нравственная регуляция взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса;
3. Нравственный компонент саморегуляции личности педагога.

Готовность специалиста «принять» разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, готовность оказать помощь любому ребенку, требует от специалиста не просто педагогических и психологических знаний и навыков, но искреннего отношения к подопечным.

Способность в ходе обучения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития и умение оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами требует внимания к детям и желания понять своих учеников.

Умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантности, требует от самого специалиста толерантности, терпения и соблюдения культуры общения [5].

Без профессионально-этических качеств, без развитого чувства ответственности, без любви к своей работе и ученикам, специалист ничего не сможет дать в процессе обучения, кроме сухих знаний. Основываясь на этом понимании авторы профессионального стандарта педагога выдвигают следующие требова-

ния к квалификации специалиста: необходимо усвоить и действовать в соответствии с рядом фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития, в том числе следующие:

Гражданская и социальная идентичность.

Уважение прав и свобод личности.

Система ценностей личности.

Образцы и нормы просоциального поведения, в том числе в виртуальной и поликультурной среде.

Развитие коммуникативной компетентности обучающихся.

Формирование и становление учебной мотивации и системы универсальных учебных действий [1, с. 38].

Таким образом, профессиональный стандарт педагога является не только тем нормативно-правовым инструментом,

который в состоянии обеспечить единство требований в профессионально-педагогической сфере и создать условия для профессионального и личностного роста педагогических кадров с учётом государственных требований к системе образования на федеральном и региональном уровнях, но и документом, определяющим гуманистические, нравственные и моральные ценности специалиста. Благодаря этому стандарту, людей черствых, циничных, не признающих гуманистический и этический подход в педагогической деятельности просто не будет в образовательных учреждениях.

Несомненно, что процесс обучения эффективнее тогда, когда ученики хотят учиться. А хотят они учиться у того, кого уважают, ценят и любят. Именно преподаватель своими личными и профессиональными качествами способен развить в учениках тягу к познанию, освоению и получению новых знаний, раскрыть их инициативность и творческий подход к решению задач, пробудить желание трудиться и любовь к труду.

Библиографический список

1. *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 РФ № 544. Москва, 2013.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Общая педагогика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 2002.
3. Прокопьев И.И. *Педагогика*. Избранные лекции. Учебное пособие в 3-х ч. Гродно: Издательство ГрГУ, 1997.
4. Ворончихина Т.В. *Формирование профессионально-этических качеств будущих психологов в системе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Киров, 2006.
5. Кривых С.В. и др. *Профессиональное образование в условиях реализации ФГОС*: монография. Санкт-Петербург: ИПК СПО, 2012.
6. Ельмеев В.Я. *Философское новаторство*: материалы научной сессии. Серия «Мыслители», выпуск 1. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургское философское общество, 2000.
7. Зеер Э.Ф. *Личностно ориентированное профессиональное образование*. Екатеринбург: Уральский государственный профессионально-педагогический университет, 1998.
8. Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования. *Вестник ОГУ*. Москва: Гуманитарные науки. 2006; Т. 1.
9. Слостенин В.А. и др. *Педагогика*. Москва: Академия, 2002.

References

1. *Ob utverzhenii professional'nogo standarta. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity RF № 544. Moskva, 2013.
2. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyayov E.N. *Obschaya pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS, 2002.
3. Prokop'ev I.I. *Pedagogika*. Izbrannye lekci. Uchebnoe posobie v 3-h ch. Grodno: Izdatel'stvo GrGU, 1997.
4. Voronchihina T.V. *Formirovaniye professional'no- eticheskikh kachestv buduschih psihologov v sisteme professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2006.
5. Krivykh S.V. i dr. *Professional'noe obrazovanie v usloviyah realizacii FGOS*: monografiya. Sankt-Peterburg: IPK SPO, 2012.
6. El'meev V.Ya. *Filosofskoe novatorstvo*: materialy nauchnoj sessii. Seriya «Myisliteli», vypusk 1. Sankt-Peterburg, Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo, 2000.
7. Zeer E.F. *Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 1998.
8. Kir'yakova A.V. Razvitiye aksiologicheskogo potentsiala lichnosti v usloviyah universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik OGU*. Moskva: Gumanitarnye nauki. 2006; T. 1.
9. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 371

Apsheva S.Yu., teaching assistant, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia),
E-mail: sviatlana.apshieva.79@mail.ru

Khagazheeva I.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Balkizova F.B., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: 07fatimat77@mail.ru

Gadieva M.S., teaching assistant, Kabardino-Balkarian State University n. a. H. M. Berbekov (Nalchik, Russia),
E-mail: rita.gadieva@yandex.ru

THE ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR PUPILS. The paper is dedicated to development of creative abilities of junior pupils in terms of an acmeological approach. The work proves the novelty of the proposed approach in solving problems of development of creative abilities in pupils. The authors represent the results of primary school teachers' productivity level research on the criterion of their efficiency in developing of creative abilities of all or most of the children in the class to a level that will provide them readiness to continue their education at the basic school link. The pedagogical activity of teachers of different productivity levels is analyzed, and priority areas for organization of their activities are identified. The proposed model of development of primary school pupils' creative abilities can serve as a guide for building and increasing of the efficiency of teachers' own system of activity.

Key words: creative abilities, acmeological approach, efficiency of activity.

С.Ю. Апшева, ассистент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик,
E-mail:svietlana.apshieva.79@mail.ru

И.Р. Хагажеева, канд. пед. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Ф.Б. Балкизова, канд. психол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: 07fatimat77@mail.ru

М.С. Гадиева, ассистент, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: rita.gadieva@yandex.ru

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей младших школьников с позиции акмеологического подхода. Обосновывается новизна предлагаемого подхода в решении проблемы развития творческих способностей учащихся. Приводятся результаты исследования уровня продуктивности учителей начальных классов по критерию развития творческих способностей у всех или большинства детей класса на таком уровне, который обеспечит им готовность к продолжению образования в основном звене школы. Проанализирована педагогическая деятельность учителей разных уровней продуктивности и определены приоритетные направления в организации их деятельности. Предложенные модели развития творческих способностей учащихся начальных классов, могут служить ориентиром для построения и повышения продуктивности собственной системы деятельности учителей.

Ключевые слова: творческие способности, акмеологический подход, продуктивность деятельности.

Социокультурная и экономическая ситуация, сложившаяся в настоящее время в России, актуализирует качественную трансформацию существующей парадигмы образования, её ориентацию на развитие творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы.

Актуальность проблемы исследования подтверждается тем, что творческие способности в школе становятся важной предпосылкой обучения.

Развитие творческих способностей начинается с подражательности, когда ребёнок старается точно воспроизвести все действия учителя. Постепенно, опираясь на приобретенные знания и умения, младший школьник начинает вносить элементы новизны, творчества в свои рассуждения, конструкции и модели.

Таким образом, мы можем говорить о том, что процесс развития творческих способностей учащихся невозможен без управления со стороны учителя – специалиста образования, имеющего специальную профессиональную подготовку в области обучения, воспитания и развития детей.

Среди многочисленных трудностей, с которыми учитель сталкивается в своей работе, самой сложной для преодоления является, по исследованиям А. Анастаси, развитие творческих способностей учащихся [1].

В современных условиях проблема творчества и творческой личности уделяют внимание философы, социологи, педагоги, психологи. Отечественные психологи убедительно доказали, что задатки творческих способностей присущи любому нормальному ребёнку. Различие состоит лишь в масштабах движений и их общественной значимости.

Акмеологический подход к профессионально-педагогической деятельности, мастерству и творчеству в образовательном процессе рассматривали Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Ф. Вишнякова, В.Д. Шадриков, И.А. Зязюн, и др.

Исследованиями по определению «природы творчества» занимались А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.П. Пономарев, А.Б. Ермолаева-Томина и др.; разработке принципов и способов создания диагностических методик дифференцированной психологии с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей посвящены исследования Б.М. Теплова, Д.Б. Богоявленского, А.В. Запорожца, В.А. Крутецкого, А.В. Петровского, А. Анастаси, Э.П. Торранса, С.В. Тейлор и др.

Анализ публикаций по проблеме развития творческих способностей младших школьников свидетельствует о недостаточной изученности этого процесса в условиях обучения в начальной школе. В связи с этим, поиск путей решения данной проблемы в теоретическом и практическом плане является актуальным. Мы считаем, что принципиальное значение имеет акмеологический подход к решению этой проблемы. Единый критерий качества всего образовательного пространства сформулирован Н.В. Кузьминой – развитие творческой готовности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач всеми или подавляющим большинством выпускников. Выдвинутый критерий качества общеобразовательного маршрута задает требования учителю начальных классов: развитие у всех или подавляющего большинства детей класса творческих способностей на таком

уровне, который обеспечит им готовность к продолжению образования в основном звене школы [2].

Достижение или недостижение данного результата определяет уровень мастерства каждого отдельного учителя: чем большее количество учеников достигают развития творческих способностей на уровне, не ниже достаточного, тем выше продуктивность деятельности учителя. В связи с этим возникает проблема поиска наиболее эффективных систем деятельности учителей начальных классов по развитию творческих способностей учащихся, для создания ориентиров для совершенствования подготовки будущих учителей в вузе в области развития творческих способностей учащихся и самосовершенствования деятельности уже работающих учителей.

На первом этапе исследования с помощью методики «Парное сравнение» (Н.В. Кузьмина [3]), мы выявили группы учителей начальных классов с высоким, средним, низким уровнем продуктивности профессиональной деятельности. К процедуре исследования были привлечены эксперты в лице завучей по начальной школе и руководители методических объединений школы.

Исследованием было охвачено 78 учителей начальных классов пяти школ г.о. Нальчик и две школы г.о. Баксан. Так же исследованием было охвачено 289 учащихся начальной школы и 18 экспертных судей (завучей по начальной школе и заведующих методическими объединениями). Учителя и учащиеся составили две выборочные совокупности.

При разработке критериев продуктивной педагогической деятельности учителя в развитии творческих способностей учащихся у младших школьников, мы исходили из общих признаков мастерства, которые заключаются в профессиональном умении оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направить их на всестороннее развитие и совершенствование личности школьника, формирование ее мировоззрения, способностей, высокого качества преподавания [4].

Результат деятельности оценивался в баллах, после чего учителя располагались в ранговой последовательности (от меньшего к большему), далее вычислялся процентный ранговый показатель (перцентиль PR), и согласно его количественным показателям учителя распределялись по группам (уровням).

После обработки всех анкет учителей и вычисления перцентилей, мы присвоили каждому учителю ранговое место и окончательно распределили их по уровню продуктивности.

Также мы привлекли к работе учителей среднего звена, в тех школах, где проводилось наше исследование. Беседа с этими учителями помогла нам более объективно подойти к ранжированию учителей начальных классов по уровню продуктивности на первом этапе исследования. На вопрос: «С каким классом Вам работаете продуктивнее?» учителя-предметники называли именно те классы, где работали учителя, которых мы отнесли к высокому уровню продуктивности.

Таким образом, распределение учителей (выборочная совокупность – 78 человек) по уровням продуктивности оказалось следующим: высокопродуктивных – 7 (9%) человек, среднепродуктивных – 47 (60,3%), малопродуктивных – 24 (30,7%) человек.

Дальнейшее сравнительное исследование высокопродуктивных и малопродуктивных учителей, позволило нам сделать ряд выводов. Отличительной особенностью учителей высоко-

продуктивной и малопродуктивной групп является наличие стажа работы у первой группы не менее 14-15 лет. Изучение личных дел учителей позволило нам заключить, что после 14 лет начинается интенсивный рост мастерства учителей начальных классов. Продуктивность педагогической деятельности растет с возрастом. Период наивысшей продуктивности педагогической деятельности приходится на возраст 41-50 лет, то есть на период, когда происходит стабилизация профессионального положения, накопления профессионального и жизненного опыта. Высшее образования по специальности имеют 61%, среднее специальное образование имеют 39%. Результаты исследования свидетельствуют о том, что существует корреляционная зависимость ($r = 0,327$) между продуктивностью деятельности учителей начальных классов и уровнем образования.

Далее мы проанализировали целый ряд направлений педагогической деятельности учителей разных уровней продуктивности, что позволило нам определить ряд приоритетных направлений в организации их деятельности.

Для более глубокого сравнительного анализа нами были отобраны 7 учителей высокого уровня продуктивности, 7 учителей среднего уровня и 7 учителей с низким уровнем продуктивности деятельности.

Результаты свидетельствуют, что учителя высокого уровня продуктивности успешно справляются практически со всеми видами деятельности, небольшие трудности вызывает организация нестандартных форм обучения. Учителя среднего уровня продуктивности показывают средние показатели в овладении такими формами деятельности, как использование разнообразных форм работы на уроке, использование методов развивающего обучения, формирование творческих способностей учащихся, использование нестандартных форм обучения; высокие показатели показывают в овладении содержанием новых программ и учебников и в использовании межпредметных связей. Учителя низкого уровня продуктивности средние показатели показывают в использовании межпредметных связей, в овладении содержанием новых программ и учебников, в использовании разнообразных форм работы на уроке; в формировании творческих способностей учащихся, в использовании нестандартных форм обучения.

Следующий этап нашего исследования был посвящен исследованию уровня развития творческих способностей учащихся. Для решения данной проблемы нами были использованы: тест Торранса (фигурная форма) и ряд методик по определению уровня развития творческих способностей предложенных Г.П. Звездиной [5]. Результаты исследования свидетельствуют, что у высокопродуктивных учителей в среднем 56 % учащихся достигают высокого уровня развития творческих способностей. Средний уровень развития творческих способностей имеют 26,2 %, низкий уровень показывают в среднем 17,8 %. У среднепродуктивных учителей высокий уровень развития выявлен в среднем у 30,4 % учащихся, средний уровень – 43,5 % и низкий уровень – 26,1 %. У низкопродуктивных учителей 23,8 % учащихся показали высокий уровень развития творческих способностей, 37% – средний уровень и 39,2 % – низкий уровень.

Приведённые выше данные, свидетельствуют о том, что, чем выше уровень продуктивности деятельности учителя, тем выше уровень развития творческих способностей учащихся. В связи с этим, следующим этапом нашего исследования было исследование систем деятельности высокопродуктивных учителей, выделение в них приоритетных направлений, нахождение более эффективных способов работы, обеспечивающих развитие учащихся на фоне среднепродуктивных и низкопродуктивных моделей деятельности учителей начальных классов.

Учителям разных групп было предложено оценить перечень умений, необходимых для раскрытия творческих способностей учащихся по двум категориям – «важность» и «реальность» их формирования по пятибалльной системе. Для оценивания были предложены следующие умения: 1) Вырабатывать умения по легкости словоупотребления; 2) вырабатывать умения по легкости воспроизведения идей; 3) вырабатывать умения по легкости выражения; 4) вырабатывать умения по легкости в использовании ассоциаций; 5) научить генерировать варианты употребления; 6) научить интерпретировать сравнения; 7) выработать спонтанную гибкость мышления; 8) научить делать заключения; 9) научить генерировать возможные роды занятий; 10) отработать умения по составлению изображений; 11) вырабатывать умения по составлению эскизов; 12) научить формулировать заглавия для отрывков текста и т. д.

Полученные в результате свидетельства о том, что первостепенным в работе учителей высокого уровня продуктивности по развитию творческих способностей учащихся выступает овладение учащимися гибкостью и точностью мышления, в частности умением воспроизводить идеи, лёгкостью в использовании ассоциаций, интерпретации сравнения. Эти умения были отнесены педагогами высокого уровня продуктивности к очень важным. Учителя среднего уровня продуктивности считают важными в средней степени для развития творческих способностей у учащихся формирование этих умений. Несмотря на то, что, на первое место в своей работе по развитию творческих способностей они ставят развитие творческой самостоятельности при решении задач в условиях самостоятельной работы, оценка этого умения в баллах тяготеет к показателю не более чем «важно», а учитель низкопродуктивной группы считает, что данное умение важно в малой степени. Отметим, что творчеству невозможно научить, не научив элементарным навыкам учебной деятельности. Поэтому можно считать вполне правомерным выдвигание высокопродуктивными учителями на первое место развитие вышеуказанных умений. Несколько ниже по степени важности для развития творческих способностей учителя высокого уровня продуктивности ставят развитие таких умений, как дать заглавие для отрывка, перечислить последствия различных ситуаций. Средние оценки показывают значение в 3 балла, данный показатель стремится к категории «важно в средней степени». Развитию вышеперечисленных умений среднепродуктивные и низкопродуктивные учителя уделяют больше внимания, чем высокопродуктивные. Данные умения были оценены ими в 4 балла, что говорит о стремлении к категории «важно».

Педагоги высокого уровня продуктивности относят к категории «важных» для развития творческих способностей овладение умением употреблять предметы, в ситуациях, отличающихся от обычного употребления и спонтанную гибкость. Данные умения оценены педагогами высокого уровня продуктивности в 5 баллов. Учителя из среднепродуктивной группы оценивают данные умения в 4 балла, а учителя из низкопродуктивной группы считают менее важным развитие той группы умений. Умение использовать способы употребления, было отнесено учителями низкого уровня продуктивности к категории «важно в средней степени» – оценено в 3 балла; а вариантность употребления была оценена в 3 балла и выявлено стремление к показателю «важно в средней степени».

В основном, важность всех умений способствующих развитию творческих способностей учащихся оценивается педагогами высокого уровня продуктивности выше, чем педагогами низкого уровня продуктивности. Однако важность некоторых умений была оценена группой низкопродуктивных педагогов несколько выше, чем высокопродуктивных педагогов. Это относится к умению составлять изображения, пользуясь набором фигур, где средние баллы, отражающие важность данного умения в развитии творческих способностей у учащихся высокопродуктивных педагогов – к показателю «важно», а у низкопродуктивных педагогов – к показателю «очень важно». Показатель важности формирования спонтанной гибкости благоприятствующей творческому развитию, педагоги среднепродуктивной группы оценили как и педагоги низкопродуктивной группы – «очень важно».

Таким образом, мы можем отметить, что у педагогов высокого уровня продуктивности мотивационная сфера, стремление улучшить образовательный процесс с целью более эффективного развития учащихся выше, чем у педагогов среднего и низкого уровня продуктивности. Это все свидетельствует о том, что учителя среднего и низкого уровней продуктивности не считают важным развитие тех умений, которые в работе по формированию творческих способностей учащихся у высокопродуктивных учителей являются системообразующим фактором.

На следующем этапе исследования мы рассмотрели системы деятельности учителей начальных классов по формированию умений, способствующих развитию творческих способностей учащихся. Так, по представлениям учителей высокого уровня продуктивности, наиболее реально организовать работу с учащимися и добиться, чтобы умение и, соответственно, творческие способности, были сформированы у подавляющего большинства учеников, возможно при формировании лёгкости произведения идей, умения делать заключения, умения определять род занятий (средние показатели – 5 баллов). Показатель реальности формирования умения выделять данные аспекты и возможность сформировать их примерно у большинства уча-

щихся класса определяют педагоги среднего уровня продуктивности.

Наиболее сложными для формирования по представлению педагогов высокого уровня продуктивности являются умения интерпретировать сравнение и умение перечислять способы использования предметов. Реальность их формирования находится на таком уровне, что ими сможет овладеть половина учащихся класса. У учителей среднего уровня продуктивности работа организована таким образом, что овладеть умениями сможет примерно половина и большинство учащихся класса, а у учителей низкого уровня продуктивности – половина и меньшая часть соответственно. Аналогичную картину мы можем наблюдать и при формировании некоторых других умений, влияющих на развитие творческих способностей.

Несмотря на незначительное колебание оценок реальности формирования умений в группе учителей высокого уровня продуктивности для развития творческих способностей учащихся, в большинстве своем они стремятся в группе педагогов высокого уровня продуктивности к категории «реально сформировать у подавляющего большинства учащихся класса», «реально сформировать у всех учащихся класса»; в группе среднего и низкого уровней продуктивности эти показатели стремятся, в большинстве случаев, к показателю «реально сформировать у половины

учащихся класса» и «реально сформировать у меньшей части учащихся класса».

Самым трудным для формирования умений, способствующих развитию творческих способностей, выступают умения научить интерпретировать сравнения, выработать спонтанную гибкость мышления (то есть научить составить несколько вариантов окончания предложения, начинающегося со сравнения и научить выделять как можно больше способов использования каждого предмета).

Для учителей высокого уровня продуктивности развитие творческих способностей у детей приобретает приоритетное значение вне зависимости от того, в какой из видов деятельности они включают ребенка.

Система деятельности учителей высокого уровня продуктивности в формировании умений, способствующих развитию творческих способностей учащихся, более эффективна, чем у педагогов начальных классов низкого и среднего уровней продуктивности.

Таким образом, предлагаемые нами модели формирования творческих способностей учащихся, могут служить ориентиром для построения собственной деятельности педагогами, родителями, стремящимися повысить уровень развития творческих способностей учащихся.

Библиографический список

1. Анастаси А. *Психологическое тестирование*. Перевод с английского Москва: Педагогика, 1982; Книга 2.
2. Кузьмина Н.В. *Предмет акмеологии*. Санкт-Петербург: Политехника, 2002.
3. Кузьмина Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: ЛГУ, 1970.
4. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.И. и др. *Основы педагогического мастерства*. Москва: Просвещение, 1989.
5. Звездина Г.П. *Диагностика детской одаренности и развитие творческих способностей детей: учебно-методическое пособие*. Ростов-на-Дону: РО ИПК и ПРО, 1998.
6. Кузьмина Н.В. *Акмеологическая теория фундаментального образования: монография*. Санкт-Петербург, 2012.
7. Кузьмина Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя*. Ленинград, 1985.

References

1. Anastazi A. *Psichologicheskoe testirovanie*. Perevod s anglijskogo Moskva: Pedagogika, 1982; Kniga 2.
2. Kuz'mina N.V. *Predmet akmeologii*. Sankt-Peterburg: Politehnika, 2002.
3. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Leningrad: LGU, 1970.
4. Zyazyun I.A., Krivonos I.F., Tarasevich N.I. i dr. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
5. Zvezdina G.P. *Diagnostika detskoj odarennosti i razvitie tvorcheskih sposobnostej detej: uchebno-metodicheskoe posobie*. Rostov-na-Donu: RO IPK i PRO, 1998.
6. Kuz'mina N.V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Kuz'mina N.V. *Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya*. Leningrad, 1985.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 371

Gurov D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru*

Gurova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Primary Education, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru*

Gotskaya N.R., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: natgots@yandex.ru*

EDUCATIONAL FUNCTION OF THE FAMILY. In the article the researchers discuss family relations, which are important for interpersonal relationships and for socio-psychological mechanisms of formation of a personality, as well as problem situations that are most characteristic of a modern family today. The authors conclude that one of the specificities of the modern family is that the children sooner acquire a high status in the family and later often have higher levels of education. They have an opportunity to spend most of their free time outside the family. This time they may often spend their leisure time outside, even without approval of their parents. The authority of parents today often fails.

Key words: educational functions, family, family relations, interpersonal relations, personality, problem situations.

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., начальник каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД России», г. Краснодар, E-mail: gdv07@inbox.ru

Е.В. Гурова, канд. пед. наук, доц. каф. теорий и методик начального образования, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: gdv07@inbox.ru

Н.Р. Гоцкая, канд. экон. наук, доц. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД России», г. Краснодар, E-mail: natgots@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЬИ

В статье рассматриваются вопросы внутрисемейных отношений, которые выступают в форме межличностных отношений и являются одним из социально-психологических механизмов становления личности, а также проблемные ситуации, которые наиболее характерны для современной семьи. Авторы делают вывод о том, что одной из специфик современной семьи заключается в том, что дети рано приобретают высокий статус в семье, а позже – нередко имеют более высокий уровень

образования. Они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает – на смену ему должен приходиться авторитет личности родителей.

Ключевые слова: воспитательные функции, семья, внутрисемейные отношения, межличностные отношения, личность, проблемные ситуации.

Семья является направляющей силой и образцом для подражания и играет ни с чем не сравнимую роль в становлении подрастающего поколения. Поэтому семья во все времена постоянно находилась в центре внимания передовой общественной мысли, прогрессивных политических деятелей и ученых, начиная от древних философов и заканчивая современными учеными и практиками.

Внутрисемейные отношения выступают в форме межличностных отношений, а именно они являются одним из социально-психологических механизмов становления личности, социальной потребностью человека. Социальный статус, структура и функционирование – вот далеко не все характеристики явления.

По мнению большинства учёных, главенствующими в формировании личности ребёнка в семье являются её нравственно-психологическая атмосфера, эмоциональный фон отношений. В этой связи семья-система, как целостное образовательное пространство, обладает определённой спецификой семейного воспитания, отличающей его от воспитания общественного (в том числе и школьного).

Воспитательный потенциал семьи реализуется в функциях. Она воспитывает так, как функционирует. Своими корнями функции уходят в потребности, личностные и общественные. Потребность при этом является побудительным началом – она порождает функцию, а через функцию реализуется потребность. Это находит выражение в самом названии функций, чьи классификации многообразны. По нашему мнению, в современных условиях семью необходимо рассматривать в совокупности её функций. И, прежде всего, потому, что в реальной семейной жизни функции выступают в единстве, находятся в органической взаимосвязи. В этой связи воспитательный заряд, который они несут, выступает как целостный процесс воздействия семьи, семейных отношений на развитие личности ребёнка. Но именно воспитательная функция семьи и её компоненты, отличающиеся интегративным характером, определяют формирование содержания всех функций, цель которых – формирование социально благополучного, активного, самостоятельного человека. Такими компонентами являются:

- осознание родителями ответственности за воспитание; ориентация на общечеловеческие ценности; направленность воспитательных усилий в будущее и соотнесение их с требованиями, которые ставит перед ребёнком его дальнейшая жизнь;

- наличие у отцов и матерей психолого-педагогических знаний о задачах и методах воспитания детей; способность изменять методы и формы воздействия в соответствии с изменениями обстоятельств жизни ребёнка; умение понять своего ребёнка и помочь; уважительное отношение к нему и его праву на самостоятельность; умение объективно оценивать ребёнка; знание родителями его друзей;

- регулярность контакта семьи и школы через посредничество семейного социального педагога, взаимосотрудничество и взаимообучение; самоорганизация и саморегуляция родителей; самообразование и самовоспитание. В конечном итоге они являются показателями психолого-педагогической культуры семьи.

Таким образом, поскольку взаимодействие ребёнка с членами семьи является его первым опытом взаимодействия с окружающим миром, в процессе реализации своей воспитательной функции городская семья должна обеспечить соблюдение ряда моментов:

Во-первых, весьма велика зависимость ребёнка от семьи. В семье удовлетворяется значительная часть его потребностей, в том числе и материально-бытовые, и что особенно важно потребности в эмоциональной поддержке, любви, симпатии, доверительном общении.

Во-вторых, велика роль именно семьи в условиях городского социума в осуществлении социального контроля за поведением ребёнка.

В-третьих, ребёнок вступает в этап интенсивного овладения социальными ролями, круг его общения быстро расширяется, увеличивается связь с различными социальными институтами. Поэтому в этот период он остро нуждается в направляющей и

консультирующей помощи семьи, способствующей установлению адекватных социальной ситуации развития ребёнка границ между членами семей и городским социумом, обеспечивающих формирование полноценной социальной позиции.

Вместе с тем напряжённый ритм жизни в условиях города, воздействие многочисленных стрессовых факторов, рост тревоги, агрессивности людей, ломка традиционного уклада взаимоотношений между супругами приводит к возникновению множества проблем и, как следствие, к кризису семьи.

Выделим те проблемные ситуации, которые наиболее характерны для современной семьи:

1. Нестабильность брака, неустойчивость семьи, неполные семьи.

Наиболее распространённым типом является нуклеарная семья, состоящая из одной пары родителей с детьми или без детей. Таких семей около 2/3 в структуре населения Российской Федерации. Второе по численности место занимают неполные семьи – один из родителей с детьми. Таких семей примерно 13%. Большинство семей нуклеарного типа при этом однодетны.

В результате нуклеаризации родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Таким образом, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми, братьями, сёстрами, тетями, дядями и пр.

Причина нестабильности семьи и брака, по мнению А.В. Мудрика, заключается в следующем. Отношения супругов всё более определяются мерой и глубиной их привязанности друг к другу, что резко повышает их уровень ожиданий по отношению друг к другу, реализовать которые многие не могут в силу традиций культуры и своих индивидуальных особенностей [1, с. 92].

2. Разрыв возрастных, а также интеллектуальных и других уровней в семье, разрушение семейных традиций.

Эта проблема тесным образом связана с предыдущей, в частности, с нуклеаризацией семей. Разрушается межпоколенная связь, как раз и являющаяся хранилищем и гарантом действенности семейных традиций.

Кроме того, налицо «старение» возрастной структуры населения. Удельный вес детей и подростков стабильно уменьшается, а удельный вес стариков – увеличивается. В городском социуме эта ситуация более благополучна за счёт молодёжи, приезжающей на учёбу, работу, стремящейся остаться на постоянное проживание. Однако этот резерв не бесконечен, и не в состоянии обеспечить социальное окружение, необходимое для создания благоприятной социальной ситуации развития подростка, в том числе, коммуникативной.

3. Дефицит мужского влияния в воспитании и, с другой стороны, высокая занятость женщин на производстве.

При сохранении традиционного разделения «мужского» и «женского» труда первый в массе городских семей сведен к минимуму. Повысился статус женщины в связи со ставшей типичной её руководящей ролью в семье и внедомашней занятостью.

Эти процессы не могут не оказывать существенного влияния на формирование психологического пола подростка. Именно в семье идёт необратимый процесс половой типизации, благодаря которому ребёнок усваивает атрибуты приписываемого ему пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, связанные с маскулинностью (мужскими свойствами) или фемининностью (женскими свойствами).

4. Педагогическая и психологическая малограмотность семьи.

Эта проблема также тесно связана с вопросом ответственного родительства, которое представляет собой комплекс социальных, психологических, медицинских и прочих условий, позволяющих семье иметь столько детей, сколько семья хочет; рожать только желанных детей и воздерживаться от рождения нежеланных детей безопасными для жизни способами.

5. Дестабилизирующее влияние пьянства, стяжательства, низкого уровня культуры на устойчивость брака.

6. Резкое сокращение межсемейных, межличностных и даже внутрисемейных контактов, по существу атрофия контактности, способности к коммуникации.

Сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий статус в семье, а позже – нередко имеют более высокий уровень образования. Они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников, и далеко не всегда заботятся

об одобрении их времяпрепровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает – на смену ему должен приходиться авторитет личности родителей.

7. Проблема семейного досуга, его чрезвычайно низкий уровень.

В контексте перечисленных проблем семья и осуществляет свою воспитательную функцию. Однако не во всех семьях результат ее реализации положителен. В последнем случае мы имеем семьи с так называемыми «трудными» или трудновоспитуемыми детьми.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2002.
2. Гуров В.Н. *Теория и методика работы школы с семьей*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1997.
3. Уварова Н.Н. Роль вуза в формировании у современного студенчества ценностного отношения к институту семьи. *Вестник Университета* (Государственный университет управления). 2010; 21: 120-122.
4. Уварова Н.Н. *Формирование ценностного отношения студентов к институту семьи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.

References

1. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2002.
2. Gurov V.N. *Teoriya i metodika raboty shkoly s sem'ej*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
3. Uvarova N.N. Rol' vuza v formirovanii u sovremennogo studenchestva cennostnogo otnosheniya k institutu sem'i. *Vestnik Universiteta* (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). 2010; 21: 120-122.
4. Uvarova N.N. *Formirovanie cennostnogo otnosheniya studentov k institutu sem'i*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2006.

Статья поступила в редакцию 03.04.16

УДК 371

Gurov D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy)*, senior lecturer, Head of Department of Operative-Investigative Activities and Special Equipment, Stavropol branch of Krasnodar University of the MIA of Russia (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru

Gurova E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy)*, senior lecturer, Department of Theory and Methods of Primary Education, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: gdv07@inbox.ru

CLASSIFICATION OF VULNERABLE FAMILIES. The paper identifies negative factors of family education, inherent in one way or another to every dysfunctional family, i.e. a family with a "difficult" child. The authors conclude that the adverse factors and typical errors of family education allow identifying the main parameters of competence and effectiveness of parental behavior. The first parameter is parents' control; the second parameter is parents' requirements, encouraging the development of maturity; the third one is methods of communication with children during educational influences; the fourth parameter concerns emotional support, i.e. parents can express sympathy, love and warm attitude to their child, the parents may be proud of their successful children. The presence of all four parameters of the effective realization of the educational function of the family means that parents successfully cope with the upbringing of their own children. The overlooking of at least one of the parameters creates the risk of problems in the upbringing of a child and demonstrates some of the pedagogical failure in the family.

Key words: family education, vulnerable family, classification, formation of uncontrollable behavior, family conflict.

Д.В. Гуров, канд. пед. наук, доц., начальник каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет МВД России», г. Краснодар, E-mail: gdv07@inbox.ru

Е.В. Гурова, канд. пед. наук, доц. каф. теорий и методик начального образования, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, E-mail: gdv07@inbox.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

В статье предпринята попытка определить негативные факторы семейного воспитания, свойственные в той или иной мере каждой неблагополучной семье, семье «трудного» ребёнка. Авторы делают вывод о том, что негативные факторы и наиболее типичные ошибки семейного воспитания позволяют выделить основные параметры компетентности и эффективности родительского поведения: Первый параметр – родительский контроль; Второй параметр – родительские требования, побуждающие к развитию зрелости; Третий параметр – способы общения с детьми в ходе воспитательных воздействий; Четвёртый параметр – эмоциональная поддержка: родители способны выражать сочувствие, любовь и тёплое отношение, родители горды успехами своих детей.

Ключевые слова: семейное воспитание, неблагополучная семья, классификация, формирование трудновоспитуемости, семейные конфликты.

В зависимости от типа и степени неблагополучия проводится классификация неблагополучных семей. До сих пор не существует единой классификации, поэтому мы позволим себе остановиться на тех, которые являются, по нашему мнению, наиболее полными и интересными. Обобщая, мы можем определить негативные факторы семейного воспитания, свойственные в той или иной мере каждой неблагополучной семье, семье «трудного» ребёнка:

- неадекватное воздействие материального благосостояния семьи: избыток (либо недостаток) вещей, приоритет материально-

го благополучия над реализацией духовных потребностей растущего человека, дисгармония материальных потребностей и возможностей их удовлетворения, избалованность и изнеженность, безнравственность и противоправность семейной экономики;

- бездуховность родителей; отсутствие стремления к духовному развитию детей;

- авторитаризм либо либерализм, безнаказанность и всепрощение;

- безнравственность, наличие аморального стиля и тона отношений в семье, противоправный образ жизни;

- отсутствие нормального психологического климата в семье;

- фанатизм в любых его проявлениях (страсть к накопительству денег и вещей, религиозный, политический, музыкальный, спортивный);

- безграмотность в психолого-педагогическом отношении (отсутствие целенаправленности воспитания, беспринципность, противоречивость в применении методов воспитания, физические наказания, причинение подросткам тяжелых нравственных страданий);

- неумение (а иногда и нежелание) понять и принять ребёнка таким, каков он есть.

Перечисленные негативные факторы семейного воспитания обуславливают возникновение ряда наиболее типичных ошибок воспитания, которые появляются при действии определенных социально-психологических условий.

Первая типичная ошибка – это непоследовательность и несогласованность между действиями родителей (а также старших членов семьи).

Подобная ситуация нарушает психическое равновесие ребёнка и вызывает нервозность.

Объём потока различного рода информации, получаемой родителями по вопросам воспитания, всё время расширяется (в частности, на это сильно влияют особенности городского социума). Чтобы верно его принять, усвоить и воплотить в практику, родителям необходимо постоянно совершенствоваться и как личностям, и как воспитателям. Только при этом условии возможно последовательное и согласованное руководство поведением детей, реорганизация даже неблагоприятных домашних условий с пользой для его развития, обеспечение соответствия семейного воспитания требованиям времени (темпу жизни и динамическим тенденциям развития общества) и окружающего социума.

Семейные конфликты, нервозность во взаимоотношениях родителей и детей, сравнительно низкий культурный и образовательный уровень определённой части родителей мешают усвоению педагогических знаний. Неустойчивость эмоций, обусловленная динамичным темпом жизни, создает разнонаправленность семейной атмосферы. Для неё характерны два полюса: отрицательный (злоба, обидчивость, вспыльчивость и т. п.), если поведение подростков приносит неприятности, и положительный (родительская любовь к детям, желание им добра, какими бы они ни были). Два полюса, находясь в сложных динамических соотношениях, в свою очередь, способствуют формированию неуравновешенного, разнонаправленного педагогического опыта у родителей.

Вторая типичная ошибка – это преимущественно неосознаваемое отсутствие целенаправленного воспитательного воздействия на ребёнка с малых лет и непродуманные меры со стороны родителей, стремящихся изменить характер этого воздействия, когда ребёнок становится старше.

Основная причина этой ошибки заключается в следующем. Возникает объективная потребность овладения родителями новыми технологиями и приёмами воспитания ребёнка в современных общественных условиях (в том числе и образовательных). Однако овладение этими технологиями и приёмами затруднено из-за отсутствия времени, подробной и полной информации по их использованию, а также необходимого педагогического образования родителей, что вызывает потребность в помощи специалиста. Тем не менее, необходимо отметить, что подобное противоречие в последнее время обнаруживает четкую и постоянную тенденцию изменения в сторону улучшения.

Кроме того, причиной возникновения данной ошибки семейного воспитания является отставание сферы бытовых услуг от развития промышленности; большая занятость родителей на работе, сосредоточение их внимания на улучшении материально-бытовых условий жизни за счет сужения культурно-познавательных потребностей; физическая и психическая усталость родителей от работы, родителей и детей от семейных неполадок и

невозгод; пьянство и раздоры, появляющиеся, прежде всего, из-за примитивного способа семейной жизни и отсутствия больших общественных интересов; отсутствие новых хороших традиций и обычаев в семье и т. д.

Третья типичная ошибка – сознательное (по большей части) предоставление ребёнку с малых лет полной свободы, к которой они не подготовлены, и недостаточное руководство ими.

Сразу хотелось бы подчеркнуть, что данная ошибка характерна преимущественно для городских семей «трудных». Напротив, в селе родители «трудных» детей более склонны к строгой родительской власти, постоянному контролю. Во многом это обусловлено тем, что в сельском социуме наибольшее распространение имеет авторитарный стиль воспитания, а в городском – демократический. И, прежде всего, в силу особенностей самого социума.

Рассмотрев заявленные ошибки, хотелось бы остановиться на ряде важных, на наш взгляд, моментов.

Во-первых, каждая ошибка обладает комплексным характером, поскольку обуславливается определенной совокупностью социально-психологических характеристик семьи «трудного» ребёнка.

Во-вторых, названные совокупности характеристик семьи обладают явной тенденцией к взаимопроникновению. Их разнообразные комбинации могут вызывать возникновение разных ошибок в одной и той же семье.

В-третьих, возникновение ошибки возможно только в случае взаимодействия социально – педагогических характеристик семьи «трудного» ребёнка. Ни одна из них сама по себе не является непосредственной причиной ошибки.

В-четвертых, отдельно взятая характеристика может иметь решающее или второстепенное значение только применительно к условиям каждой конкретной семьи.

В-пятых, процесс возникновения и существования ошибок динамичен. С изменением условий жизни и образа действий родителей происходит изменение ошибок: одна сменяет другую или полностью прекращает свое существование.

Рассмотренные нами проблемы, негативные факторы и наиболее типичные ошибки семейного воспитания позволяют нам максимально приблизиться к вопросу параметров компетентности и эффективности родительского поведения в ходе осуществления семейной воспитательной функции.

Первый параметр – родительский контроль: родители предпочитают оказывать большое влияние на детей, способны настаивать на выполнении своих требований, последовательны в них. Контролирующие действия направлены на модификацию проявлений зависимости у детей, агрессивности, развитие игрового поведения, а также на более успешное усвоение родительских стандартов и норм.

Второй параметр – родительские требования, побуждающие к развитию зрелости; родители стараются, чтобы дети развивали свои способности в интеллектуальной, эмоциональной сфере, межличностном общении.

Третий параметр – способы общения с детьми в ходе воспитательных воздействий: одни родители стремятся использовать убеждение, чтобы добиться послушания, обосновывают свою точку зрения, готовы обсудить ее с, выслушивают аргументацию; другие не выражают четко и однозначно свои требования и недовольства, но чаще прибегают к косвенным способам – жалобам, крику, ругани.

Четвёртый параметр – эмоциональная поддержка: родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, родители горды успехами своих детей.

Наличие всех четырех параметров эффективной реализации воспитательной функции семьи означает, что родители достаточно успешно справляются самостоятельно с воспитанием детей. Отсутствие хотя бы одного из них создает опасность появления трудновоспитуемости у детей и демонстрирует определенную педагогическую несостоятельность семьи.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва, 2002.
2. *Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков*. Под редакцией А.Б. Фоминой. Москва, 2003.
3. Загвязинский В.И., Зайцев М.П. и др. *Основы социальной педагогики*. Москва, 2002.
4. Лодкина Т.В. *Семейный социальный педагог: теория и практика*. Москва, 1997.
5. Гурова Е.В. Специфика современной городской семьи как основа социально-педагогической деятельности общеобразовательной школы. *Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования современной личности в поликультурной среде*: сборник материалов. Ставрополь, 2005.

References

1. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva, 2002.
2. *Rannnyaya profilaktika deviantnogo povedeniya detej i podrostrkov*. Pod redakcijej A.B. Fominoj. Moskva, 2003.
3. Zagvyazinskij V.I., Zajcev M.P. i dr. *Osnovy social'noj pedagogiki*. Moskva, 2002.
4. Lodkina T.V. *Semejnnyj social'nyj pedagog: teoriya i praktika*. Moskva, 1997.
5. Gurova E.V. *Specifika sovremennoj gorodskoj sem'i kak osnova social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti obscheobrazovatel'noj shkoly. Kraevaya nauchno-issledovatel'skaya laboratoriya po problemam formirovaniya sovremennoj lichnosti v polikul'turnoj srede: sbornik materialov*. Stavropol', 2005.

Статья поступила в редакцию 03.04.16

УДК 373.1.013

Kolesova S.V., Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: svetlana.kolesova@mail.ru

INDIVIDUAL APPROACH IN HIGH SCHOOL EDUCATION BASED ON POSITIVE PEDAGOGICS. The article touches upon a concept and contents of an individual approach to teaching children with different learning abilities. The researcher singles out attributes of children defining their educational possibilities. Analyzing different levels of learning capacities allows teachers to create individual techniques for teaching children based on their individual character. The author pays special attention to certain recommendations for teachers to introduce individual approach to teaching children within the scope of positive pedagogy. A cluster of positive pedagogy principles is proposed in the article, as well as their interpretation in relation to the process of learning, and some practical results from classrooms in the use of methods and techniques of positive pedagogy. The article presents the descriptions of such teaching methods and techniques. The choice of methods and techniques for teaching children with high, medium or low educational capacities aims at the students' discovery some positive prospects of learning, providing positive motivation to their learning and positive viewing their training activities, letting the students acquire some positive experience in achieving their learning goals.

Key words: individual approach, learning capacities, principles of positive pedagogy, technology of positive classroom pedagogy.

С.В. Колесова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: svetlana.kolesova@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИИ ПОЗИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается понятие и сущность индивидуального подхода к обучению детей с разными учебными возможностями, определяются особенности ребёнка, которые характеризуют его учебные возможности. Анализ различных уровней учебных возможностей учащихся позволяет построить индивидуальные технологии обучения детей с учётом их особенностей. Особое внимание уделяется конкретным рекомендациям для учителя по реализации индивидуального подхода к обучению детей с позиции позитивной педагогики. Автор предлагает свою систему принципов позитивной педагогики, их трактовку применительно к процессу обучения, и представляет практический опыт использования учителями методов и приемов позитивной педагогики на уроках. В статье представлены характеристики таких методов и приемов обучения. Выбор методов и приемов обучения для детей с высокими, средними или низкими учебными возможностями ориентирован на раскрытие перед школьниками позитивной перспективы учения, формирование у них позитивной мотивации и позитивного отношения к учебной деятельности, приобретение детьми опыта позитивного решения задач учения.

Ключевые слова: индивидуальный подход, учебные возможности, принципы позитивной педагогики, технология позитивной педагогики урока.

Понятие «индивидуальный подход» в педагогической науке отражает сложное явление, и используется авторами для характеристики различных процессов. Точное содержание этого понятия в каждом конкретном случае определяется целями и средствами, которые имеет в виду тот или иной автор, говоря об индивидуальном подходе. Анализ соответствующей литературы показывает, что при использовании этого понятия встречаются большие различия, как в педагогической теории, так и в практике обучения.

В частности, В.Б. Лебединский рассматривает в качестве механизма полноценной индивидуализации нефронтальные системы, А.А. Лобут и Н.Е. Попова под индивидуальным подходом понимают построение индивидуальной образовательной траектории для учащегося, большинство современных исследователей раскрывает проблему применения индивидуального подхода к решению частно-методических задач обучения [1; 2; 3; 4].

И. Унт отмечает, что часто смешиваются понятия «индивидуальный» и «дифференцированный» подход. Предпочтение того или иного термина – это вопрос традиции или договоренности между педагогами. Автор считает, что индивидуальный подход – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Под дифференциальным подходом следует понимать учет индивидуальных особенностей учащихся посредством деления учащихся на группы на основании каких-либо особенностей для раздельного обучения. Индивидуальный подход можно рассматривать с точки зрения

процесса обучения, содержания образования и построения школьной системы в целом. В первом случае осуществляется отбор форм, методов и приемов обучения, во втором – создание разных учебных планов, программ обучения, учебной литературы и заданий, в третьем – формируются школы и классы различных типов [5].

Индивидуальный подход в обучении предполагает учет таких особенностей учащегося, которые влияют на его учебную деятельность, и от которых зависят результаты учения. Вопрос об отборе таких особенностей ученика, по мнению И. Унт решается в соответствии со следующими критериями. Прежде всего, следует учитывать такие особенности, от которых больше всего зависит качество учения, вариабельность которых в отношении учеников одного возраста наиболее велика и которые реально можно учесть посредством имеющихся у педагога дидактических средств [5]. Мы полагаем, что этим критериям отвечают учебные возможности ученика.

Учебные возможности конкретного ребёнка определяются его обучаемостью и интеллектуальной работоспособностью. В нашем понимании, обучаемость – это система интеллектуальных свойств и качеств личности, от которых зависит продуктивность учебной деятельности. Если не учитывать особенности внимания, памяти, познавательного интереса, черт характера, то в узком смысле слова, обучаемость определяется общими умственными способностями человека. Обучаемость зависит от индивидуального сочетания положительных и отрицательных качеств ума (см. таблицу 1).

Таблица 1

Качества ума, определяющие обучаемость ученика

Качества ума	
положительные	отрицательные
Глубина – способность видеть главное, существенное	Поверхностность – неспособность выделить существенное
Гибкость – склонность к изменчивости в мыслительной деятельности	Инертность – склонность к мышлению по шаблону
Устойчивость – ориентация на закономерности в мышлении	Неустойчивость – необоснованная смена ориентиров в мышлении
Осознанность – способность объяснить словами результат и способ деятельности	Неосознанность – неспособность к объяснению способа получения результата
Самостоятельность – активный поиск нового знания и способов познания	Подражательность – стремление копировать ранее известное
Экономичность – выражается количеством материала, на основании проработки которого происходит усвоение нового	Неэкономичность – необходимость большого объема материала для усвоения нового содержания

Понятно, что чем выше обучаемость ученика, тем легче он усваивает новые знания, тем свободнее оперирует ими в новых условиях, тем быстрее идет его умственное развитие. Условно уровень обучаемости ребёнка можно оценить как высокий, средний или низкий.

Интеллектуальную работоспособность будем понимать как способность ученика к длительной умственной деятельности. Интеллектуальная работоспособность ученика зависит от психофизиологического состояния, от мотивации и от умения организовать учебную деятельность. Условно также можно выделить три уровня интеллектуальной работоспособности: высокий, средний, низкий. Мы полагаем, что различные сочетания уровней обучаемости и интеллектуальной работоспособности образуют пять уровней учебных возможностей учащихся, при этом обучаемость и интеллектуальная работоспособность могут частично компенсировать друг друга (см. таблицу 2).

Низшие учебные возможности характерны, как правило, для больных детей. Они не способны усваивать необходимый учебный материал даже при больших затратах времени и усилий. Количество таких учащихся также не превышает 5 % от общего числа [6]. Таким детям требуется медицинское сопровождение и технологии коррекционной психологии и педагогики. Это специфическая медико-психолого-педагогическая проблема, которая в рамках нашего подхода не рассматривается и требует специального исследования.

Все остальные учащиеся (90%) могут проявлять высокие, средние или низкие учебные возможности. Им необходима своевременная помощь учителя для достижения высоких и стабильных результатов обучения. Учащиеся с высокими учебными возможностями учатся успешно при минимальной помощи учителя. Важно не допускать пробелов в системе знаний: повторно объяснить, если ребёнок чего-то не понял или пропустил уроки,

Таблица 2

Учебные возможности учащихся

Интеллектуальная работоспособность \ Обучаемость	высокая	средняя	низкая
	Высокая	Высшие учебные возможности	Высокие учебные возможности
Средняя	Высокие учебные возможности	Средние учебные возможности	Низкие учебные возможности
Низкая	Средние учебные возможности	Низкие учебные возможности	Низшие учебные возможности

Представим характеристики разных уровней учебных возможностей учащихся и варианты индивидуального подхода к обучению таких детей на уроке в технологии позитивной педагогики.

Рассмотрим сначала крайние проявления учебных возможностей. Высшими учебными возможностями обладают академически одаренные и талантливые дети. По данным исследований Б. Блума, одаренные учащиеся составляют около 5% от общего числа [6]. Обычно, для достижения одарённым ребёнком высоких результатов в обучении помощь учителя не требуется. Мы полагаем, что в технологии позитивной педагогики перед учителем возникает другая непростая педагогическая задача – раскрытие одаренности ребёнка, обеспечение поступательной динамики в его развитии. При недостаточном внимании со стороны учителя одаренность и таланты ребёнка могут «угаснуть», постепенно ученик становится «средним». В работе с такими детьми необходимо использовать специальные технологии обучения одаренных учащихся. Некоторые подходы к обучению таких учащихся будут представлены ниже.

сменить вид деятельности, если наблюдается утомление ученика в ходе урока.

Средние учебные возможности могут определяться различными сочетаниями обучаемости и интеллектуальной работоспособности. Представим возможные варианты образования учебных возможностей (УВ) учащихся посредством «формулы сложения» того или иного уровня обучаемости (Об) с тем или иным уровнем интеллектуальной работоспособности (ИР). Возможны три варианта (А, Б, В) сочетания обучаемости и интеллектуальной работоспособности учащихся.

А. Средние УВ = высокая Об + низкая ИР. Такой ученик быстро «схватывает» учебный материал, но не способен к длительной кропотливой работе, не приемлет однотипности и детализации. Для преодоления низкой интеллектуальной работоспособности необходимо менять виды деятельности в учебной работе, разнообразить методы и приемы обучения, которые используются учителем на уроке.

Б. Средние УВ = низкая Об + высокая ИР. Такой ученик трудно понимает учебный материал, долго думает, но обязательен,

исполнителен. Хороши результаты в обучении достигает при многократном повторении, тренировках, которые компенсируют низкий уровень его интеллектуального развития.

В. Средние УВ = средняя Об + средняя ИР. Для достижения высоких результатов в обучении таких учащихся необходимо оказывать ребёнку помощь в соответствии с конкретной учебной ситуацией: для снятия утомления чередовать разные виды деятельности, методы и способы обучения, в случае интеллектуальных затруднений, не понимания учебного материала – подробно, пошагово разъяснить, возможно, использовать иной подход при объяснении.

Особого внимания и усилий педагога требуют дети с низкими учебными возможностями. Здесь возможны два варианта сочетания обучаемости и интеллектуальной работоспособности ученика. Низкие УВ = средняя Об + *низкая* ИР. Для таких детей характерны повышенная утомляемость, раздражительность, резкие колебания внимания, неорганизованность. Они имеют потенциально средние познавательные возможности, которые слабо реализуются из-за быстрой утомляемости. Эпизодически успешные ответы таких учеников чередуются с ошибочными, создавая впечатление, что они «могут хорошо учиться, но не хотят». Они не справляются с заданиями, которые требуют длительного напряжения сил. Часто учителя или родители заставляют таких учащихся несколько раз переделывать одно и то же задание, что для них категорически противопоказано, т. к. включает их в монотонный однообразный труд. Для обеспечения успеха в их учебной деятельности рекомендуется дробить задание на порции, части, чаще менять виды деятельности на уроке, давать паузы и отдых, оказывать помощь в учении. Однако, важно чтобы во время отдыха ребёнок не «выключился» совсем из учебной деятельности. Для этого его можно попросить что-то принести, подать, пройтись по классу, провести физминутку, позволить попить воды и т.п. Такая короткая пауза не будет мешать ученику быстро включиться в работу и продолжить выполнение задания.

Низкие УВ = *низкая* Об + средняя ИР. Для таких детей характерны исполнительность, старательность, готовность к кропотливой работе. Обычно они выполняют все задания, но почти все неправильно. Они трудно понимают учебный материал, долго думают, медленно соображают. Наводящие вопросы учителя при ответе такого ученика только сбивают, мешают. Ребёнок теряет нить рассуждения и замолкает. Возникает конфликт: учитель считает, что ученик не выучил, а ребёнок настаивает на том, что он учил и знает материал. Чтобы помочь такому ученику, необходимы повторное подробное пошаговое объяснение, многократные тренировки, очень эффективна работа с черновиком – в силу средней интеллектуальной работоспособности, ребёнок с готовностью переписывает «на чисто» выполненную на черновике работу. Следует повторять выполнение однотипных заданий до полного усвоения, только потом переходить к другому типу упражнений. Полезно рассматривать один и тот же учебный материал в разных видах учебной работы: письменно, устно, под руководством учителя, в сотрудничестве с одноклассником, затем самостоятельно.

Наблюдая каждый день за работой учеников, педагог довольно точно может оценить учебные возможности своих подопечных. Пользуясь представленными выше рекомендациями, он сможет наиболее эффективно организовать работу каждого ученика на уроке и обеспечить формирование позитивного опыта учебной деятельности ребёнка. Важно понимать, что выявленная проблема низкой обучаемости или низкой интеллектуальной работоспособности не «приговор» для ученика. И обучаемость, и интеллектуальную работоспособность школьника в определенной мере можно корректировать и развивать.

В теории и практике обучения детей разных учебных возможностей накоплен значительный арсенал методов и приемов реализации индивидуального подхода к обучению. Представим те из них, которые согласуются с принципами и технологией позитивной педагогики урока.

Мы полагаем, что урок в технологии позитивной педагогики должен отвечать особым принципам. Применительно к процессу обучения сущность принципов позитивной педагогики заключается в следующем. Принцип позитивных приоритетов предполагает сосредоточение внимания детей на позитивном, добром, хорошем из всего многообразия событий жизни. Необходимо учить школьников, прежде всего, видеть позитивное в себе, в других, в фактах жизни, в событиях учебного дня, в характеристиках, в отношениях, в поступках, в возникающих учебных ситуациях. Принцип позитивного наполнения жизни – это постоянная забота

и учителя и самого ребёнка о наполнении своей жизни позитивными событиями, ситуациями, отношениями, поступками. Это развитие умения выделять позитивную составляющую в любом отрезке жизни, независимо от фактического его наполнения: важно не событие само по себе, важно, что мы об этом думаем. Принцип позитивной перспективы предполагает формирование и поддержку уверенности ребёнка и педагога в том, что позитивный выход, позитивное разрешение проблемы есть всегда. Даже если сегодня что-то не так в учебе, что-то не получается, завтра обязательно получится, станет лучше, важно увидеть и не терять направление позитивных изменений в учебной деятельности. Принцип замещения негативного позитивным. В каждом человеке сочетаются как позитивные, так и негативные качества, в жизни случаются как позитивные события, так и такие, которые вызывают отрицательные переживания. Важно направлять усилия педагога и самого ребёнка на замещение негативных составляющих позитивными. Борьба с недостатками зачастую оказывается пустой тратой времени, если на месте искореняемого отрицательного не рождается новое позитивное качество, привычка, свойство. Развивая позитивные качества личности, наполняя процесс обучения ребёнка позитивными событиями, поступками, учебными ситуациями, учитель не оставляет места для негативных составляющих, таким образом отпадает сама необходимость борьбы с ними [7].

В соответствии с указанными принципами, для обеспечения успешности учащихся со средними и низкими учебными возможностями можно рекомендовать особые методы позитивной поддержки учеников в обучении. Представим некоторые методы и приемы обучения, которые применяются учителями лицея «Бригантина» Заринска, средних школ № 48, 62 Барнаула, средней школы ЗАТО «Сибирский» Алтайского края, реализующих инновационные технологии позитивной педагогики в обучении учащихся.

В классе создается группа «*скорой помощи*», которая помогает в подготовке домашних заданий, например, с 17⁰⁰ до 20⁰⁰. Консультации в «скорой помощи» проводят родители, ученики и учитель. Возможна организация «скорой помощи» в сети Интернет или по телефону. *Группа поддержки*. В классе создается микро-группа (по 2-3 ученика) или несколько групп, которые в течение недели/месяца занимаются с «отстающими», готовят их к зачету по теме. Затем на уроке микро-группа проводит этот зачет – предварительно форма работы, вопросы и задания согласуются с учителем. Учитель оценивает и отвечающего ученика, и микро-группу. *Ответ по домашнему заданию*. Учитель договаривается с 4 – 8 учениками, что они на следующий урок будут представлять домашнее задание. Класс анализирует ответы, задает вопросы, формулирует развернутые оценочные суждения. Учитель оценивает и тех, кто отвечал по домашнему заданию, и тех, кто активно обсуждал и аргументировано оценивал ответы. *Ответ вдвоём*. Если ученик не может выполнить задание у доски, учитель задает вопрос к классу «кто может выполнить»? Из числа желающих «слабый» ученик выбирает себе помощника, который шёпотом помогает ему, чтобы ученик смог выполнить задание. Затем решение стирают, и «слабый» ученик должен сам выполнить задание. При затруднениях помощник ему вновь помогает. Можно посадить их за отдельную парту. Учитель оценивает работу обоих учеников. *Ответ друг за другом*. Сильный или подготовленный ученик отвечает перед классом. «Слабые» или не подготовившиеся ученики садятся за первую парту и слушают ответ, могут следить по учебнику. Затем группа «слабых» отвечает на тот же вопрос. *Обучающее объяснение*. Учитель объясняет выполнение задания, возможно выполнение домашнего задания. Дети только слушают. Затем объяснение стирается. Дети выполняют это же задание на оценку. В случае с домашним заданием, его спрашивают на следующем уроке на оценку. *Обобщающая таблица*. В левом столбце таблицы представлены основные понятия, простые вопросы, простые задания по теме. На одном уроке ученик отвечает на них, записывая решения в правом столбце. Сначала можно пользоваться учебником или помощью учителя, одноклассников. На другом уроке ученик заполняет правую колонку самостоятельно. Ответ оценивается. *Ответ с помощниками*. Слабому ученику предлагается задание, задача, упражнение. Он может выбрать себе одного-двух помощников, которые в течение 10-15 минут готовят его к ответу. Затем он отвечает учителю в присутствии своих помощников. Оценивается работа каждого. В случае неудачи – оценку не ставят. *Двойная контрольная работа*. На первом уроке проводится «черновая» контрольная работа, когда ученики

могут обращаться за помощью к учителю или сильным ученикам (их можно заранее подготовить, можно пригласить из старших классов). Листы с выполненной контрольной или диктантом забирают. На втором уроке проводится «чистовая» контрольная работа – задания те же, но помощь запрещена и оценки выставляются. Возможно проведение «чистовой» контрольной работы на следующий день. *Двойное задание.* Ученики в паре выполняют задание, упражнение. Затем при ответе у доски, они выполняют аналогичное задание, задание такого же типа, выполняют их по отдельности. Оценивается ответ каждого ученика.

В обучении одаренных и талантливых детей учителям приходится довольно быстро переходить от репродуктивных, тренировочных заданий, к заданиям нестандартным, творческим. Мы поддерживаем мнение А.В. Хуторского, который полагает, что основу обучения способных школьников должны составлять открытые задания. Открытые задания не имеют однозначных результатов выполнения. Такие задания принципиально отличаются от традиционных, у которых есть «правильный» ответ, с которым сравнивается полученный учеником результат. Открытые задания предполагают лишь возможные направления учебной деятельности. Полученный же учеником результат всегда уникален и отражает степень его творческого самовыражения, а не угаданный или полученный верный ответ [8, с. 367]. Применение таких заданий, с одной стороны, направлено на творческое осмысление базового содержания учебных курсов, с другой – обеспечивает развитие когнитивных, креативных и организаторских качеств одаренных учащихся. Открытые задания позволяют ученикам не просто изучать материал, а конструировать собственные знания о реальных объектах познания. Различие в личностных качествах учеников проявляется в образовательных продуктах, создаваемых ими, и следовательно, обеспечиваются индивидуальные образовательные траектории детей, изучающих один и тот же учебный материал. Использование открытых заданий в обучении школьников – ещё один путь реализации позитивной педагогики в технологии урока.

При разработке открытых заданий учителю бывает нелегко отвлечься от собственных представлений о результатах, которые должны получить ученики. Лучшее задание то, решение которого не известно учителю заранее, но интересно и посылно для выполнения учениками. А.В. Хуторской представляет общие направления конструирования открытых заданий, каждое из которых может быть реализовано по-разному в зависимости от учебного курса, целей учителя, условий обучения и учебных возможностей ученика. Представим характеристики основных видов открытых заданий, предлагаемых А.В. Хуторским [8].

Первую группу составляют задания когнитивного типа. Решение реальной *научной проблемы*, которая существует в соответствующей изучаемому предмету науке или другой области деятельности. Например, предложить свою версию происхождения геометрических фигур или начертания букв, свой вариант происхождения того или иного понятия, Вселенной и др. *Исследование объекта познания:* слова, текста, числа, уравнения, задачи, явления, правила, закона и т. п. Например, исследовать атмосферное явление радуги, установить его происхождение, строение, признаки, функции, связи с другими явлениями природы. Или задание разработать и провести исследование по установлению влияния цвета одежды на настроение человека и др. Установление принципов *построения структуры объекта познания* – видов и стилей текста, математических множеств, биологических объектов, государств. Например, вывести закономерности и построить структуру использования человеком активного и пассивного словарного запаса. Проведение *опытов, экспериментов* естественнонаучных, словесных, математических, социальных, психологических. *Восстановление истории* посредством выяснения причин сложившейся ситуации. Например, почему при счете денег используется десятичная система, а времени – двенадцатеричная. *Доказательство*, поиск способов подтверждения версии, гипотезы или знания. Например, доказать

или опровергнуть существование домовых, Деда Мороза и Снегурочки. Вычленение *общего и отличного в разных системах.* Например, общее в разных иностранных языках, языке мимики и жестов, музыке и цвете, или что общего в числах и характере человека, в геометрических фигурах и особенностях человека т. д. *Перевод* с языка одного предмета на другой. Например, нарисовать музыку, оживить числа, определить цвет дней недели и т. п.

Вторая группа – это открытые задания креативного типа. Предложить ученику *сделать по-своему* то, что ему или учителю уже известно. Например, придумать свои названия геометрическим фигурам, частям слова, частям речи, дать свое определение понятию, явлению, сформулировать свое правило. Заново *«прожить» исторические события или явления* в области какого-то учебного предмета. Представить рождение государства Российского, появление письменности, возникновение первой теоремы и др. Придумать и изобразить *свой образ* изучаемого объекта – рисуночный, двигательный, музыкальный, словесный. *Эмпатия (вживание)* – мысленно представить себя объектом изучения и рассказать о его строении, развитии, чувствах. Например, представить себя каплей воды и рассказать о путешествии к дому ученика. *Изобретение* – создание словесного продукта в различных формах: сочинить задачу, поговорку, поговорку, стихотворение, сюжет романа, роль в пьесе, песню или др. *Составление* словаря, кроссворда, викторины, игры, родословной, своего задания для других учеников, сборника задач, сборника диктантов и т. п. *Изготовление* модели, макета, газеты, журнала, геометрического сада, фотовыставки, видеофильма. Разработать *свое учебное пособие* – свои прописи, алгоритм решения задачи, памятку.

Третью группу открытых заданий составляют задания организаторского типа. Разработать *цели* своих занятий по учебному предмету, по изучению раздела, темы, на день, на четверть. Разработать *план* домашней работы, самостоятельной работы в классе, творческой работы. Составить и провести *показательное выступление*, фрагмент урока, доклад. *Рефлексия* – осознание, анализ своей деятельности на протяжении определённого промежутка, выделение наиболее удачных и неудачных моментов. *Оценка*, написание *рецензии* на текст, фильм, работу другого ученика, подготовка качественной характеристики своей работы – *самооценка*.

Отметим, что открытые задания могут быть предложены и учащимся со средними и даже низкими учебными возможностями. Просто разные дети будут создавать разные продукты учебной деятельности, разные по качеству, сложности, содержанию и объёму. Открытые задания позволяют каждому школьнику активно использовать в обучении свои учебные возможности, и зачастую, не требуют большого объёма фактических знаний по предмету. Для любого ученика такие задания могут стать «точкой роста» в развитии интереса к предмету, формировании позитивной мотивации учения и позитивного отношения к себе как ученику, обеспечении его успешности в учебной деятельности, формировании собственного опыта позитивного решения учебных задач.

В обучении, ориентированном на позитивную перспективу, наполнение процесса обучения позитивными переживаниями и формирование у детей опыта позитивного выполнения задач учебной деятельности необходима самореализация и личностное развитие ученика, при этом важен баланс между свободой и заданностью. Свобода самовыражения сопровождается позитивными переживаниями, но предполагает заданность методов и способов деятельности ученика, обеспечивающих его успех и позитивный опыт. Поэтому мало дать детям свободу на уроке, нужно ещё научить их действовать. Такие задачи решаются в технологии урока, отвечающей принципам позитивной педагогики. Ученик получит качественный продукт учебной деятельности, если с помощью учителя овладеет основами продуктивной учебной деятельности, адекватными его учебным возможностям.

Библиографический список

1. Лебединцев В.Б. Индивидуализация обучения в массовой школе: условия и институциональные формы. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета.* 2013; 3 (24): 244-248.
2. Лобут А.А., Попова Н.Е. Индивидуальный подход к обучению в вузе. *Педагогическое образование в России.* 2013; 6: 51-56.
3. Перельгина О.Н. Планирование самостоятельной познавательной деятельности как основа реализации индивидуального подхода в обучении. *Гуманитарные и общественные науки в XXI веке: состояние и перспективы развития:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Под редакцией О.В. Ягова. 2015: 51-54.

4. Ганихина Н.Н. Методико-психологические основы индивидуального подхода в обучении младших школьников. *Интеграция науки и практики в современных условиях. Материалы II Международной научно-практической конференции*: сборник научных трудов. ООО «НОУ «Вектор науки». Москва, 2014: 41-44.
5. Унт И. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
6. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание, 1989.
7. Колесова С.В. Принципы позитивной педагогики. *В мире научных открытий*. 2015; 1.1 (61): 545-555.
8. Хуторской А.В. *Современная дидактика*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

References

1. Lebedincev V.B. Individualizaciya obucheniya v massovoj shkole: usloviya i institucional'nye formy. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 3 (24): 244-248.
2. Lobut A.A., Popova N.E. Individual'nyj podhod k obucheniyu v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013; 6: 51-56.
3. Perelygina O.N. Planirovanie samostoyatel'noj poznatel'noj deyatel'nosti kak osnova realizacii individual'nogo podhoda v obuchenii. *Gumanitarnye i obschestvennye nauki v XXI veke: sostoyanie i perspektivy razvitiya*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej O.V. Yagova. 2015: 51-54.
4. Ganihina N.N. Metodiko-psihologicheskie osnovy individual'nogo podhoda v obuchenii mladshih shkol'nikov. *Integraciya nauki i praktiki v sovremennyh usloviyah. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*: sbornik nauchnyh trudov. ООО «НОУ «Вектор науки». Москва, 2014: 41-44.
5. Унт И. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
6. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание, 1989.
7. Kolesova S.V. Principy pozitivnoj pedagogiki. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015; 1.1 (61): 545-555.
8. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.

Статья поступила в редакцию 18.02.16

УДК 378

Magomedova A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru

Kharchenko L.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: innov_harchenko@mail.ru

THE STUDY OF BIOETHICAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article is based on data from studies to determine the intensity of the subjective attitude of future teachers to nature, determined by their bioethical value orientation. In the modern world, problems of bioethics and its corresponding values, attitudes to life, come to the foreground and become binding fragments normally generated socio-cultural matrix of behavior. The authors put forward the idea of necessity of creation in educational space of a pedagogical university conditions that would provide a systematic way to adjust bioethical value orientations of students, and improve, thereby, training of students (future teachers) to do their professional activity, for the professionally-moral model of the Russian education today is the transition from the traditional ethics of paternalism to a model of education, based on norms and principles of biological ethics.

Key words: bioethics, personality, attitude, behavior, bioethical value orientation of students.

A.N. Магомедова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru

Л.Н. Харченко, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: innov_harchenko@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье, на основе данных проведённых исследований по определению интенсивности субъективного отношения будущих учителей к живой природе, определяются их биоэтические ценностные ориентации. В современном мире проблемы биоэтики и соответствующего её ценностям отношения к жизни, выходят на первый план и становятся обязательными фрагментами нормально сформированной социокультурной матрицы поведения. Авторами была выдвинута идея необходимости создания в образовательном пространстве педагогического вуза условий, позволяющих целенаправленно корректировать биоэтические ценностные ориентации студентов, и совершенствовать, тем самым, подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности, поскольку профессионально-моральная модель российского образования находится сегодня на переходе от традиционной этики патернализма к модели образования, в основе которой лежат принципы и нормы биологической этики.

Ключевые слова: биоэтика, личность, отношение, поведение, биоэтические ценностные ориентации студентов.

Формирующиеся на наших глазах преемственные традиции и статус биоэтики, как новой науки о милосердии нацеливает российское общество, прежде всего работников сферы образования на решение сложных проблем сохранения и развития жизни, их терпимое отношение к выбору ученика. Естественно, фундаментальные морально-нравственные нормы и этические ценности, выработанные на протяжении всей истории образования (во всяком случае, в вопросах касающихся ценности и священности жизни) должны сохраняться, не подвергаясь эрозии и девальвации. Поэтому и сегодня в процессе формирования нравственных идеалов у будущих учителей важно использовать положительный эталон поведения всех участников образовательно-воспитательного процесса в отношении природы. Тем более что современное определение культуры, отражает, прежде всего, систему средств человеческой деятельности, благодаря которой программируется, реализуется, стимулируется активность

индивида, групп, человечества в их взаимодействии с природой и между собой. Таким образом, в определении культуры выделяется исходный её признак – соотношение с природой. Если соотношение человека с природой основано на глубоком познании и понимании природных явлений и процессов, то формируется особый пласт знаний и действий, основанный на биоэтических ценностях. В XXI веке в обществе наряду с гуманизацией морали всё более актуальной становится её биоэтизация. Причём обе эти тенденции не противоречат, а дополняют друг друга. Включение природы в систему нравственных отношений, проявление подлинной человечности не только к другому человеку, но и к любой другой форме жизни, способность любить ее и заботиться о ней – это и есть подлинная гуманность.

Таким образом, в современном мире проблемы биоэтики и соответствующего её ценностям отношения к жизни, выходят на первый план и становятся обязательными фрагментами нор-

мально сформированной социокультурной матрицы поведения. Актуальным становится вопрос биоэтического воспитания личности, под которым мы понимаем процесс (и систему, включающую педагогические условия, воспитательную среду, субъектов и содержание воспитания), реализуемый в пространстве образовательной организации и направленный на формирование качеств личности, соответствующих биоэтической морали.

Поскольку категория «отношение» (в данном случае, отношение к любому проявлению жизни) является ключевой в биоэтике и, в большей степени, категорией психологической, то возникла необходимость обращения к работам по психологии для того, чтобы обосновать наши исследовательские подходы к определению психолого-педагогического потенциала биоэтики. Дело в том, что тот или иной тип поведения ребёнка (агрессивный, садистский, прагматический, наивно-подражательный, практический, познавательный, эстетический, этический, индифферентный и т. д.) [1, с. 32], определяется оформленным у него отношением к конкретному природному (в том числе, живому) объекту. Психологическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков.

На детерминированность действий и поступков человека сложившейся у него системой субъективных отношений обращали внимание такие исследователи, как М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, С.Д. Дерябо, А.Ф. Лазурский и С.Л. Франк, Д.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др. Так, по мнению Б.Ф. Ломова, эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности. Согласно В.М. Бехтереву, отношение («соотношение») понимается как отзывчивость на внешние раздражения, проявляющаяся не только в отражении среды, но и в её преобразовании [2].

С точки зрения А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка, отношение личности к тем или иным объектам среды рассматривается как типическая, специфическая реакция, обусловленная особенностями данной личности. Такие реакции, адресованные объектам, описываются авторами также через понятия «интерес», «склонность». Все отношения человека разделены ими на 15 видов (к людям, к семье, государству, к труду и др.), среди которых выделено также отношение к природе и животным [3, с. 1-24]. Авторами выдвинуто важное методологическое положение – это представление о динамичности отношений, которые не являются раз и навсегда данными, абсолютными. Отношения подвержены изменениям, они развиваются как в онто-, так и в актуальном генезе.

М.Я. Басовым утверждалась необходимость изучать различные формы активности человека в отношениях к окружающей среде [4, с. 231-242]. Причём среда рассматривалась им не просто как объективная действительность, а как объективная действительность в её отношении к организму, которая развивается по мере развития самого организма.

Наиболее глубокая разработка категории «отношение» была сделана в концепции В.Н. Мясищева [5], который акцентирует внимание на системном характере отношений человека. Отношение рассматривается ученым и как объективная, реально существующая связь между человеком и определенным объектом и одновременно как субъективная реальность, отражаемая человеческим сознанием. Отношения человека могут изменяться тем или иным образом под воздействием объективных изменений в его жизни. Отношения в контексте внутреннего мира личности по В.Н. Мясищеву, могут характеризоваться эмоциональностью, обобщенностью, доминантностью, когерентностью, принципиальностью, сознательностью. Данные характеристики отношения важны, так как имеют большое значение при организации практической педагогической деятельности по биоэтическому воспитанию.

В процессе осмысления механизма формирования отношения студентов – будущих учителей к объектам природы, мы также опирались на взгляды Д.Н. Узнадзе о коинциденции (лат. со, вместе + incidens (incidentis) случающийся) – одновременное протекание каких-либо событий; стечение обстоятельств внутреннего и внешнего. Ученый, опираясь на взгляды С.Л. Рубинштейна о «действии внешнего через внутреннее» и А.Н. Леонтьева о «действии внутреннего через внешнее», выдвинул идею о взаимодействии субъекта с миром, вернее, о модусе такого взаимодействия – установке, которая является тем детерминантом, в котором внешняя и внутренняя детерминации диалектически едины. Модусом такого взаимодействия является установка

в том её понимании, в каком она представлена в большинстве работ Д.Н. Узнадзе и его последователей [6].

В нашем исследовании такая установка представляла собой направленность профессиональной подготовки на формирование этического отношения будущих учителей ко всем проявлениям жизни, как важнейшего профессионально-личностного качества, что достигалось посредством коинциденции педагогических условий (внешнего), создаваемых в процессе подготовки студентов, с биоэтическим потенциалом личности студента (внутреннего), давая тем самым максимально проявиться последней.

Д.А. Леонтьев, обобщая, пишет о том, что в данном случае можно говорить о целостном механизме, который с содержательной стороны описывается понятием отношения, с динамической стороны – понятием фиксированной установки, а со стороны своей природы и роли в человеческой жизнедеятельности – понятием смысловой регуляции [7, с. 58-59].

С.Д. Дерябо предлагает рассматривать отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащее фактором, обуславливающим поведение [8].

Если суммировать сказанное, то основная задача биоэтического воспитания личности может быть определена, в конечном итоге, как задача формирования этически окрашенного субъективного отношения ко всем проявлениям жизни и соответствующего такому отношению поведения.

Важным атрибутом педагогики, её творчески-созидательной и методологической позицией, по мнению авторов [9; 10], является «деятельностный подход» к человеку. Педагогическая деятельность относится к сложным видам «субъект-субъектной» деятельности, требующего от учителя выполнения различных структурированных видов деятельности и связано с формированием таких внутренних инстанций личности учителя, как профессионально ответственное самосознание и гуманистически ориентированное мировоззрение.

Поэтому мы поддерживаем мнение о том, что нравственность, ответственность, отношение и поведение – это органически взаимосвязанные феномены. Подобно тому, как интуиция ответственности проявляется в свободной, творчески созидательной деятельности, нравственная культура является интуицией нравственного разума.

Изначально гуманистическая ориентация в образовании предполагает соответствующий уровень профессионального мышления и ответственных способов поведения педагогического работника, который определяют как систему установок личности на окружающие объекты (человека или живое существо), обусловленную нравственными нормами и ценностями педагогической профессии.

Как было отмечено, нами изучалось субъективное отношение к живым организмам у студентов педагогических направлений профессиональной подготовки различных курсов таких вузов, как Дагестанский государственный педагогический университет и Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт. В исследовании приняли участие 200 студентов вышеназванных вузов, обучающихся по специальностям: биология, география, физика, математика, филология. Исследование проводилось с помощью опросника «Натурафил», который предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, показывающая, в каких сферах, и в какой степени проявляется отношение. Опросник включает 4 основные шкалы, соответствующие четырём компонентам интенсивности: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному, а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции. Результаты обрабатывались с помощью специального ключа. Интенсивность отношения к живой природе определялась как сумма баллов по всем четырем шкалам.

Мы предположили, что на биологический факультет поступают в той или иной степени биоэтически ориентированные абитуриенты, поэтому студентов других специальностей мы рассматривали как однородную группу, и результаты студентов-биологов анализировались отдельно. Исследование показало, что большинство студентов демонстрируют средний уровень развития отношения к природе, в то время как среди биологов высокий уровень имели треть студентов.

Биологи значимо ($p < 0,01$) превосходили студентов других факультетов по уровням перцептивно-аффективного (5,39 про-

тив 4,29), когнитивного (5,48 против 4,11) и практического (5,58 против 4,19) компонентов, а по показателю поступочного компонента студенты всех факультетов практически не отличаются (4,69 и 4,58).

На основании полученных данных, была выдвинута идея необходимости создания в образовательном пространстве педагогического вуза условий, позволяющих целенаправленно кор-

ректировать биоэтические ценностные ориентации студентов, и совершенствовать, тем самым, подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности, поскольку профессионально-моральная модель российского образования находится сегодня на переходе от традиционной этики патернализма к модели образования, в основе которой лежат принципы и нормы биологической этики.

Библиографический список

1. Ясвин В.А. *Психология отношения к природе*. Москва, 2000.
2. Бехтерев В.М. *Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности*. Ленинград, 1926.
3. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде. *Русская школа*. 1912; Кн. 1.
4. Басов М.Я. Кризис психологии. (К итогам II Всесоюзного съезда по психоневрологии). *Просвещение*. 1924; 4: 231-242.
5. Мясищев В.Н. *Психология отношений. Избранные психологические труды*. Москва-Воронеж, 1995.
6. Узнадзе Д.Н. *Экспериментальные основы психологической установки*. Тбилиси, 1961.
7. Леонтьев Д.А. О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности. *Теория и практика медицинской психологии и психотерапии*. Санкт-Петербург, 1994.
8. Дерябо С.Д. *Психологические особенности восприятия природных объектов школьниками и студентами*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1993.
9. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. *Технология подготовки учителя к биоэтической воспитательной деятельности*. Ставрополь, 2015. 199 с.
10. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. *Биоэтический тезаурус*. Ставрополь, 2016.

References

1. Yasvin V.A. *Psichologiya otnosheniya k prirode*. Moskva, 2000.
2. Behterev V.M. *Obschie osnovy refleksologii cheloveka. Rukovodstvo k ob`ektivnomu izucheniyu lichnosti*. Leningrad, 1926.
3. Lazurskiy A.F., Frank S.L. Programma issledovaniya lichnosti v ee otnosheniyah k srede. *Russkaya shkola*. 1912; Kn. 1.
4. Basov M.Ya. Krizis psichologii. (K itogam II Vsesoyuznogo s`ezda po psichonevrologii). *Prosveschenie*. 1924; 4: 231-242.
5. Myasishev V.N. *Psichologiya otnoshenij. Izbrannye psichologicheskie trudy*. Moskva-Voronezh, 1995.
6. Uznadze D.N. *Ekspierimental'nye osnovy psichologicheskoy ustanovki*. Tbilisi, 1961.
7. Leont'ev D.A. O dispozicionno-smyslovom mehanizme otnoshenij lichnosti. *Teoriya i praktika medicinskoj psichologii i psichoterapii*. Sankt-Peterburg, 1994.
8. Deryabo S.D. *Psichologicheskie osobennosti vospriyatiya prirodnyh ob`ektov shkol'nikami i studentami*. Dissertaciya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 1993.
9. Harchenko L.N., Magomedova A.N. *Tehnologiya podgotovki uchitelya k bio`eticheskoy vospitatel'noj deyatel'nosti*. Stavropol', 2015. 199 s.
10. Harchenko L.N., Magomedova A.N. *Bio`eticheskij tezaurus*. Stavropol', 2016.

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 378

Kornilova O.S., Cand. of Sciences (Philology), Professor-Tutor, North Eastern Federal University n. a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: 9241666987@mail.ru

TYPICAL MISTAKES IN SPEECH OF STUDENTS STUDYING FRENCH AND MEANS TO PREVENT THEM. The article would be useful to French teachers teaching younger students at universities. The objective of the article is to work out means to prevent typical mistakes in students' speeches, to identify reasons of mistakes and to find ways to correct them. The main idea of the research is that the interference is the main reason for many of the mistakes that students do. The special attention is paid to a teacher's task to give practical help to students to form correct skills in oral French speech. With regards to the author's analysis of pronunciation of students, the article reveals the most typical mistakes, namely, replacement of sounds, which are absent in the native language with reference to such words as *vache* 'cow', which Yakut students say as [*bjache* 'tarpaulin, cover' or in the use of the verb *se déshabiller* 'undress', for example, in the phrase "Undress and pass enter the audience!" they use the verb *se déshabiller* instead of the necessary one *ôter*. The author recommends to use the translation of words to see and prevent mistakes.

Key words: interference, typical mistakes, standard of foreign language, analytical language, synthetic language, synonyms, tracing-paper.

O.S. Корнилова, канд. филол. наук, профессор-наставник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 9241666987@mail.ru

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

Статья предназначена преподавателям французского языка, работающим на младших курсах, студентам. Целью статьи является предупреждение типичных ошибок в речи студентов, выявление причин и их исправление. Обосновывается идея о том, что основной причиной таких ошибок является интерференция. Особое внимание уделено задаче преподавателя – оказать практическую помощь в формировании у студентов правильных навыков устной французской речи. На основании анализа произношения студентов в статье выявлены наиболее типичные ошибки, а именно, замена звуков, отсутствующих в родном языке, на примере таких слов, как *vache* 'корова', которое студенты-якуты произносят как [*bjache* 'брэзент, чехол' или в употреблении глагола *se déshabiller* 'раздеваться', например, во фразе «Раздевайтесь и проходите в аудиторию!» употребляют вместо нужного *ôter* глагол *se déshabiller*. Автор рекомендует, что следует использовать перевод слова, чтобы увидеть и исправить допущенную ошибку.

Ключевые слова: интерференция, типичные ошибки, норма иностранного языка, аналитический язык, синтетический язык, синонимы, калька.

Республика Саха (Якутия) многонациональная. Обучение ведётся на русском языке. В статье отобраны наиболее типичные ошибки в лексике французского языка, по возможности

выявляются причины, объясняется каждая ошибка студента. Составляются упражнения для предупреждения или устранения типичных ошибок студентов.

Типичные ошибки разные у русских, якутов, англичан, немцев и лиц других национальностей. Это объясняется сходством и различием, например, русского и французского языков.

Основной причиной ошибок является интерференция, то есть влияние норм родного языка нарушающая нормы иностранного языка. Под интерференцией в условиях билингвизма понимается произвольное перенесение в систему чужого языка особенностей родного языка на разных уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом и др. [1]. Студенты-якуты, разговаривая по-русски или по-французски могут произносить [p] вместо [f], которого нет в якутском. Например: фронт – [p]фронт, fabrique – [p]абрике. Часто допускается калька с родного языка. Калька это «подражание, копия» французское слово *calque*, созданная средствами собственного языка в результате буквального перевода соответствующих иноязычных единиц. Например, *aujourd'hui soir* вместо французского *ce soir*. Это семантическая калька. Отсюда ошибки. Чтобы все студенты поняли, усвоили, например, рекомендуются французские глаголы *aller* и *venir*, которые употребляются часто как и русские глаголы *идти* и *приходить*.

Allez plus souvent chez moi. По-французски нужно сказать: *venez plus souvent chez moi.* Русские допускают ошибки в употреблении этих глаголов, а именно, часто не делают различий между выражениями *Va au tableau!* и *Viens au tableau!* Оба эти выражения правильны, но употребляются в разных ситуациях.

Если преподаватель стоит у доски, он говорит: (*Viens*) *Venez autableau!* Если преподаватель стоит в противоположном конце аудитории, то он говорит: *Allez au tableau!* Нужно помнить, что глагол *aller* означает 'идти туда, где нет ни говорящего, ни его собеседника', а глагол *venir* наоборот – 'идти туда, где находятся (находился или будет находиться) говорящий или его собеседник'.

Распространённый глагол *changer* имеет несколько синонимов глаголов в русском языке: *менять, переменить, разменять, измениться*, что затрудняет студентов. Как переходный глагол, он употребляется без предлога и означает 'разменять': *changer un rouble*, а с предлогом *de* означает 'переменить': *changer de robe, d'adresse, maison* и т. д. Непереходный глагол имеет значение 'измениться': *Ce village a changé* [2].

1. Скажите несколько фраз по образцу: *Mon amie a changé de coiffure.* Используйте слова: *avis, jupe, costume, idée, appartement, robe, chaussure, opinion, robe, manteau, chaise.*

2. Dites quelques phrases d'après le modèle: *Ma ville a beaucoup changé après la reconstruction.*

Employez les mots: *place, village, quartier, rue.*

3. Dites en français: *Перемени шубу, сегодня холодно. Я тебя не узнала, ты переменяла причёску. Идет снег: погода изменилась. Перемени обувь. Вы очень изменились после отдыха в Крыму.* Русские часто допускают ошибку в употреблении глагола (*se*) *déshabiller* 'снять одежду'. Раздеться перед сном. *Je déshabille avant de me coucher. Je déshabille pour changer de robe.* По-французски нужно говорить: *Otez votre pardessus.* Человеку, пришедшему в гости, студентам, пришедшим на занятие: *Otez vos paletôts entenez dans la sale* [3].

4. Dites en français: *Разденься, пожалуйста, и приходи в мою комнату. Ты пришел поздно. Разденься быстро и ложись спать. Мы подошли к морю, разделись и поплыли. Они сняли пальто и шляпы и зашли в кабинет директора. Почему вы не раздеваетесь? – Мы не будем купаться.*

Donner 'давать, дарить'. Не употребляется в значении 'разрешить, дать возможность'. Во французском языке в этом случае употребляются глаголы *laisser, permettre de*. Неправильно, не говорите так: *Donnez-moi à regarder.* Нужно сказать правильно по-французски: *Laissez-moi regarder. Permettez-moi regarder.* Не говорите: *Donnez-moi vous aider.* По-французски скажите: *Laissez-moi vous aider* [4].

1. Dites en français: *Дайте мне посмотреть ваши фото. Это трудный вопрос. Дайте мне подумать. Я вижу ты устала. Дай я тебе помогу. Что это такое? Дайте нам посмотреть. Дайте мне передать ему это письмо.*

Parler 'говорить (разговаривать, беседовать)'. *Dire* 'говорить (сказать)'. Глаголы *говорить* и *сказать* в русском языке могут быть в определенных положениях, ситуациях взаимозаменяемы, например: *Он мне вчера сказал, что придет.* Глаголы *parler* и *dire* во французском языке не могут быть взаимозаменяемы. *Parler* означает 'говорить (владеть речью)', 'говорить о чем-либо, о ком-либо, не уточняя содержания высказывания': *Tu parles à ton ami; Tu parles vite je n'ai jamais parlé de mes amis.* *Dire* требует

всегда разъяснения разговора: *Il dit à son ami: "Ne viens pas me voir lundi". Ton ami ne dit jamais la vérité.*

1. Posez des questions pour chaque phrase:

Tu dis cette nouvelle à Marie.

Claude dit son adresse à ta mère.

Je dis mon avis au professeur.

Elle dit la vérité à son père.

Vous dites la date de votre examen à André.

2. Répondez aux questions:

As-tu parlé de cela à tamère?

Parle-t-on français?

Faut-il nous parler de cette histoire?

Est-ce que ce professeur nous parle de la grande guerre nationale pendant 2 heures?

A qui est-ce que tu parles si détaillé de ce film?

3. Employez *parler* ou *dire* dans les phrases suivantes: *Моя подруга мне говорит о своих мечтах на будущее. Мой старший брат не хочет со мной говорить. Он говорит: «Извините». Студентка мне не говорит своего адреса, где живет сейчас. Преподаватель говорит о глаголах второго спряжения. Сын говорит мне о своих планах на лето* [5].

Aussi тоже употребляется только в утвердительном предложении. Во французском языке в отрицании употребляется *non plus* в отличие от *aussi* как в русском языке. По-французски неправильно: *Tu n'as pas compris cette règle, et moi aussi.* Нужно сказать: *Tu n'as pas compris cette règle, moi, non plus.* Это правильно по-французски [6]. В связи с отрицанием употребляется всегда *non plus*. Это следует запомнить навсегда. *Lucie ne peut pas aller à Aldan, et moi, non plus.*

Il écrit une dictée sans fautes, toi aussi. Il n'écrit pas une dictée sans fautes, toi, non plus.

Tu parles mal français, lui aussi.

Tu ne parles pas mal français, lui non plus.

Ils lisent bien, toi aussi. Ils ne lisent pas bien, toi non plus.

Nous traduisons français lentement, vous aussi. Nous ne traduisons pas français lentement, vous non plus [7].

2. Complétez les phrases d'après les modèles:

Peintre. Je vais dessiner un paysage. Et toi?

L'étudiant. Moi aussi.

Peintre. Je ne vais pas dessiner un paysage. Et toi?

L'étudiant. Moi, non plus.

Nous voulons partir. Et vous? Moi aussi.

Nous ne voulons pas partir. Et vous? Moi, non plus.

J'écris cet exercice. Et toi? Moi, aussi.

Je n'écris pas cet exercice. Et toi? Moi, non plus.

Mon ami apprend le français. Et elle?

Mon ami n'apprend pas le français. Elle non plus.

Je veux chanter. Et toi? Moi aussi.

Je ne veux pas chanter. Et toi? Non plus [8].

По усмотрению преподавателя, можно рекомендовать запомнить, выучить французские существительные женского рода, которым в русском языке соответствует существительные мужского рода. Завести специальную тетрадь, которую можно дополнять по мере появления новых слов.

Представляем список самых распространенных таких существительных. Это важно знать для согласования с прилагательным.

ж.р	м.р.
<i>Chaise</i>	<i>Стул</i>
<i>Classe</i>	<i>Класс</i>
<i>Cour</i>	<i>Двор</i>
<i>Craie</i>	<i>Мел</i>
<i>Armoire</i>	<i>Шкаф</i>
<i>Balle</i>	<i>Мяч</i>
<i>Clé</i>	<i>Ключ</i>
<i>Fête</i>	<i>Праздник</i>
<i>Couleur</i>	<i>Цвет</i>
<i>Fin</i>	<i>Конец</i>
<i>Forêt</i>	<i>Лес</i>
<i>Glace</i>	<i>Лед</i>
<i>Heure</i>	<i>Час</i>

<i>Leçon</i>	<i>Урок</i>
<i>Maison</i>	<i>Дом</i>
<i>Question</i>	<i>Вопрос</i>
<i>Réponse</i>	<i>Ответ</i>
<i>Table</i>	<i>Стол</i>
<i>Ville</i>	<i>Город</i>
<i>Neige</i>	<i>Снег</i>

В итоге для статьи были отобраны наиболее устойчивые и типичные ошибки, допускаемые студентами. Преподаватель

Библиографический список

1. Щерба Л.В., Матусевич М.И. *Русско-французский словарь*. Москва: «Советская энциклопедия», 1969.
2. *Большой русско-французский словарь*. Москва: Издательство «Русский язык», 2000.
3. *Новый французско-русский словарь*. Москва: Издательство «Русский язык», 1998.
4. *Русско-французский словарь*. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. Москва, 1955.
5. Robert P. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, 1962.
6. Bénac H. *Dictionnaire des synonymes*. Paris, 1956.
7. Rat M. *Parlez français*. Paris, 1967.
8. *Dictionnaire Quillet de la langue française*. L'art d'écrire et de bien rédiger. Paris, 1961.

References

1. Scherba L.V., Matusевич M.I. *Russko-francuzskij slovar'*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1969.
2. *Boľ'shoj russko-francuzskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 2000.
3. *Novyj francuzsko-russkij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1998.
4. *Russko-francuzskij slovar'*. Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej. Moskva, 1955.
5. Robert R. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, 1962.
6. Bénac H. *Dictionnaire des synonymes*. Paris, 1956.
7. Rat M. *Parlez français*. Paris, 1967.
8. *Dictionnaire Quillet de la langue française*. L'art d'écrire et de bien rédiger. Paris, 1961.

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 378

Akhmetshina Yu.V., Cand. of Scientist (Pedagogy), senior lecturer, Khabarovsk State University of Economics and Law (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianareisen06@rambler.ru

OF IMPROVING SKILLS OF SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE. The article presents teaching guidelines for organizing professionally-oriented language games while teaching English. The present-day topicality of this technology is explained. The author describes types of professionally-oriented language game. The basic rules of organizing such games are considered with reference to training of negotiating techniques. The recommendations are supplied with the linguistic and sociocultural information on the subject. The main problem of the article is methods of teaching Russian students to use English effectively in their future professional work. The article demonstrates the new technology in teaching English for special purposes by modeling the professional activity. Such technology will help students adapt to new conditions of the modern society.

Key words: business game, simulations of communication, problem-learning contents, English language training, economy.

Ю.В. Ахметшина, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации, Хабаровский Государственный Университет экономики и права, г. Хабаровск, E-mail: julianareisen06@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье отражены авторские методические рекомендации по использованию деловой игры на занятиях английского языка. Объясняется актуальность данной технологии на сегодняшний день, рассматривается игра, а также обсуждаются основные правила её проведения со студентами на примере обучения ведения переговоров. В ходе рекомендаций даётся необходимая языковая и социокультурная информация по данной теме. Основная проблема статьи – как научить русских студентов эффективно использовать английский язык в их будущей трудовой деятельности. Статья демонстрирует новую технологию в преподавании английского языка посредством моделирования профессиональной деятельности, что поможет студентам работать в новых условиях современного общества.

Ключевые слова: деловая игра, моделирование общения, проблемность содержания обучения, английский язык, обучение, экономика.

На сегодняшний день вуз является проводником в образовательной системе государства, занимающегося подготовкой компетентных специалистов, выпускающихся в реальную жизнь с требованиями современной экономики и запросами развивающегося общества. В вузах изучается английский язык, который в свою очередь порождает деловой английский язык. Серьёзные изменения в обществе, в экономике, в политике, как в России, так и во всем мире, привели к возрастающей роли иностранного языка в системе образования в целом. Из простой дисциплины

он превратился в базовый элемент современной системы Российского образования, в средство достижения профессиональной реализации и совершенствования личности. Возросшие потребности студентов к изучению иностранного языка проявляются в необходимости на достойном уровне выдерживать экзаменационные процедуры для поступления в престижные вузы. Уважающие себя вузы нацелены на развитие и укрепление международных с зарубежными партнерами, и здесь без отличного знания иностранного, а лучше нескольких языков не обойтись,

в связи с этим возникает необходимость углублять свои знания при изучении курса «Деловой английский язык».

Для профессионального саморазвития студентов на базе факультета международных экономических отношений проводятся конференции, ярмарки, научно-практические конференции, с целью формирования у студентов навыков делового общения на иностранном языке. «Преподаватели, создавая реальные ситуации делового общения (переговоры, беседы, обсуждения, споры, торги, презентации, пресс-конференции и т. д.) должны уделять внимание и знакомить студентов с принципами и нормами, заложенными в её основе» [1, с. 99]. Деловой английский язык применяется в программе высших учебных заведений. Он служит нам для того, чтобы в будущем, выпускники того или иного вуза смогли налаживать отношения, строить бизнес, общаться на деловые темы с представителями иностранных государств и международных компаний. Это не обычный английский, это английский, специализирующийся на навыках, умении представить свои мысли и предложения в отдельной сфере деятельности, которая зависит от специальности того или иного студента. С уверенностью можно сказать одно – деловой английский необходим в современном постиндустриальном мире, где все страны взаимодействуют и выстраивают деловые отношения друг с другом.

Китайская культура насчитывает несколько тысячелетий великолепной истории, Россия, со своей огромной историей и великой культурой, ничуть не уступает Китаю. «Культурно-историческая среда и лингвосоциокультурные особенности иноязычного социума оказывают непосредственное влияние на способы осуществления профессиональной деятельности в условиях инокультурной среды» [2, с. 321].

Первое знакомство России с поднебесной насчитывается 13 веком. Позже, в 17 веке, когда русские первопроходцы впервые стали открывать Сибирь и Дальний восток, с тех дальних времен и насчитывает свою историю дипломатические отношения между нашими великими странами и культурами. Особый расцвет в нашем с Китаем сотрудничестве пришелся на время СССР, а точнее на 1960 – 1980 годы двадцатого столетия, когда экономики России и Китая выходят в мировые лидеры, становятся современными, конкурентно способными, индустриальными державами. Это связано с сильнейшим развитием в обеих стран строения атомных, водородных бомб, сильнейшим скачком в освоении космоса, большими успехами в сельском хозяйстве и так далее. После распада Советского Союза международные отношения России приостановили свою деятельность не только с Китаем, но и со всеми остальными странами. Сейчас отношения России и Китая выходят на совершенно новый уровень: торговля, военная промышленность, образование, медицина. Сотрудничество Москвы и Пекина с каждым годом охватывает все больше и больше сфер. Многие связывают это с тем, что Китай становится постиндустриальной, мощнейшей во всех смыслах державой. Даже если и так, то всё равно все понимают, что мы много знаем о европейской культуре и совсем немного о культуре азиатских стран. Эту ситуацию нужно исправлять. Для этого в Российских вузах, школах проводятся различные конференции и ярмарки, направленные на изучение Китайской культуры и истории, ведь их история, по праву, одна из величайших в мире. На данный момент мы делаем большие шаги вперед в этом познании, ежегодно миллионы российских туристов едут изучать культуру поднебесной. Очень развит обмен между студентами. Огромное количество русских студентов обучается в университетах Китая, а они, в свою очередь, посещают наши вузы. Нами была разработана деловая игра «Face to face», которая демонстрирует влияние культурных ценностей, устоев, поверий, действий, обычаев, а также всевозможных различий между народами в построении и продвижении международного бизнеса. Данная игра рассчитана на 6-8 человек. Роли распределяются методом жеребьевки, а именно проводится анонимное вытягивание лоточка с ролью. Деловая игра подразумевает организацию личностного общения и протекание учебной деятельности в обстановке общения игры. При этом она выступает «в форме непосредственного, но продуманного и управляемого общения преподавателя с группой» [3, с. 93]. Развитие определённых социально-коммуникативных навыков стимулирует студентов в будущем к активному участию в международных партнерских конференциях. Мы решили показать это на примере открытия небольшого русского ресторана в одном из национальных торговых центров Китая, посредством распределения ролей при организации деловой игры. Данная игра рассчитана 1.5-2 часа при активной самостоятельной работе студентов. «После самостоятельной и внутригрупповой (без участия преподавателя) работы над ролью было проведено

предварительное проигрывание, которое позволило студентам определить своё место в игре, согласовать своё речевое поведение с партнёрами и внести в своё поведение соответствующие коррективы» [4, с. 476]. Для достижения максимального плодотворного эффекта нами была поставлена цель, которая достигалась через поэтапное выполнение различных коммуникативных задач. Обучающая цель формирует у студентов исторические, культурные и экономические знания на основе включения каждого студента в реальный процесс решения возникающих экономических проблем. Воспитательная цель ориентирует студента на проявление в процессе игры деловой активности и качества личности. Развивающая цель ориентирована на приобретение навыков и формирование компетенции и деловой расчётливости, расчёт наиболее выгодных путей выхода из кризисной ситуации, формирование активной творчески мыслящей личности. Для успешного осуществления изучения иностранного языка и проведения деловой игры, роль преподавателя является неотъемлемой частью всецелого общеобразовательного процесса, ведь преподаватель помогает, объясняет непонятные студенту ситуации, а также выполняет роль советчика в тех или иных проблемах. Для удобства играющих и лиц, которые будут знакомиться с нашей игрой, мы разбили её на этапы. Информативный этап заключается в распределении ролей, оглашении правил и целей данной игры, а также знакомстве героев друг с другом: Dai – владелец книжного магазина «Big book», Ai – владелица магазина антиквариата «Second life»; Ksiotong управляющая магазина одежды «H&M»; Jong директор фирменного магазина национальных Китайских сувениров и украшений «Eastern diamond»; Ziao управляющий третьего этажа; Kui – директор торгового центра «Red willow»; Nianzu – независимый критик; Rong – представительница народа. Во втором этапе стороны должны определить для себя проблему, начать обсуждения данной проблемы и сплести любые аргументы против открытия Русского ресторана, мы, в свою очередь, разрабатываем контраргументы, которые должны показать нам, на чем делать акцент при заключении сделки. Аргументами китайской стороны для выражения протеста открытия ресторана на территории торгового центра были выявлены следующие причины: 1) неприятный запах еды, который будет слышен в их магазинах; 2) громкая русская музыка, различные увеселительные программы, препятствующие ведению их бизнеса; 3) нарушение дизайна здания, так как он выполнен в исконно Китайских традициях и стили; 4) нехватка места для расширения, на основании причины сдачи под аренду места другими претендентами на данное помещение с целью расширения своего бизнеса. Студентам были предложены базовые аргументы для выражения своей контрпозиции, но в процессе дискуссии не исключалась возможность взаимодополнения и расширения аргументативной базы посредством новых причин. Для группы, представляющей российскую сторону, были предложены основные позиции, на основании которых студенты могли оттолкнуться в процессе дискуссии: 1) привлечение новых клиентов увеличивает их доход и развивает бизнес; 2) предоставление 50% скидки владельцам магазинов на бизнес-ланч; 3) расширение горизонтов гастрономического опыта Китайских жителей; 4) представление шоу программ и обслуживание дружного коллектива.

Данных аргументов может быть разработано больше перечисленных. Следующий этап игры представлен через ситуативную проблемную задачу под названием «неожиданный поворот». В нашем случае неожиданным поворотом является письмо мэра города, суть, которого заключается в том, что администрация города, в поддержку развития малого бизнеса в рамках международного сотрудничества стран АТР предлагает инвестиции финансовых средств победителем конкурса «Лучший бизнес проект развития ресторана». На данном этапе игрокам следует обсудить письмо, с целью принятия обоюдного выгодного решения на этапе согласования единых задач. Четвёртый этап является заключительным, предполагающим подведение итогов, проведение тайного голосования и вручение сертификатов участникам деловой игры. В процессе нашего исследования было установлено, что после «проведения проектных заданий, дискуссии, показатели развития социальной компетенции увеличиваются» [5, с. 63]. Деловая профессионально-направленная игра помогла оценить также иноязычные способности каждого студента учебной группы в различных ситуациях общения и ролях, учесть оценки и мнение всех студентов о каждом из них по окончании игры в ходе её разбора, оценить их профессиональные возможности и способности к изучению иностранного языка.

Библиографический список

1. Полякова М.Д. Языковое образование в современном мире. *Вестник Московского государственного областного университета. Педагогика.* 2015; 3: 97-105.
2. Борятко Т.А. Языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде ВУЗа. *Вестник МГИМО Университета.* 2014; 4 (37): 317-323.
3. Гуреева А.В. Ролевой подход в системе образования. *Филологические науки в МГИМО.* 2015; 3: 92-99.
4. Дулалаева Л.П. Деловая игра в обучении профессиональному иноязычному общению. *Современные проблемы науки и образования.* 2015; 6: 476.
5. Ахметшина Ю.В. Динамический процесс развития социальной компетенции студентов в энергоинформационной системе. *Интеграция образования.* 2012; 3: 59-63.

References

1. Polyakova M.D. Yazykovoe obrazovanie v sovremennom mire. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Pedagogika.* 2015; 3: 97-105.
2. Boryatko T.A. Yazykovaya podgotovka studentov-inostrancev v polikul'turnoj srede VUZa. *Vestnik MGIMO Universiteta.* 2014; 4 (37): 317-323.
3. Gureeva A.V. Rolevoj podhod v sisteme obrazovaniya. *Filologicheskie nauki v MGIMO.* 2015; 3: 92-99.
4. Dulalaeva L.P. Delovaya igra v obuchenii professional'nomu inoyazychnomu obscheniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2015; 6: 476.
5. Ahmetshina Yu.V. Dinamicheskiy process razvitiya social'noj kompetencii studentov v `energoinformacionnoj sisteme. *Integraciya obrazovaniya.* 2012; 3: 59-63.

Статья поступила в редакцию 21.03.16

УДК 378.14

Lagoha A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai Academy of Economics and Law (Barnaul, Russia), E-mail: Idakas@mail.ru*

METHODICAL ASPECTS OF ASSESSING THE LEVEL OF COMPETENCE IN THE STUDY OF DISCIPLINES CONNECTED WITH ENGINEERING. In the article methodical questions of development and use of a private technique of an assessment of a level of development of competences when studying disciplines of design are considered. The researcher proves relevance of application of the technique, the choice of forms, controlling methods of a level of development of competences. The work shows an example of substantial filling of fund of estimated means of a technique. As the experimental platform for trial operation of a technique the disciplines providing realization of competences within design activity are chosen. As a form of control of level of development of competences entrance control of residual knowledge has been chosen. The algorithm of development of fund of estimated means for approbation of a technique is given.

Key words: assessment methodology, level of competence, engineering disciplines.

A.S. Lagoha, *канд. пед. наук, доц., АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права», г. Барнаул, E-mail: Idakas@mail.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье рассмотрены методические вопросы разработки и использования частной методики оценки уровня развития компетенций при изучении дисциплин проектирования. Обоснована актуальность применения методики, выбора форм, методов контроля уровня развития компетенций, приведен пример содержательного наполнения фонда оценочных средств методики. В качестве экспериментальной площадки для опытной эксплуатации методики выбраны дисциплины, обеспечивающие реализацию компетенций в рамках проектной деятельности. В качестве формы контроля уровня освоения компетенций был выбран входной контроль остаточных знаний. Приведён алгоритм разработки фонда оценочных средств для апробации методики.

Ключевые слова: методика оценки, уровень развития компетенций, дисциплины проектирования.

Те или иные аспекты оценки уровня подготовки студентов в рамках новых стандартов затрагиваются в работах [1-4]. По причине определения требований к уровню подготовки обучающихся на уровне государственного стандарта, на взгляд автора, отсутствует необходимость обоснования актуальности внедрения компетентностной составляющей в процедуру оценки качества подготовки студентов. Более логичными, в условиях данности парадигмы образования, представляются попытки анализа опыта разработки и использования некоторой частной методики оценки уровня освоения компетенций. На примере изучения проектных дисциплин по направлению подготовки «Прикладная информатика» по профилю «Прикладная информатика в юриспруденции» юридического факультета Алтайской академии экономики и права проанализируем процедуру входного контроля, ориентированную на оценку уровня освоения студентами компетенций. Перед переходом к описанию методики сделаем некоторые пояснения.

Первое. В качестве экспериментальной площадки для опытной эксплуатации методики выбраны дисциплины, обеспечивающие реализацию компетенций в рамках проектной деятельности бакалавров. Объясним причины такого выбора. В соответствии с образовательным стандартом проектная деятельность является

одним из базовых видов профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Прикладная информатика». Утверждение подтверждается описанием в образовательном стандарте объектов и задач профессиональной деятельности, а также перечнем компетенций, формируемых на стыке проектной, организационно-управленческой, производственно-технологической, аналитической и научно-исследовательской деятельности будущего специалиста. В то же время проектирование представляет собой сложный итерационный и циклический процесс, без научной организации которого невозможна разработка и использование современных информационных систем и технологий в различных областях знаний, в том числе в юриспруденции. Наряду с получением необходимых теоретических знаний требуется обрести устойчивые практические навыки и способность их применения. По этой причине при разработке учебного плана по направлению подготовки «Прикладная информатика» особое внимание было уделено дисциплинам проектирования, их содержательному наполнению и междисциплинарной увязке.

Второе. В качестве формы контроля уровня освоения компетенций был выбран входной контроль остаточных знаний. В данном случае эта форма контроля ориентирована на проверку знаний, умений и навыков, а также способности их при-

менения. Предполагается, что процедура контроля реализуется в начале текущего учебного года и охватывает цикл дисциплин проектирования, изученных студентами в предыдущем учебном году. Основная причина выбора формы контроля обусловлена некоторыми обстоятельствами, характеризующими направления целевого использования результатов входного контроля: возможность доведения до студентов детальной информации о степени их готовности к изучению дисциплин проектирования в текущем учебном году и о необходимости дополнительной учебной и самостоятельной работы для повышения уровня освоения требуемых компетенций; организация в рамках самостоятельной работы студентов индивидуальных занятий творческого характера с наиболее подготовленными студентами; анализ качества используемой рабочей программы дисциплины и совершенствования методики её преподавания; разработка предложений по корректировке программы учебной дисциплины, учебного плана; организация при необходимости повторного или углубленного изучения учебного материала в рамках дисциплин, направленных на освоение идентичных слабо развитым компетенциям.

Входной контроль проводится в течение одного контрольного мероприятия, по согласованию со студентами до начала учебных занятий. Контроль проводит преподаватель, либо преподаватели, обучающие студентов по дисциплинам проектирования. Формой контроля является собеседование по результатам самостоятельной подготовки студентов по заранее разработанному фонду оценочных средств. Для учёта, хранения и анализа результатов контроля преподаватель ведёт ведомость учёта. Студенту предоставляется возможность получить информацию о результатах контроля.

денту предоставляется возможность получить информацию о результатах контроля.

Содержательное наполнение процедуры контроля заключается в разработке фонда оценочных средств, предназначенного для оценивания компетенций на разных стадиях обучения студентов. Приведём алгоритм разработки фонда оценочных средств: 1. На основе учебного плана определяется перечень компетенций, осваиваемых по результатам изучения дисциплин проектирования каждого курса; 2. Определяется степень освоения компетенции на каждом учебном курсе. Следует учесть, что развитие компетенций идет по возрастанию их уровней и оценочные средства на каждом этапе контроля должны учитывать динамику развития; 3. Формируется перечень дисциплин проектирования, изучаемых на курсе и реализующих освоение компетенций курса; 4. На основе фонда оценочных средств комплекса дисциплин проектирования разрабатываются междисциплинарные проектные задания для студентов. 5. Формируется система критериев оценки уровня развития компетенции.

В качестве примера фонда оценочных средств, приведём задание для выполнения проекта в малых группах по комплексу дисциплин проектирования третьего года обучения для студентов четвертого курса направления подготовки «Прикладная информатика» профиля «Прикладная информатика в юриспруденции» (в рамках контроля остаточных знаний на момент начала учебного года):

1. Каждый студент по заданному варианту темы должен выполнить следующие работы (результаты выполнения по-

Таблица 1

Планируемая степень освоения компетенций на начало 4-го курса

Индекс	Содержание	Степень освоения
1	2	3
ОК-1	способен использовать, обобщать и анализировать информацию, ставить цели и находить пути их достижения в условиях формирования и развития информационного общества	2
ОК-9	способен свободно пользоваться русским языком и одним из иностранных языков на уровне, необходимом для выполнения профессиональных задач	2
ОК-3	способен работать в коллективе, нести ответственность за поддержание партнерских, доверительных отношений	3
ОК-8	способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях	3
ОК-11	способен уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия	3
ПК-4	способен ставить и решать прикладные задачи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий	3
ПК-5	способен осуществлять и обосновывать выбор проектных решений по видам обеспечения информационных систем	3
ПК-6	способен документировать процессы создания информационных систем на всех стадиях жизненного цикла	3
ПК-9	способен моделировать и проектировать структуры данных и знаний, прикладные и информационные процессы	3
ПК-17	способен применять методы анализа прикладной области на концептуальном, логическом, математическом и алгоритмическом уровнях	2
ПК-7	способен использовать технологические и функциональные стандарты, современные модели и методы оценки качества и надежности при проектировании, конструировании и отладке программных средств	1
ПК-20	способен выбирать необходимые для организации информационные ресурсы и источники знаний в электронной среде	1
ПК-22	способен готовить обзоры научной литературы и электронных информационно-образовательных ресурсов для профессиональной деятельности	2
ПК-10	способен применять к решению прикладных задач базовые алгоритмы обработки информации, выполнять оценку сложности алгоритмов, программировать и тестировать программы	2
ПК-21	способен применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач	2
ПК-13	способен принимать участие во внедрении, адаптации и настройке прикладных ИС	3

звolyаt оценить частичное овладение компетенциями ОК-8, ПК-20, ПК-22), сохранив информацию в электронном виде: осуществить поиск и выборку необходимых информационных ресурсов и источников знаний с использованием сервисов и ресурсов сети Интернет; выполнить анализ найденных электронных информационно-образовательных ресурсов для исследования производственных процессов соответствующей предметной области.

2. Все студенты разбиваются на малые группы (3-5 человек) в соответствии с вариантом темы из пункта 1. С использованием методов анализа прикладной области (на концептуальном и логическом уровнях) студенты должны организовать коллективную работу по проектированию состава и структуры данных и знаний. Результатом выполнения коллективной работы должен быть проект семантической сети: в документированном рукописном виде (ПК-9, ПК-17, ОК-3, ОК-11, ПК-6, ПК-10).

3. С применением принципов системного подхода осуществить формализованное описание предметной области, по результатам выполнения задания п. 2. Результатом выполнения коллективной работы должен быть проект базы знаний (в документированном рукописном виде (ПК-21, ПК-6, ПК-10).

4. Подготовиться устной к защите проекта, уделив внимание следующим вопросам: обоснование выбора проектных решений на основе результатов обобщения и анализа результатов выполнения п. 1-3 с учётом направлений развития современного информационного общества, использование англоязычных

терминов при разработке проектов, в частности, в определении функциональных стандартов моделирования – idеf0, idеf3, idеf5 (ОК-1, ПК-5, ОК-9, ПК-7), особенности этапов разработки, внедрения IT-проектов (ПК-13), примеры постановок и решения задач с использованием современных ИКТ (аналогичных решенной в п.1-3 задачи) (ПК-4).

Варианты тем: проект базы знаний с учётом видеообразующих признаков и их значений по теме «Виды и формы сделок в гражданском законодательстве РФ», проект базы знаний с учётом видеообразующих признаков и их значений по теме «Преступления против безопасности движения и эксплуатации транспорта» и т. д.

Варианты и пункты заданий разрабатываются с учетом того, что контролируемые компетенции формируются на нескольких курсах, т.е. на младших формируется часть каждой компетенции – введен плановый показатель «Степень освоения» компетенции: 1-начальная, 2-промежуточная, 3-промежуточная (продолжение), 4- конечная. В таблице 1 приведена планируемая степень освоения компетенции ПК-4 относительно периода обучения.

В заключение отметим, что результаты применения методики были использованы для корректировки учебного плана и учебно-методического обеспечения ряда дисциплин. В перспективе использования методики оценки уровня развития компетенций, предполагается накопление и анализ результатов по определённым показателям.

Библиографический список

1. Лопухов В.М. Вопросы изучения теории информационной безопасности бакалаврами направления подготовки «Юриспруденция». *Гражданское общество и правовое государство*. 2015; Т. 1: 128-132.
2. Лагоха А.С., Астахова А.В. Методические вопросы выбора модели представления знаний для юридической экспертной системы. *Ползуновский альманах*. 2009; Т. 2; 3: 190-193.
3. Лагоха А.С. Методы и алгоритмы концептуального проектирования юридической экспертно-обучающей системы. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; 1-1 (69): С. 101-103.
4. Лагоха А.С., Лаврентьева Н.Б. Использование компьютерной экспертной системы как средства развития профессиональных компетенций студентов юридических факультетов. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; 2-1: 26-30.

References

1. Lopuhov V.M. Voprosy izucheniya teorii informacionnoj bezopasnosti bakalavrami napravleniya podgotovki «Yurisprudenciya». *Grazhdanskoe obschestvo i pravovoe gosudarstvo*. 2015; T. 1: 128-132.
2. Lagoha A.S., Astakhova A.V. Metodicheskie voprosy vybora modeli predstavleniya znanij dlya yuridicheskoy `ekspertnoj sistemy. *Polzunovskij al'manah*. 2009; T. 2; 3: 190-193.
3. Lagoha A.S. Metody i algoritmy konceptual'nogo proektirovaniya yuridicheskoy `ekspertno-obuchayuschej sistemy. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 1-1 (69): S. 101-103.
4. Lagoha A.S., Lavrent'eva N.B. Ispol'zovanie komp'yuternoj `ekspertnoj sistemy kak sredstva razvitiya professional'nyh kompetencij studentov yuridicheskikh fakul'tetov. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 2-1: 26-30.

Статья поступила в редакцию 21.03.16

УДК 378

Gadzhiev G.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Vocational Education Department, Ministry of Education of the Dagestan Republic (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Ismailov Sh.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Faculty of Physical Education and Life Safety, Department of Combat Sports, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Magomedov M.G., postgraduate, Department of Theory and Methods of Professional Education, senior teacher, Department of Combat Sports, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

BUSINESS TEACHING GAMES, AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO TEACH SCHOOL PUPILS TO ACT IN EMERGENCY SITUATIONS. The article discusses the use of a business game as a means of professional training of students and as an important condition for students to acquire practical skills, in which they imitate a real pedagogical process, where the participants accept and implement decisions in simulated pedagogical situations. The authors also share their results of usage of business games in the professional training of students to form skills of correct behavior when someone needs to save lives. The authors of the paper identify the necessity of sharing case-out games in the educational process as a means of professional training of students of physical education and life safety.

Key words: business teaching game, training of students, physical culture, play, active methods.

Г.М. Гаджиев, д-р пед. наук, проф., начальник управления профессионального образования и науки МО РД, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Ш.О. Исмаилов, декан факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, канд. пед. наук, каф. спортивных единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

М.Г. Магомедов, соискатель каф. теории и методики профессионального образования, ст. преп. каф. спортивных единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

В данной статье рассматривается деловая педагогическая игра, как средство подготовки будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников в экстремальных ситуациях, и как важнейшее условие получения студентами практических умений и навыков. В деловой игре имитируется реальный педагогический процесс, где участники принимают и реализуют решения в смоделированных педагогических ситуациях. Кроме того, подведены итоги внедрения деловых игр в подготовке будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников в экстремальных ситуациях. Выявлена и обоснована необходимость совместного использования деловых игр в учебном процессе как средства подготовки будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: деловая игра, подготовка будущего учителя, культура безопасного поведения, игра, активные методы.

Одной из ведущих дисциплин на факультетах безопасности жизнедеятельности, связанной с процессом формирования профессиональных знаний и умений, является теория и методика преподавания БЖД. Система традиционных форм и методов обучения, которая применяется в данной дисциплине, не в полном объеме решает задачи профессиональной подготовки студентов. Занятия по дисциплине должны обеспечить глубокое теоретическое осмысление основ безопасности жизнедеятельности, а также привить студентам умение практической реализации основных его положений в школе, во внешкольных учреждениях и т. д. Это достигается различными формами проведения занятий, установлением взаимосвязи с другими дисциплинами, а также педпрактикой.

Вопрос использования теоретических знаний в практике преподавания безопасности жизнедеятельности ещё на стадии обучения в вузе может быть решён положительно, если включить в учебный процесс активные методы обучения.

Данное положение определило направленность нашего исследования: на основе активных методов обучения разработать методику применения комплекса деловой игры в учебном процессе, направленного на формирование и развитие профессиональной подготовленности студентов.

Исходя из цели работы, были определены следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы использования комплекса деловой педагогической игры;
- разработать систему игровых методов, входящих в комплекс деловой педагогической игры;
- отработать методику применения комплекса деловой педагогической игры в процессе изучения теории и методики физического воспитания.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы, изучение опыта активизации учебного процесса и работы ряда исследователей показали, что психолого-педагогические основы активного обучения практически не разработаны [1].

В педагогической литературе имеется ряд подходов классификации методов обучения. Первая классификация исходит из источников приобретения знаний, навыков, умений служит основанием для разделения методов на словесные, наглядные и практические. Но здесь отсутствует познавательная активность студентов.

Следовательно, существует и другая классификация методов по степени активности и самостоятельности студентов в процессе познавательной деятельности. По данному основанию, методы обучения делятся на объяснительно-иллюстративные, проблемные, частично-поисковые и исследовательские. Методы этой классификации более активны. Они предполагают поисковую, самостоятельную работу студентов при не прямом воздействии преподавателя на процесс усвоения знаний и умений.

Анализ литературы и опыт применения активных методов обучения в учебном процессе позволили выделить особенности, отличающие их от традиционного обучения: принудительная активизация мышления и поведения студентов; активность студентов адекватна активности преподавателя; обязательность взаимодействия студентов между собой и преподавателем; повышенная степень мотивации, эмоциональность и творческий характер знаний; направленность на преимущественное приобретение профессиональных, интеллектуальных, поведенческих навыков и умений [2].

Активные методы обучения подразделяются на не имитационные и имитационные методы и формы обучения. В нашей

работе будут рассматриваться только имитационные методы обучения.

В основе имитационных методов и форм обучения лежит имитационно-игровое моделирование, т. е. воспроизведение в условиях обучения адекватности процессов, происходящих в реальной системе.

В процессе предварительного эксперимента среди игровых методов обучения нами выделена деловая игра, т. к. она наиболее полно соответствует решению задач профессиональной подготовки студентов и не создает организационных затруднений при включении в учебный процесс. Был разработан комплекс деловой педагогической игры, который включает в себя методы разыгрывания ролей и игровое проектирование. Данные методы обеспечивают развитие не только теоретического и практического мышления студентов, но и необходимых деятельностных качеств личности, способность к принятию решений, умения и навыков социального взаимодействия в коллективах. Общим характерным признаком здесь является то, что учебные цели достигаются в совместной деятельности участников, организуемой преподавателем как диалогическое общение.

Метод разыгрывания ролей (ролевая игра) представляет собой игровой метод анализа ситуаций, возникающих в учебном процессе, в основе которых лежат проблемы взаимодействия в коллективе. Этот метод направлен на развитие поведенческих умений как профессионального, так и социального характера. В ролевой игре предусматривается «ответственность» студентов за качество выполнения той или иной роли, что в сильной мере способствует осознанию ролевых обязанностей моделируемого им лица, а сама процедура организации игровых ситуаций с использованием различных ролей способствует опыту принятия решений. Метод разыгрывания ролей предполагает введение определенных элементов театрализации. Её анализ в принятии решений осуществляется в разыгрываемых ролях. В качестве материала для проведения ролевых игр берутся, как правило, типичные профессиональные ситуации, навыки и умения, то есть происходит обработка действий игроков в заданных предметно-социальных условиях [3].

Следовательно, при использовании метода разыгрывания ролей от преподавателя требуется большая доигровая подготовка. Она включает в себя определение ситуации, подбор ролей, подготовку сценария игры. Во время проведения игры активность преподавателя несколько снижается, в его обязанности входит корректировка деятельности студента. Интересен тот факт, что ситуации, в которых оказываются студенты, нельзя предсказать полностью, и принимаемые решения зависят и от самого исполнителя, и от действий других исполнителей. По окончании игры преподаватель подводит итоги, дает характеристику каждому исполнителю ролей, оценивает деятельность студентов.

Исходя из вышеизложенного, игровое проектирование является практическим занятием, суть которого состоит в разработке различных видов документов, планов, графиков в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Выполнение общего для групп задания требует, с одной стороны, знаний каждым студентом процесса подготовки и работы и над документами и т. д., а с другой, умений вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных вопросов. Использование данного метода также требует необходимых информационных данных, подготовки задания, правил и регламента игры. Студен-

ты на таких занятиях исполняют обязанности преподавательских коллективов.

Преподаватель, в ходе выполнения студентами заданий, включает в их работу сбивающие факторы (их можно назвать «катастрофами»), которые требуют от игровых групп моментального реагирования на изменения или дополнения в задании и внесения необходимых корректив в принимаемые решения. Преподаватель, подводя итоги игры, выявляет лучшую игровую группу и анализирует деятельность всех участников игры.

Деловая игра имитирует реальный педагогический процесс, в котором его участники принимают и реализуют решения в смоделированных педагогических ситуациях. Деловая педагогическая игра аккумулирует в себе элементы различных форм и методов обучения. Она обладает более гибкой структурой, не ограничивает выбор объектов имитации, предполагает введение спонтанно возникающих ситуаций [4].

С учётом сказанного, использование деловых игр в образовательном процессе способствуют приближению будущего учителя к реальным условиям работы в школе. Изученный ранее материал систематизируется, осмысливается, определяется значимость понятий, отрабатывается методика их практического применения. В деловой педагогической игре моделируется (воспроизводится) профессиональная деятельность в педагогическом процессе, приближенная к практической реальности, а также совмещается усвоение теоретических знаний с отработкой практических навыков в этих условиях.

Участвуя в деловой педагогической игре, студенты, не ожидая помощи со стороны преподавателя, должны принимать компетентные решения. Поведение в коллективе должно соответствовать реальным требованиям норм будущей профессиональной деятельности. Участники игры вынуждены подчиняться нормам профессионально-предметных действий и нормам отношений между членами коллектива. Для реализации их в деловой педагогической игре создаются наиболее благоприятные условия по сравнению с традиционными методами обучения. Студент, исполняя роль специалиста и роль члена коллектива, находится в активной позиции, к этому его «обязывают» диалогические отношения к группе играющих. Эта активность вытекает из ситуации игрового действия и потому не воспринимается как навязанное извне, а принимается как должное [5].

Включая игровые методы обучения в учебный процесс, целесообразно провести студентов через систему предложенных методов – метод разыгрывания ролей – игровое проектирование – комплексная деловая игра. На этапах деловых игр студенты получают навыки принятия решений в проблемных ситуациях и исполнения ролевых функций, адаптируются к работе в новом режиме, а также закрепляются теоретические знания. Деловые игры формируют у студентов умение выбирать методы обучения (наиболее эффективные для выполнения задач урока). Формируют у студентов умение рационального распределения времени на части урока, вырабатывают у студентов умение ясно и доходчиво доносить учащимся учебный материал и активизировать творческое мышление студентов.

Библиографический список

1. Антюхин Э.А., Сулла М.Г. Концепция воспитания безопасности жизнедеятельности. *ОБЖ. Основы безопасности жизни*. 1997; 5: 34 – 37.
2. Бадмаев Б. Активные формы и методы. *Политическое самообразование*. 1983; 4: 93 – 99.
3. Вербицкий А.А. *Игровые формы контекстного обучения*. Москва: Знание 1983: 3-34.
4. Железняк Ю.Д. Вновь прошу слово. *Физическая культура в школе*. 1989; 2: 33 – 36.
5. Исмаилов Ш.О., Билалов М.К. Образовательная среда подготовки будущего учителя к формированию культуры безопасного поведения школьников. *Вестник Университета* (Государственный университет управления). 2013; 18: 246 – 252.

References

1. Antyuhin E.A., Sulla M.G. Konceptiya vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni*. 1997; 5: 34 – 37.
2. Badmaev B. Aktivnye formy i metody. *Politicheskoe samoobrazovanie*. 1983; 4: 93 – 99.
3. Verbitskiy A.A. *Igrovye formy kontekstnogo obucheniya*. Moskva: Znanie 1983: 3-34.
4. Zheleznyak Yu.D. Vnov' proshu slovo. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 1989; 2: 33 – 36.
5. Ismailov Sh.O., Bilalov M.K. Obrazovatel'naya sreda podgotovki buduschego uchitelya k formirovaniyu kul'tury bezopasnogo povedeniya shkol'nikov. *Vestnik Universiteta* (Gosudarstvennyj universitet upravleniya). 2013; 18: 246 – 252.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 378.147

Zagryadskaya N.A., Cand of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Regional University (Moscow, Russia),
E-mail: ntalie@mail.ru

TEACHING IDIOMS TO HISTORY STUDENTS AS AN ELEMENT OF LSP. The article deals with a problem of teaching English idioms to History students within a course of LSP. The researcher reveals the importance of cross-cultural competence in classes. The author mentions modern trends in teaching LSP and describes the challenges that a teacher may face. Major emphasis is placed upon the necessity of studying idioms and their cultural potential. The structural and semantic features of English idioms are touched upon. Particular attention is paid to the process of selecting idioms for students' vocabulary. The criteria of their choice are introduced and described. The bulk of the material is dedicated to analyzing idioms from the view-point of their frequency of usage in historical texts and students' professional discourse. The author distinguishes three classes of idioms mostly relevant to historical study. They are "general", "historical proper" and "personal / geographical" idioms. Each group is illustrated with examples.

Key words: phraseological unit, personal phraseologism, phraseological nickname, phraseological nomination, historic event, competence, cross-cultural communication, LSP, professional communication.

N.A. Zagryadskaya, канд. филол. наук. доц., Московский государственный областной университет, г. Москва,
E-mail: ntalie@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ИСТОРИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена формированию иноязычной фразеологической компетенции будущих историков. Автор останавливается на современных тенденциях в преподавании иностранных языков для неязыковых специальностей, рассматривает особенности обучения иноязычному межкультурному профессиональному общению студентов гуманитариев. В работе затрагиваются вопросы о необходимости владения фразеологическими единицами для осуществления полноценной профессиональной коммуникации. Особое внимание уделяется свойствам фразеологизмов и критериям их отбора для студенческой аудитории. Автор выявляет группы английских фразеологизмов, необходимых для изучения студентами. Вводятся термины

для обозначения каждой группы. Отдельно поднимается проблема повышения мотивации к изучению иностранного языка при работе с фразеологическим материалом.

Ключевые слова: фразеологическая единица, личностный фразеологизм, фразеологическое прозвище, фразеологическая номинация, исторические события, компетенция, межкультурная коммуникация, иностранный язык для специальных целей, профессиональное общение.

За последние годы в нашей стране произошли значительные изменения во всей системе высшего образования. Вхождение в Болонский процесс, переход на уровневую систему подготовки, а также изменившаяся политическая ситуация, заставили по-другому взглянуть на цели и задачи обучения, пересмотреть требования, предъявляемые к выпускнику. «Знать» и «уметь» перестали быть ключевыми понятиями, им на смену пришла необходимость «владеть» информацией об окружающем мире, «владеть» выбранной профессией. Отдельное, особенно важное место отводится изучению и, следовательно, преподаванию иностранных языков вообще и в вузе, в частности. Основная цель обучения иностранному языку формулируется как формирование и развитие межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [1, с. 10]. Более того, общество пришло к осознанию «необходимости полилингвальной подготовки специалистов нового поколения – готовых к эффективной межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации в мультикультурных профессиональных сообществах» [2, с. 49]. Таким образом, «профессионально ориентированное обучение иностранным языкам студентов нелингвистических специальностей предполагает решение целого комплекса задач, что прежде всего связано с целесообразностью вариативного обучения иностранному языку адекватно целям, задачам, возможностям конкретного вуза, потребностям определенных профессий» [3, с. 144]. «В настоящее время профессионально ориентированное обучение иностранному языкам, подразумевающее не только базисные знания иностранного языка, но и специальную лексику, ситуативные и документальные модели, необходимые для профессионально ориентированного общения, следует рассматривать как единое целое, неразрывно связанное с другими целями образования» [4, с. 164].

В ответ на вызов времени исследователи неоднократно обращались к особенностям преподавания иностранного языка на различных направлениях и профилях. Так в поле зрения оказывались такие сферы как туризм, экономика и финансы, информационные технологии, юриспруденция. С целью повышения результатов преподавания разрабатываются методики, создаются учебные пособия и интерактивные курсы. Однако существуют направления, в меньшей степени затронутые в научной и научно-методической литературе. Одним из них является «История». Среди проблем, возникающих в ходе преподавания иностранного (английского) языка, одной из наиболее острых является отбор языковых единиц, которые позволили бы будущим историкам в дальнейшем свободно общаться на профессиональные темы с коллегами из англоязычного мира. Особо внимания заслуживают фразеологизмы английского языка. С одной стороны, на занятиях обучающиеся сталкиваются с большим числом устойчивых сочетаний в процессе работы с аутентичными текстами профессиональной направленности и вынуждены узнавать и понимать их. С другой, знание семантики идиом и умение употреблять их в собственной речи свидетельствуют о коммуникативной и социокультурной компетенции говорящего на языке. Фразеологический фонд английского языка неизмеримо богат, и историческая сфера – одна из сфер, в которой это богатство раскрывается в полном объеме. Значительное число единиц пришло сквозь века, другие появились относительно недавно. В этой связи задачей преподавателя является оказать студентам помощь в овладении хотя бы небольшим числом частотных фразеологических единиц, которое в будущем позволит им полноценно общаться в кругу специалистов. Это подводит к вопросу о том, каким образом и по какому принципу следует осуществлять отбор фразеологизмов для изучения студентами-историками. Н.А. Красавский предлагает следующие критерии селекции фразеологизмов: 1) высокий индекс употребления фразеологических единиц в современном иностранном языке; 2) актуальность выражаемых во фразеологических единицах концептов, этномаркированных в чужой культуре; 3) привлекательность фразеологического материала (в частности наличие внутренней формы у фразеологизмов) [5, с. 45].

Высокая частотность употребления фразеологизмов важна, так как, прежде всего, важны коммуникативно значимые единицы языка, а любой язык – это подвижный пласт, отражающий соци-

альные и духовные изменения, происходящие в обществе. Однако необходимо учитывать специфику направления, принимая во внимание тот факт, что исторические тексты могут содержать устойчивые сочетания, типичные для данного функционального стиля.

Актуальность выражаемых концептов, как второй критерий селекции фразеологизмов, тесно связан с первым. Фразеологические единицы несут огромный лингвострановедческий потенциал. Во многих случаях они могут иметь поучительный характер. Знание самих единиц и концептов имеет важное значение для формирования социокультурной компетенции.

Наконец, привлекательность фразеологического материала, по мнению Н.А. Красавского, заключается в его привлекательности для студентов. Наибольший интерес вызывают образные выражения, обладающие внутренней формой. Чем более привлекателен с точки зрения формы и содержания материал, тем с большим энтузиазмом будет происходить его изучение. Образность фразеологизмов вызывает эмоциональное отношение студентов к соответствующему материалу, а значит, и познавательный к нему интерес [5]. Необычные, яркие фразеологизмы не только легче запоминаются, но и повышают мотивацию студентов к изучению языка.

В процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» нами осуществлялась работа по подбору английских фразеологических единиц, связанных исторической тематикой. Однако, чтобы уточнить применяемое определение, следует обратиться к вопросу об объеме фразеологии и ее ключевых понятиях. Лингвисты дают самые различные определения фразеологизма и границ фразеологии. Так, наряду с определением фразеологической единицы как частично или полностью переосмысленного языкового образования, существует и определение ее как устойчивого, воспроизводимого в готовом виде и отличающегося раздельноформленностью лексико-грамматического единства из двух или более слов. По словам М.И. Фоминой, являясь основной единицей фразеологической системы языка, фразеологизм представляет собой сложную и многоаспектную единицу, «трудновыделяемую из общего числа слов, а тем более словосочетаний, и поэтому трудноопределяемую» [6, с. 241]. В данном исследовании мы придерживаемся трактовки объема фразеологии, предложенной А.В. Куниным. Понятие фразеологической единицы трактуется нами широко. Под фразеологизмом понимается устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением» [7, с. 5]. В состав фразеологии А.В. Кунин включает не только собственно фразеологизмы, но и устойчивые сочетания нефразеологического характера.

Таким образом, следуя критериям, предложенным Н.А. Красавским, были отобраны три группы фразеологизмов, разные по своей семантике и функционированию.

1) Эту группу составляют единицы, представляющие собой устойчивые сочетания с разной степенью переосмысления. Многие из них лишены идиоматичности, но обладают воспроизводимостью и устойчивостью употребления. С точки зрения структуры они могут соотноситься с различными частями речи, однако, большую часть составляют глагольные единицы. По своей семантике это единицы, обозначающие определенные действия или объекты, связанные не с конкретной исторической ситуацией, а с повторяющимися, типичными явлениями. Эти единицы лишены уникальности употребления и могут встречаться в современных текстах. Однако в историческом контексте без подобных фраз не обойтись. Они используются в научных, научно-популярных и газетных текстах. Возможно их использование в собственной речи при описании исторических событий в разных странах. Мы предлагаем условно называть их «общими историческими» фразеологизмами, например, **to go down in history** – *войти в историю*; **to throw into disorder** – *обратить в бегство*; **to claim the throne** – *предъявлять права на престол*; **to swear loyalty** – *присягнуть на верность*; **to lay siege** – *взять в осаду*.

2) Данная группа состоит, главным образом, из единиц, связанных с конкретными историческими событиями и традициями, как правило, англоговорящих стран. В наше время подобные сочетания могут иметь новые переносные значения, но свое происхождение они ведут из прошлого. Степень переосмысления в

них может быть различной, равно как и структура, например, **to send to Coventry** – объявить бойкот; **to kiss the Blarney stone** – научиться красноречию; **hobson's choice** – отсутствие выбора. Эти единицы непосредственно связаны с историей Британии и США, в них заключается большой лингвострановедческий потенциал. За каждым из таких фразеологизмов стоит конкретное историческое событие или легенда. Для них велика степень аттрактивности, они повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Мы назовем их условно «собственно исторические» фразеологизмы.

3) В эту группу входят «личностные» фразеологизмы и фразеологизмы-топонимы. Они представляют собой фразеологические прозвища британских и американских исторических персоналий и исторических мест соответственно. По классификации А.В. Кунина, их следует отнести к единицам вторичной когнитивной номинации [7]. Они структурно моделированы и семантически уникальны. Среди них встречаются соотносимые с разными частями речи, но большинство из них – субстантивные фразеологизмы с различной степенью переосмысления и различными типами переноса значения. Эти единицы одновременно называют и характеризуют объект, во многих случаях еще оценивая его. Авторство многих неизвестно, но некоторые возникли в речи других исторических личностей. Одно такое фразеологическое прозвище способно повлечь за собой целую цепь ассоциаций, вызвать воспоминания о многочисленных фактах прошлого, спровоцировать оживленную дискуссию. Студенты с большим интересом знакомятся с такими единицами, стремятся запомнить их и употреблять в собственной речи. В качестве при-

меров личностных фразеологизмов можно привести такие единицы как: **Black Dog** («Черный Пес») прозвище графа Уорвика (the Earl of Warwick), данное ему фаворитом короля Эдуарда II Пьером Гэвестоном (Piers Gaveston); **the Weary Knight** («Усталый Рыцарь») – прозвище графа Эссекса (the Earl of Essex (1566-1601)), фаворита Елизаветы I, поднявшего восстание в 1601 г.; **Cromwell's Creature** («Ставленник Кромвеля») – Сэр Томас Одли (Sir Thomas Audley (1488 –1544)), Лорд-Канцлер Англии в 1533-1544 г., инициатором назначения которого на этот пост был Томас Кромвель (Thomas Cromwell (1485–1540)), первый министр Генриха VIII; **the Lady in the Tower** («Леди в Тауре») – Анна Болейн (Ann Boleyn (1501 –1536)), вторая жена Генриха VIII. Анну Болейн стали так называть во время суда, это прозвище сохранилось за ней и после казни (1536); **the Flower of Oxford** («Цветок Оксфорда») – Джон Уиклиф (John Wycliffe (1320 -1384)), английский богослов, еще в XIV в. заложивший основы будущей реформации церкви. Фразеологизмы-топонимы представляют собой неформальные названия мест, связанных с важными историческими и политическими событиями. Ярким примером таких единиц являются фразеологические прозвища штатов в США. Среди них можно упомянуть следующие: **the Suffrage State** – («Штат Избирательных Прав») – Вайоминг; **the Battleground of Freedom** («Поле Битвы за Свободу») – Канзас; **Battle-Born State** – («Штат, Рожденный в Боях») – Невада.

Данная статья не претендует на полноту охвата проблемы. В ней лишь намечаются пути дальнейшей работы по формированию иноязычной профессиональной компетенции, включающей в себя различные аспекты владения иностранным языком.

Библиографический список

1. Каменская Л.С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как система. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2013; 12 (672): 9 – 20.
2. Яроцкая Л.В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 14 (700): 48 – 55.
3. Харламова Н.С. Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 8 (694): 143 – 153.
4. Фокина М.М. Комплексный подход к преподаванию иностранного языка студентам нелингвистических специальностей на начальном этапе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014; 8 (694): 163 – 168.
5. Красавский Н.А. Критерии селекции фразеологических единиц при обучении студентов немецкому языку. *Иностранные языки в школе*. 2014; 1: 43 – 46.
6. Фомина М.И. *Современный русский язык. Лексикология*. Москва: Высшая школа, 1990.
7. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: 1996.

References

1. Kamenskaya L.S. Professional'naya napravlennost' obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze kak sistema. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 12 (672): 9 – 20.
2. Yarockaya L.V. Disiplina «Inostrannyj yazyk» i professional'noe razvitiye lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 14 (700): 48 – 55.
3. Harlamova N.S. Dinamika roli prepodavatelya v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 8 (694): 143 – 153.
4. Fokina M.M. Kompleksnyj podhod k prepodavaniju inostrannogo yazyka studentam nelingvisticheskikh special'nostej na nachal'nom `etape. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2014; 8 (694): 163 – 168.
5. Krasavskij N.A. Kriterii selekcii frazeologicheskikh edinic pri obuchenii studentov nemeckomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; 1: 43 – 46.
6. Fomina M.I. *Sovremennyy russkij yazyk. Leksikologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
7. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: 1996.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 378

Korgozha N.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kemerovo State University of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: nskorgozha@yandex.ru

THE FEATURES OF BACHELORS EDUCATIONAL PROGRAM “SOCIO-CULTURAL ACTIVITY”. The article considers problems of training bachelor students within a program of “Socio-cultural activity”. The paper characterizes structure and contents of the curricula in accordance with the Federal Educational Standard of the Third Generation. The author analyzes regulatory documents in the sphere of professional education, which review features of vocational training of graduates of higher educational institutions and defines the concept of “specialized education”. Special attention is paid to a distinguishing criteria of the training for BA students majoring in socio-cultural activities: objects, types, objectives, and technologies of professional activity in the socio-cultural sphere. The author of the article analyzes the information placed on official websites of universities of culture and arts of the Russian Federation about the admission of applicants in 2016 to different training divisions within the sphere of “Socio-cultural activity”. The article presents information about training bachelors of socio-cultural activities in the universities of culture and arts to major in “Management of Socio-Cultural Activities”, “Management of Children and Youth Leisure”, “Staging and Producing the Cultural Entertainment Programs”, “Socio-Cultural Animation and Recreation”, “Socio-Cultural Technologies in the Leisure Industry”. The paper discusses features of a vocational training cycle of professional disciplines of the curriculum, analyzes the distinctive features of the profile training of bachelors at program of “Social-cultural activity”.

Key words: competence approach, training direction “Socio-cultural activity”, professional competences, training profile, Federal State Educational Standard of Higher Professional Education.

*Н.С. Коргожа, канд. пед. наук, доц. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,
E-mail: nskorgozha@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

В статье рассматриваются проблемы подготовки бакалавров по направлению «Социально-культурная деятельность», характеризуются структура и содержание профильной подготовки в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения. Представлен анализ нормативно-правовых документов в сфере профессионального образования, в которых рассматриваются особенности специализированной подготовки выпускников высших учебных заведений, определено содержание понятия «профильное образование». Особое внимание в статье уделено характеристике отличительных критериев профильной подготовки бакалавров социально-культурной деятельности, таких как: объекты, виды, цели, задачи, технологии профессиональной деятельности в социально-культурной сфере. Автором статьи проанализирована информация, размещенная на официальных сайтах вузов культуры и искусств Российской Федерации о приеме абитуриентов в 2016 году на различные профили подготовки по направлению «Социально-культурная деятельность». В статье представлены сведения о подготовке бакалавров социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств по таким профилям подготовки, как: «Менеджмент социально-культурной деятельности», «Менеджмент детско-юношеского досуга», «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ», «Социально-культурная анимация и рекреация», «Социально-культурные технологии в индустрии досуга». Рассматриваются особенности профессиональной подготовки по циклу профессиональных учебных дисциплин учебного плана, анализируются отличительные черты профильной подготовки бакалавров по направлению «Социально-культурная деятельность».

Ключевые слова: компетентностный подход, направление подготовки «Социально-культурная деятельность», профессиональные компетенции, профиль подготовки, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

В 2015 году в вузах культуры и искусств состоялся первый выпуск бакалавров по направлению подготовки 51.03.03. «Социально-культурная деятельность» в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения, установившего новые требования к структуре, содержанию, оценке качества освоения основных образовательных программ на основе компетентностного подхода. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) привело к качественным изменениям в системе профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Социально-культурная деятельность» и способствовало формированию новой образовательной концепции профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации этого направления.

Основываясь на компетентностном подходе к образовательной деятельности, ФГОС ВПО установил новые требования к условиям освоения основных образовательных программ, к учебно-методическому и информационному обеспечению учебного процесса, к образовательным технологиям, к оценке уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров.

Одним из основных требований ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «Социально-культурная деятельность» является необходимость развития профильной (специализированной) подготовки. По мнению Е.Л. Кудриной и В.И. Бедина, «использование личностно-ориентированных технологий обучения становится приоритетным при организации обучения на основе компетентностного подхода. Изменения на международном, общероссийском и региональном рынках труда предусматривают формирование целостного образовательного пространства, обеспечивающего студенту возможность построения собственной траектории получения профессионального образования, вариативного выбора его уровня и направления или специальности подготовки» [1, с. 209].

Понятие «профильное образование» отражено в нормативно-правовых документах в сфере образования: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года. В этих нормативных документах рассматриваются особенности специализированной подготовки выпускника конкретного направления профессиональной деятельности, которое тесно связано с реальными потребностями современного рынка труда.

В письме Министерства образования и науки «О профилях и специализациях ООП высшего профессионального образования» от 31.03.2011. № 12-532 обосновывается необходимость профильной подготовки в высших учебных заведениях, которая определяет личностно-ориентированную образовательную деятельность, при которой студент выстраивает индивидуальную образовательную траекторию. Необходимо отметить, что профили подготовки бакалавров по направлению «Социально-культур-

ная деятельность» определены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, они направлены на более глубокое освоение выпускником знаний, умений и навыков в различных видах профессиональной деятельности.

Рассматривая традиции и инновации в подготовке бакалавров социально-культурной деятельности, Е.И. Григорьева утверждает, что «исходя из задач реализации компетентностного подхода в социокультурном профессиональном образовании, требуется обеспечить широту и фундаментальность образования наряду со свободным выбором студентами учебных курсов; стимулировать дальнейшее развитие творческой инициативы посредством участия студентов в конкурсах социальных проектов; совершенствовать содержание воспитательной работы со студентами с целью формирования их активной гражданской позиции и лидерских качеств личности» [2, с. 141-142].

Модульный профиль подготовки бакалавра является составной частью общей подготовки по направлению «Социально-культурная деятельность» и направлен на изучение выпускником конкретных объектов, видов, целей и задач профессиональной деятельности, на эффективное использование дифференцированных профессиональных технологий в социально-культурной сфере.

Как верно отмечает Е.В. Мирошниченко, «для современного специалиста социально-культурной сферы наряду с необходимостью фундаментальных и широких знаний, предполагающих активный поиск, отбор, систематизацию, освоение и целенаправленное использование самостоятельно полученной информации, актуальными остаются прикладные, узкоспециальные знания, ориентированные на выполнение конкретных профессиональных задач в условиях производства. Основная задача, которая ставится в процессе подготовки специалиста – соединить фундаментальность образования, с качественным практическим обучением, которое реализуется в условиях, максимально приближенных к конкретному производству» [3, с. 157].

В рамках направления подготовки 51.03.03. «Социально-культурная деятельность» в вузах культуры и искусств осуществляется подготовка бакалавров по 5 модульным профилям: «Менеджмент социально-культурной деятельности», «Социально-культурные технологии в индустрии досуга», «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ», «Менеджмент детско-юношеского досуга», «Социально-культурная анимация и рекреация».

Определяя виды профилей подготовки в вузах культуры и искусств, мы проанализировали информацию, размещенную на официальных сайтах этих вузов в рубрике «Абитуриенту».

Сведения, представленные в таблице № 1, свидетельствуют о том, что в 2016-2017 учебном году в 14 из 15 вузов культуры и искусств Российской Федерации будет проводиться прием абитуриентов по профилю «Менеджмент социально-культурной деятельности». Эта информация подтверждает, что профиль

Таблица 1

Профили подготовки по направлению 51.03.03. «Социально-культурная деятельность», на которые будет проводиться прием абитуриентов в вузах культуры и искусств в 2016 -2017 учебном году

№ п/п	Наименование высшего учебного заведения	Менеджмент социально-культурной деятельности	Социально-культурные технологии в индустрии досуга	Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ	Менеджмент детско-юношеского досуга	Социально-культурная анимация и рекреация	Контрольные цифры приема (бюджетные места)
1.	Алтайский государственный институт культуры		СКТВИД			СКАиР	26
2.	Белгородский государственный институт культуры и искусств	МСКД		ПП КДП			35
3.	Восточно-Сибирский государственный институт культуры	МСКД					24
4.	Казанский государственный институт культуры	МСКД			МДЮД		32
5.	Кемеровский государственный институт культуры	МСКД		ПП КДП	МДЮД		65
6.	Краснодарский государственный институт культуры	МСКД		ПП КДП			36
7.	Московский государственный институт культуры	МСКД	СКТВИД	ПП КДП			66
8.	Орловский государственный институт культуры	МСКД				СКАиР	45
9.	Пермский государственный институт культуры	МСКД					28
10.	Санкт-Петербургский государственный институт культуры	МСКД			МДЮД		68
11.	Самарский государственный институт культуры	МСКД			МДЮД	СКАиР	32
12.	Тюменский государственный институт культуры	МСКД					18
13.	Челябинский государственный институт культуры	МСКД		ПП КДП			36
14.	Чувашский государственный институт культуры и искусств	МСКД					22
15.	Хабаровский государственный институт культуры	МСКД					19

«Менеджмент социально-культурной деятельности» является одним из самых приоритетных и востребованных в профессиональной подготовке по направлению «Социально-культурная деятельность».

Как мы видим, в четырёх вузах культуры и искусств (Белгородском государственном институте культуры и искусств, Кемеровском государственном институте культуры, Краснодарском государственном институте культуры, Московском государственном институте культуры) будет проводиться прием абитуриентов по профилю «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ». В четырех вузах (Казанском государственном институте культуры, Кемеровском государственном институте культуры, Санкт-Петербургском государственном институте культуры, Самарском государственном институте культуры) объявлен прием по профилю «Менеджмент детско-юношеского досуга». В двух вузах культуры и искусств (Алтайском государственном институте культуры, Орловском государственном институте культуры) студенты будут обучаться по профилю «Социально-культурная анимация и рекреация» и в двух вузах (Алтайском государственном институте культуры, Московском государственном институте культуры) – по профилю «Социально-культурные технологии в индустрии досуга».

В Кемеровском государственном институте культуры в 2015 году состоялся первый выпуск бакалавров по направлению 51.03.03. «Социально-культурная деятельность» по 5 модульным профилям подготовки. Важно отметить, что профессиональная подготовка бакалавров осуществлялась на двух выпускающих кафедрах вуза, на кафедре социально-культурной деятельности проводилась подготовка по трем профилям: «Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ», «Менеджмент детско-юношеского досуга», «Социально-культурная анимация и рекреация» (по заочной форме обучения) и на кафедре управле-

ния социальной сферы подготовка бакалавров осуществлялась по двум профилям: «Менеджмент социально-культурной деятельности» и «Социально-культурные технологии в индустрии досуга».

Рассмотрим особенности профильной подготовки бакалавров по направлению 51.03.03. «Социально-культурная деятельность», которая имеет существенные отличия по объекту, видам, задачам, технологиям профессиональной деятельности и основным требованиям, предъявляемым к качеству подготовки бакалавров в высшем учебном заведении.

Как известно, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Социально-культурная деятельность» устанавливает структуру и содержание профильной подготовки в базовой части учебного плана. Вместе с тем, высшему учебному заведению предоставлено академическое право самостоятельно определять структуру и содержание вариативной части учебного плана в соответствии с примерной основной образовательной программой. Более того, содержание подготовки по модульному профилю, утвержденное в высшем учебном заведении, должно быть направлено на дальнейшее развитие соответствующего направления профессиональной подготовки, в рамках которого реализуется утвержденный профиль подготовки.

Область профессиональной деятельности бакалавров по направлению 51.03.03. «Социально-культурная деятельность» разнообразна, она достаточно полно представлена в научной работе Н.Н. Ярошенко и Е.И. Григорьевой, которые отмечают, что «область профессиональной деятельности бакалавров социально-культурной деятельности в ФГОС ВПО третьего поколения включает: государственные и негосударственные организации (учреждения), общественные объединения, обеспечивающие реализацию конституционных прав граждан на доступ к культуре

ным ценностям и свободу творчества в сфере досуга, рекреации и туризма» [4, с. 235].

В рамках профиля **«Менеджмент социально-культурной деятельности»** бакалавры изучают такие объекты профессиональной деятельности как процессы менеджмента и маркетинга социально-культурной деятельности; процессы художественного руководства деятельностью учреждений культуры. Готовясь к организационно-управленческой деятельности в учреждениях культуры, бакалавры осваивают такие профильные учебные дисциплины, как: «Технологии менеджмента социально-культурной сферы», «Ресурсная база социально-культурной деятельности», «Маркетинговые коммуникации в социально-культурной сфере», «Информационные технологии управления социально-культурной деятельности».

Компетентностный подход в образовательной деятельности бакалавров по профилю «Менеджмент социально-культурной деятельности» основывается на изучении принципов организации управленческой деятельности, планировании деятельности социокультурной сферы, основных технологий менеджмента и маркетинга в учреждениях культуры, механизмов финансирования и ценообразования, технологий предпринимательства и экономического обеспечения в социально-культурной сфере.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров по профилю подготовки **«Социально-культурные технологии в индустрии досуга»** являются процессы творческо-производственной деятельности учреждений культуры; рекреационные технологии социально-культурного творчества и культурно-досуговой деятельности; процессы организации культурного досуга различных категорий населения. Студенты должны освоить такие профильные учебные дисциплины, как: «Социально-культурные технологии в индустрии досуга», «Менеджмент рекреационных объектов», «Экономика в индустрии досуга», «Правовые основы индустрии досуга».

Обучающиеся по этому профилю подготовки должны знать инфраструктуру современной индустрии досуга и основные социально-культурные технологии, реализуемые в индустрии досуга; владеть технологиями организации и проведения рекреационных программ; технологиями организации культурного отдыха и досуга населения.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения объектами профессиональной деятельности бакалавров по профилю подготовки **«Постановка и продюсирование культурно-досуговых программ»** являются: технологии социально-культурного творчества и культурно-досуговой деятельности; процессы продюсирования и постановки культурно-досуговых программ; технологии разработки и создания социально-культурных проектов.

В процессе обучения бакалавры овладевают знаниями по таким учебным дисциплинам, как «Сценарно-режиссерские основы постановки культурно-досуговых программ», «Технологии деятельности учреждений культурно-досугового типа», «Основы

продюсерского мастерства», «Основы социально-культурного проектирования».

Основными практическими навыками и умениями бакалавров этого профиля являются умения осуществлять постановку и продюсирование культурно-досуговых программ в соответствии с культурными потребностями различных групп населения; организовывать репетиционную работу по подготовке и проведению культурно-досуговых программ; осуществлять продюсерскую и промоутерскую деятельность в учреждениях культуры.

По профилю подготовки **«Менеджмент детско-юношеского досуга»** изучаются следующие объекты профессиональной деятельности: процессы педагогического обеспечения организации детско-юношеского досуга, процессы культурно-воспитательной работы с детьми, подростками и юношеством; процессы организации социально-культурной деятельности с молодежью; учебно-воспитательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования, учреждениях дополнительного образования детей.

В ходе профессионального обучения бакалавры этого профиля подготовки осваивают такие учебные дисциплины, как: «Менеджмент и технологии детско-юношеского досуга», «Правовые основы социально-культурной деятельности детей и юношества», «Социально-культурное проектирование форм детско-юношеского досуга», «Социально-культурная деятельность с детьми за рубежом».

Бакалавры этого профиля подготовки должны знать возрастные (дифференцированные) технологии социально-культурной деятельности, основные формы, методы и средства культурно-досуговой деятельности с детьми, подростками и юношеством; технологии организации детско-юношеских объединений, игровые технологии в организации детско-юношеского досуга.

Важнейшей отличительной чертой профессиональной подготовки бакалавров по профилю **«Социально-культурная анимация и рекреация»** является знание сущности, принципов, технологий социально-культурной анимации; психолого-педагогических основ рекреации, возрастных и социально-демографических особенностей организации анимационных программ в социально-культурной сфере; основ проектирования и внедрения анимационных и рекреационных культурно-досуговых программ. В ходе профессиональной подготовки бакалавры овладевают современными технологиями организации активного отдыха, рекреации всех возрастных групп населения; технологиями творческой реабилитации, технологиями подготовки и проведения анимационных программ и проектов.

Таким образом, обобщая сказанное, можно отметить, что бакалавры по направлению «Социально-культурная деятельность», осваивая в вузах культуры и искусств основную образовательную программу по единому циклу общих гуманитарных, социально-экономических и профессиональных учебных дисциплин, получают углубленную профильную профессиональную подготовку, которая позволяет им эффективно работать в современных учреждениях социально-культурной сферы.

Библиографический список

1. Кудрина Е.Л., Бедин В.И. Состояние, проблемы и перспективы подготовки кадров в области библиотечно-информационной и социально-культурной деятельности с учетом компетентностного подхода в многоуровневом образовании. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований*. 2013; 22 (1): 209.
2. Григорьева Е.И. Традиции и инновации в подготовке современных бакалавров и магистров социально-культурной деятельности. *Вестник Тамбовского государственного университета*. 2011; 11 (103): 141 – 142.
3. Мирошниченко Е.В. Профессиональная подготовка менеджеров социально-культурной деятельности с применением технологий дуального обучения. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2014; 28: 157.
4. Григорьева Е.И., Ярошенко Н.Н. Специфика подготовки кадров для социально-культурной сферы на основе новых образовательных стандартов третьего поколения. *Современные проблемы образования*. 2010; 6 (022): 235.

References

1. Kudrina E.L., Bedin V.I. Sostoyanie, problemy i perspektivy podgotovki kadrov v oblasti bibliotечно-informacionnoj i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti s uchetom kompetentnostnogo podhoda v mnogourovnevnom obrazovanii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovanij*. 2013; 22 (1): 209.
2. Grigor'eva E.I. Tradicii i innovacii v podgotovke sovremennykh bakalavrov i magistrrov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 11 (103): 141 – 142.
3. Miroshnichenko E.V. Professional'naya podgotovka menedzherov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti s primeneniem tehnologij dual'nogo obucheniya. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera*. 2014; 28: 157.
4. Grigor'eva E.I., Yaroshenko N.N. Specifika podgotovki kadrov dlya social'no-kul'turnoj sfery na osnove novykh obrazovatel'nykh standartov tret'ego pokoleniya. *Sovremennye problemy obrazovaniya*. 2010; 6 (022): 235.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

УДК 37.01

Kuzhekov A. Yu., senior teacher, Vladimir Legal Institute FSIN of Russia (Vladimir, Russia), E-mail: akuzhekov33@mail.ru

CONCEPTUAL BASICS OF DEVELOPMENT OF A CIVIC POSITION OF STUDENTS OF FSIN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA IN THE SYSTEM OF MORAL AND LEGAL EDUCATION. The article discusses a concept of citizenship of cadets of educational institutions of FSIN of Russia in the system of moral and legal education. The paper presents some analysis of pedagogical literature on this problem. The author studies features, levels and stages of formation of civil position of students of educational institutions of FSIN. The model and the stages of the process of definition of readiness of students to realization of citizenship is offered. It describes distinctive features of civil and patriotic values as a basic element of civilization of future officers in the system of moral and legal education. The author marks and proves conceptual conditions necessary to form a civil position in cadets of educational institutions in the Russian Federal Penitentiary system of moral and legal education.

Key words: citizenship, civic, students of educational institutions of FSIN (Russia), educational activities, moral and legal education, stages of formation of civic education.

А.Ю. Кужеков, ст. преп. Владимирского юридического института ФСИН России, г. Владимир, E-mail: akuzhekov33@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается понятие и сущность гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России в системе нравственно-правового воспитания. На основе анализа педагогической литературы исследуются особенности, уровни и этапы формирования гражданской позиции обучающихся образовательных организаций ФСИН. Рассматривается модель и этапы процесса определения готовности обучающихся к реализации гражданской позиции. Описываются отличительные черты гражданско-патриотических ценностей как основного элемента гражданственности будущего офицера в системе нравственно-правового воспитания. Обозначаются и аргументируются концептуальные основы формирования гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России в системе нравственно-правового воспитания.

Ключевые слова: гражданская позиция, гражданственность, курсанты образовательных организаций ФСИН России, образовательная деятельность, нравственно-правовое воспитание, этапы формирования гражданского воспитания.

В настоящее время особое внимание представителей педагогической общественности и исследователей гражданского и нравственно-правового воспитания уделено процессу формирования гражданской позиции молодежи. Актуальность данного вопроса неразрывно связана с происходящими в современной России изменениями социально-экономического, политического, духовного и нравственного характера. Результаты исследования историко-генетического компонента общественной и профессиональной деятельности будущих офицеров, позволили С.П. Долинину охарактеризовать гражданскую позицию курсантов специализированных образовательных учреждений как интегральное качество, состоящее из социально-политической, профессиональной, военной готовности, обладающей собственным личностным достоинством, способностью к практической реализации индивидуальных и социально значимых целей в зависимости от принятых в армии и обществе ценностей, принципов и норм [1].

Важной опорой в воспитательной деятельности является формирование устойчивых витальных тенденций индивида, связанных с выбором и освоением будущей профессии [2]. Полноценный офицер с точки зрения гражданственности – это человек с высокоразвитыми интеллектуальными и личностными качествами, профессионал своего дела, способный осознавать свою ответственность за собственную судьбу и судьбу Родины; это личность, руководствующаяся своими правами в процессе своей жизнедеятельности на пользу Родине. Понятие «гражданственность» – основа подготовки будущего офицера. Так, Г.Н. Филонов в своих трудах подчёркивает, что «гражданственность – это совокупность субъективных качеств личности, которые проявляются во взаимоотношениях и деятельности человека в процессе выполнения им основных социально-ролевых функций, таких как осознанная законопослушность, патриотическая преданность Родине и защита интересов Отечества» [3, с. 52]. Воспитание, формирование и реализация гражданственности подразумевает развитие активной гражданской позиции личности, гражданского самоопределения, ответственности за собственный выбор. В связи с этим особое внимание уделяется специфическим морально-психологическим качествам. Вместе с тем, в условиях демократизации российского общества все большее значение приобретают такие свойства личности как толерантность и уважение к другому мнению, умение убеждать либо принимать чужую точку зрения.

Вышеизложенное позволяет заключить, что готовность курсантов образовательных организаций ФСИН России к реализации гражданской позиции подразумевает интегративную личностную характеристику, определяющую её способность выполнять социальную роль гражданина. Первостепенную роль в реализации гражданской позиции играют внутрличностные, ценностные ориентиры. Ценностные ориентации – ступени перевода ценностей в деятельность. Они – опосредующее звено между объективной для человека социальной средой и его индивидуальным сознанием [4]. Результаты исследований в области зарубежной педагогики позволили определить процесс гражданского воспитания как педагогическое воздействие с целью формирования у обучающихся определённого набора комплекса знаний, умений и навыков, умения активного, демократического участия в жизни общества, осознание своих прав и стремление реализовывать свои обязанности перед обществом и государством.

По нашему мнению, процесс формирования гражданского воспитания и гражданской позиции обучающихся образовательных организаций ФСИН России происходит на следующих взаимообусловленных уровнях.

1. На уровне организации управления образовательной организацией формирование гражданского воспитания осуществляется за счет правил, регламентирующих жизнь ВУЗа, распределения полномочий и обязанностей; взаимодействия между учебным заведением и окружающим миром.

2. На уровне организации взаимодействия в пределах образовательной организации формирование гражданственности обучающихся происходит в связи с групповым взаимодействием, неформальным общением, стимулированием развития лидерских качеств курсантов, межнациональным взаимодействием, сотрудничеством с органами управления.

3. На уровне организации образовательного процесса формирование гражданственности осуществляется в связи с применением форм и методов организации образовательного процесса, использования основного и дополнительного учебного материала.

4. На уровне содержания специализированных учебных дисциплин формирование гражданского воспитания осуществляется за счёт использования программ, которые направлены на усвоение обучающимися знаний о гражданственности, формирование нравственно-правовых навыков и гражданской позиции курсантов.

В настоящее время в современной России наблюдается всеобщее поддержание концепции активной гражданской позиции, подразумевающей в свою очередь подготовленность членов социума к сознательной активности и самостоятельной деятельности по решению социально значимых задач государства. Это особенно важно именно сегодня, когда происходит переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной [5]. В связи с этим в процессе разработки и научного обоснования концепции формирования гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России в системе нравственно-правового воспитания, мы будем уделять особое внимание ценностным ориентациям как одной из форм реализации ценностей, находящих отражение в идеалах и принципах, установках и убеждениях, отношениях и целях индивида. Для нашего исследования особый интерес представляет патриотический ценностно-ориентационный комплекс, актуализирующийся в определенных условиях. При этом не наблюдается процесс смены ценностей, а напротив отмечается присоединение новых ценностей к старым и наоборот. Другими словами, патриотические ценности – это весьма устойчивые образования, неподверженные произвольному изменению. Процесс вовлечения субъекта в систему общественных взаимоотношений осуществляется в течение всего жизненного цикла. Вопрос формирования и развития патриотических ценностей неразрывно связан с проблемой возникновения и развития ценностей гражданской позиции, в связи с тем, что государство, в котором человек обладает гражданскими правами, реализует свои обязанности, является для него Родиной.

Фундаментом формирования гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России с точки зрения системы нравственно-правового воспитания является патриотический ценностно-ориентационный комплекс, исследуемый как отечественными, так и зарубежными учёными (М.Б. Зыков, К. Вельцель, И.В. Метлик и др.). Наиболее значимым для нашего исследования является исследование, М.Б. Зыкова, проведённое на основе анализа Конституции Российской Федерации. Основываясь на принципах аксиологического подхода, автор с целью определения основных, базовых гражданских ценностей провел выборку конституционных положений. Результатом стало выделение более 60 систематизированных закреплённых законодательно гражданских ценностей. Анализ исследовательской работы М.Б. Зыкова позволил определить круг гражданских ценностей, являющихся, по нашему мнению, основополагающими при формировании гражданственности курсантов: человек, честь, закон, государство, свобода, безопасность, равенство, защита, труд, достоинство, право, личность. В отличие от патриотических ценностей, гражданские ценности способны синхронно меняться вместе с модифицирующимся общественным сознанием, общественным строем, под влиянием различных процессов [6]. Таким образом, в основе гражданско-патриотических ценностей лежат патриотические ценности, играющие роль терминальных: человек, государство, любовь к Родине, семье, культуре. Под инструментальными гражданско-патриотическими ценностями понимаются такие, как обязанность, законопослушность, честность, ответственность.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что ценности представляют собой основу современной педагогической и образовательной деятельности, в которой аксиологическая проблематика выступает в роли связующего компонента между теоретическим представлением о личности гражданина и практическим элементом процесса формирования гражданских и патриотических ценностей личности. Структура и содержание гражданских и патриотических ценностей создают предпосылки для формирования необходимой основы с целью организации исследовательской работы, направленной на формирование гражданской позиции обучающихся образовательных организаций ФСИН России в системе нравственно-правового и гражданского воспитания. Гражданско-патриотические, духовные, профессиональные, социально-экономические и общечеловеческие ценности образуют аксиосферу курсантов образовательных организаций ФСИН России. В рамках нашей исследовательской работы в роли показателей сформированности гражданственности и гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России выступают: признание и исполнение социальных норм жизни; соблюдение конституционных законов государства; безусловная деятельная любовь к отечеству. Н.А. Астахова, исследуя аксиосферу личности, выделяет следующие группы ценностных ориентаций: личностные – совесть,

любовь, свобода, добро, альтруизм; профессиональные – понимание, взаимопомощь, профессиональное единство, подвижность, этикет; – культурные – красота, искусство. Патриотизм и гражданственность она выделяет в группу социальных ценностей, а также определяет ценностные доминанты гражданско-патриотического воспитания: Родина, мир, природа, национальная культура, родной язык, труд и др. [7]. В процессе формирования гражданско-патриотических ценностей особую роль играют национальные ценности, которые формируются в результате развития национальной культуры, образования, искусства, науки, техники. Значимость национальных ценностей объясняется тем, что именно они оказывают существенное влияние на формирование личности, поскольку с начала жизни каждого человека они способствуют интериоризации национальных духовных ценностей, культурных традиции, ценностей семьи, осознанию богатства и значимости родного языка.

Изложенное дает основание констатировать, что на когнитивном уровне гражданско-патриотические ценности выступают в роли инструментов к познанию истории Родины, как понимание и принятие собственной сопричастности к судьбе Отечества; на эмоциональном – гражданско-патриотические ценности проявляются как высшие моральные чувства, как социальные, высоконравственные принципы; на поведенческом уровне гражданско-патриотические ценности понимаются с позиции деятельности, направленной на обеспечение безопасности и защиты интересов человека, социума, государства в целом. Из вышесказанного следует, что к необходимым условиям процесса интериоризации системы гражданских и патриотических ценностей относится практическое вовлечение обучающихся образовательных организаций ФСИН России с точки зрения системы нравственно-правового воспитания в специально организованную деятельность, целью которой является овладение ценностями гражданского и патриотического характера. В связи с этим гражданско-патриотические ценности представляют собой социально значимую основу, с помощью которой оценивается потенциал личности обучающихся образовательных организаций ФСИН России с позиции профессионализма и человеческих качеств.

Концепция Н.А. Астаховой позволила нам определить этапы и последовательность процесса формирования гражданско-патриотических ценностей личности курсантов образовательных организаций ФСИН России, раскрыть содержательную наполненность каждого структурного элемента. Таким образом, к основным этапам относятся:

1. Раскрытие сущности ценностей курсантам образовательных организаций ФСИН России в системе нравственно-правового воспитания (курсант получает представление об аксиологическом потенциале современного образования, значении и содержании гражданско-патриотических ценностей).
 2. Осознание ценностной ориентации курсантами образовательных организаций ФСИН России в системе нравственно-правового воспитания (курсант в процессе актуализации гражданско-патриотических ценностей убеждается в их значимости).
 3. Принятие ценностной ориентации обучающимися (курсант самостоятельно определяет положительное значение гражданско-патриотических ценностей и принимает их в качестве компонента собственной аксиосферы).
 4. Закрепление гражданско-патриотических ценностей в направленности личности (курсант сопоставляет принятые гражданско-патриотические ценности с собственной ценностной системой, преобразует её содержание и фиксирует ценностные ориентации в своей аксиосфере, опираясь на ценные эмоции и аксиолого-педагогическую практику).
 5. Реализация гражданско-патриотических ценностей в деятельности и поведении (курсант использует полученные теоретические знания в процессе экстериоризации).
 6. Актуализация ценностной ориентации (экстериоризация гражданско-патриотических ценностей курсантов).
- Нами установлено, что в процессе формирования гражданско-патриотических ценностей, основанных на принципах нравственно-правового воспитания, происходит преобразование когнитивной, интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и, в конечном счете, поведенческой составляющих структуры личности курсантов образовательных организаций ФСИН России. Одной из основных задач образовательного процесса в образовательных организациях ФСИН России является обеспечение для обучающихся возможности достижения достаточного уровня формирования гражданских и патриотических ценностей, организация их интериоризации – экстериоризации. Данная за-

дача может быть решена с помощью рационально организованного процесса нравственного и правового воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России. На основании вышеизложенного можно заключить, что процессу по формированию гражданской позиции обучающихся специализированных образовательных организаций ФСИН России будет способствовать принятие за основу гражданско-патриотических ценностей посредством создания и реализации соответствующего их специфике дидактического обеспечения. Под совместно-диалогической продуктивной деятельностью подразумевается особая форма учебной деятельности, направленная на получение новых знаний, основанная на субъект-объект-субъектном взаимодействии между ее участниками. Цель дидактического процесса, основывающегося на совместно-диалогической продуктивной деятельности заключается в образовании мотивационно-смыслового ядра образовательной деятельности.

С точки зрения указываемой деятельности педагог играет роль педагога-фасилитатора, руководствуясь при этом следующими принципами в работе: открытость мыслям, чувствам, переживаниям, эмоциям; доверие как составной элемент выражения внутренней личностной уверенности преподавателя в возможностях и способностях курсантов; видение поведения обучающихся, их действий, реакций, навыков, умений.

Таким образом, тезисы разработанных нами основных концептуальных положений, могут быть представлены следующим образом:

1. Под гражданской позицией личности курсантов образовательных организаций ФСИН России понимается интегральное личностное образование, характеризующееся как осознанно выбираемая ими жизненная позиция, основой которой являются гражданские ценностные ориентации, подкрепленные мотивацией гражданской ответственности и долга.

2. Процесс формирования гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН России – это целенаправленная педагогическая деятельность преподавателей, обучающихся, обеспечивающая их рефлексивное отношение к социуму, государству и социально-политическим явлениям.

3. Формирование и развитие гражданско-патриотических ценностей происходит за счет принципов нравственно-правового воспитания.

4. Основной формой, способствующей становлению гражданской позиции курсантов образовательных организаций ФСИН

России является учебно-педагогическое взаимодействие, главным компонентом которой является совместно-диалогическая продуктивная деятельность.

5. Под совместно-диалогической продуктивной деятельностью подразумевается особая форма образовательной деятельности, основанной на субъект-объект-субъектном взаимодействии её участников.

6. Процесс формирования гражданско-патриотических ценностей личности курсантов образовательных организаций ФСИН России состоит из следующих этапов: раскрытие сущности ценностей курсантам в системе нравственно-правового воспитания; осознание значимости гражданско-патриотических ценностей обучающимися; принятие ценностной ориентации курсантами; сопоставление курсантом принятых гражданско-патриотических ценностей с собственной ценностной системой; реализация гражданско-патриотических ценностей в процессе жизнедеятельности; экстерииоризация гражданско-патриотических ценностей курсантов.

С целью определения готовности будущего офицера к реализации собственной гражданской позиции необходимо использование определенной модели оценки уровня готовности курсантов, а также применение педагогических условий для профессионального становления обучающихся в процессе образовательной деятельности. Под структурно-функциональной моделью формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции подразумевается совокупность следующих элементов: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный, которые реализуются на предварительном, формирующем и заключительном этапе. На предварительном этапе происходит определение уровня готовности курсанта к реализации своей гражданской позиции. Формирующий этап заключается в осуществлении теоретической и практической подготовки обучающихся к реализации гражданской позиции. Итоговый этап заключается в оценке и интерпретации результатов готовности курсантов к реализации гражданской позиции, подведении итогов предшествующих этапов. Из этого следует, что определение готовности курсантов образовательных организаций ФСИН к реализации гражданской позиции заключается в использовании разработанной модели на основании выявленных педагогических условий, эффективных форм, методов и способов обучения и воспитания в соответствии с современными тенденциями педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Долинин С.П. *Формирование гражданской позиции курсантов военно-экономического вуза на основе гуманизации педагогического процесса*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2006.
2. Овчинников О.М. Профилактика подростковой дезадаптации как психолого-педагогическая проблема. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012; 6: 117 – 119.
3. Филонов Г.Н. *Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития*. Москва: НИИ семьи и воспитания, 2000.
4. Фортова Л.К., Овчинников О.М. Культура личности курсантов как задача эдагогики. *Молодой учёный*. 2015; 8: 1055 – 1057.
5. Фортова Л.К., Овчинников О.М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности. *Научное мнение*. 2014; 9-2: 62 – 64.
6. Зыков М.Б. Конституция Российской Федерации и воспитание школьников. *Воспитание школьников*. 2004; 10: 14 – 19.
7. Асташова Н.А. *Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Брянск, 2001.

References

1. Dolinin S.P. *Formirovanie grazhdanskoj pozicii kursantov voenno-ekonomicheskogo vuza na osnove gumanizacii pedagogicheskogo processa*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskix nauk. Yaroslavl', 2006.
2. Ovchinnikov O.M. Profilaktika podrostkovoj dezadaptacii kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2012; 6: 117 – 119.
3. Filonov G.N. *Vospitanie kak social'no-pedagogicheskij fenomen. Strategiya razvitiya*. Moskva: NII sem'i i vospitaniya, 2000.
4. Fortova L.K., Ovchinnikov O.M. Kul'tura lichnosti kursantov kak zadacha `egagogiki. *Molodoy uchenyj*. 2015; 8: 1055 – 1057.
5. Fortova L.K., Ovchinnikov O.M. Konstruirovaniye obrazovatel'nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 9-2: 62 – 64.
6. Zykov M.B. Konstituciya Rossijskoj Federacii i vospitanie shkol'nikov. *Vospitanie shkol'nikov*. 2004; 10: 14 – 19.
7. Astashova N.A. *Aksiologicheskoe obrazovanie sovremennogo uchitel'ya: metodologiya, koncepciya, modeli i tehnologii razvitiya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Bryansk, 2001.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 378

Leskina Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South-Ural State University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: yul93849720@yandex.ru

TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF RESEARCH AND INNOVATION POTENTIAL OF A UNIVERSITY TEACHER. Modern tendencies of development of higher education show that research and innovation activity has become one of the requirements to qualification of a university teacher. The author of the paper discusses this problem from the point of view of why it is important for

a university teacher to develop personal research and innovation potential. The article proves the idea that the professional growth of a teacher is connected with the development of his or her research and innovation potential. A teacher's research and innovation potential is presented as an important professional quality, its structural components are determined in accordance with the specific features of his or her professional work. The main structural components of research and innovation potential of a university teacher are as follows: values orientations, research and innovation knowledge, personal qualities and professional abilities. Special attention of the researcher is connected with an task to reveal and determine reasons of the main tendencies of the development of research and innovation potential of a teacher in a modern university.

Key words: research activity, innovation activity, research and innovation potential, university teacher.

*Ю.А. Лескина, канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск,
E-mail: yul93849720@yandex.ru*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Современные тенденции развития высшей школы и квалификационные требования к преподавателю вуза говорят о выдвигании на передний план научно-инновационной деятельности и необходимости развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза. В статье обосновано, что повышение уровня профессионализма преподавателя связано с развитием его научно-инновационного потенциала. Научно-инновационный потенциал преподавателя представлен как профессионально важное качество личности, выявлены структурные компоненты с учётом особенностей профессиональной деятельности преподавателя. Основными структурными компонентами научно-инновационного потенциала преподавателя вуза являются: ценностные ориентации, научно-инновационные знания, личностные качества и профессиональные способности. Особое внимание уделено выделению и обоснованию основных тенденций развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза.

Ключевые слова: научная деятельность, инновационная деятельность, научно-инновационный потенциал, преподаватель вуза.

В современных социально-экономических условиях профессиональная деятельность преподавателя вуза основывается на определённых факторах (социальные ценности и нормы, принятые в преподавательском сообществе, роль преподавателя в обществе и т. п.) и новых общественных условиях (глобализация и коммерциализация образования, изменение социального статуса преподавателя и престижа профессии и др.). Анализ особенностей профессиональной деятельности преподавателей вуза посвящены исследования многих ученых [1 и др.]. Практика высшей школы, а также собственный опыт работы в системе высшего образования показывают, что профессиональная деятельность преподавателя осуществляется в следующих аспектах: педагогическая, организаторская, методическая, научная, инновационная виды деятельности [2, с. 138]. Иными словами, в профессиональной деятельности преподавателя вуза необходимо сочетать и интегрировать методическую, инновационную и научную деятельности. Кроме того, современные тенденции развития высшей школы и квалификационные требования к преподавателю вуза говорят о выдвигании на передний план научно-инновационной деятельности и постоянной необходимости развития научно-инновационного потенциала преподавателя.

Анализируя структуру научной деятельности преподавателя, мы пришли к выводу, что среди вузовских преподавателей отчетливо выделились две группы: первая – с преобладающей научной направленностью, вторая – с преобладающей педагогической направленностью. Также в структуре научной деятельности преподавателя ведущую роль играют конструктивные и гностические компоненты, а в структуре его личности преобладают недискурсивное, эвристическое мышление, целостность интеллекта и длительная сохранность интеллектуальных функций. Важно отметить, что деятельность вузовских преподавателей направлена на организацию не только своей научной работы, но и научной деятельности студентов и аспирантов, что помогает ему перспективно планировать коллективные исследования, предвидеть их результаты.

Понятие инновационной деятельности основано на понятии «инновация». В научной литературе инновация определяется как механизм воспроизводства инновационности и развития, как мыследеятельностная форма, обеспечивающая развитие [3, с. 48]. В качестве существенного признака инновации Л.Я. Косалс называет целевое изменение, осуществляемое субъектом производства в одной или нескольких подсистемах, направленное на их совершенствование и заключающееся в использовании в организации какого-либо нового [3, с. 53–54]. Что касается инновационной деятельности, то наиболее полное определение предлагается В.Г. Медынским [4, с. 121–122]. Исходя из анализа многих определений, мы пришли к выводу, что инновационная деятельность только начинается с момента «инновационной диффузии», то есть с момента передачи инновации в сферу

практического использования и его последующего применения. В силу этого инновационную деятельность следует рассматривать как деятельность, направленную на подготовку и постепенное осуществление инновационных изменений. Совершенно очевидно, что преподаватель современного вуза является одновременно субъектом и объектом инновационной системы и инновационной деятельности. Кроме того, для инновационной деятельности характерно исследование особенностей и состояния существующего педагогического опыта, на основе которого осуществляется проектирование совершенно нового опыта.

Известно, что основу личности, способной ориентироваться во все возрастающем потоке информации, обладающей рациональными способами её обработки, осуществляющей перенос знаний и умений в новую ситуацию, составляет познавательный потенциал. В аспекте нашего исследования, в плане выдвигания в профессиональной деятельности преподавателя вуза научной и инновационной деятельности на передний план, соответствующий интерес вызывает научно-инновационный потенциал преподавателя. Структура научно-инновационного потенциала преподавателя вуза представлена на рисунке.

Основными структурными компонентами научно-инновационного потенциала преподавателя вуза являются: ценностные ориентации, научно-инновационные знания, личностные качества и профессиональные способности преподавателя. Раскроем подробнее указанные структурные компоненты.

Личностные качества – это один из факторов, оказывающих существенное влияние на осуществление преподавателем научно-инновационной деятельности. Предположив, что научно-инновационная деятельность является высшим фактором саморазвития личности, мы выявили следующее: научно-инновационный потенциал личности усиливает личностную составляющую саморазвития преподавателя; актуализирует систему ценностей, углубляет его ценностные ориентации, способствует его духовно-нравственному самоукреплению; создает возможность обретения значительного статуса в профессиональном сообществе.

Ценностные ориентации являются результатом перевода ценностей человека во внутренний план. Ценностные ориентации преподавателя обеспечивают, так называемую, общую линию, которая в некоторой степени определяет его профессиональную деятельность, уравновешивая поступки и поведение, отклоняющиеся от общей профессиональной направленности. Развитие ценностных ориентаций преподавателя может быть представлено как расширяющееся во времени жизненное и профессиональное пространство, в котором проектируется «траектория своего движения» – «траектория собственного профессионального развития». Выбор профессиональных целей, планов и перспектив профессионального развития преподаватель осуществляет на основании познания окружающих его обстоя-

1-2-3 – уровни развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза



Рис. 1. Структурные компоненты научно-инновационного потенциала преподавателя вуза

тельств и естественно своих возможностей. При этом он должен постоянно оценивать, сравнивать и сопоставлять себя с другими людьми, обращаясь при необходимости в прошлое, живя в настоящем и ориентируясь в будущее.

Научно-инновационные знания. Знания являются результатом определенной деятельности. Не случайно считается, что знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. «Качество усвоения знаний, – подчёркивает Н.Ф. Тальзина, – определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать» [5, с. 43]. Иными словами, знания связаны с деятельностью, в процессе которой они усваиваются. Поскольку в научно-инновационной деятельности преподавателя часто возникают нестандартные, творческие ситуации решения педагогических проблем, то полученные ранее знания нуждаются в постоянном обновлении. Это означает, что преподавателю недостаточно знаний в плоскости непосредственной преподавательской дисциплины, ему необходимы знания, касающиеся осуществления методической, инновационной и научной видов деятельности. Знания являются органическим сочетанием чувственного и рационального, на их основе вырабатываются умения и навыки. В контексте нашего исследования понятие «научно-инновационные знания» тесно связано с понятием «компетентность». Подтверждением тому является тот неоспоримый факт, что человека, обладающего знаниями в какой-либо сфере общественного производства, принято называть компетентным, другими словами знания являются ядром компетентности.

Профессиональные способности. К проблеме способностей обращался и С.Л. Рубинштейн. В более ранних публикациях способности он отождествлял с пригодностью к определенной деятельности. При этом главным показателем, позволяющим судить о способностях, он называл легкость усвоения новой деятельности и широта переноса выработанных индивидом способностей восприятия и действия с одной деятельности на другую. Исходя из анализа его работ, прослеживается позиция по поводу соотношения способностей с задатками. Причём ученый не сводил способности к знаниям, умениям и навыкам. Хотя, заметим,

что в иностранной научной литературе способности зачастую отождествляются с умениями. С.Л. Рубинштейн же полагал, что способности обусловлены взаимоотношением знаний, умений и навыков. Эта позиция явно указывает на то, что о развитии профессиональных способностей преподавателя вуза можно говорить лишь в контексте осуществляемой им профессиональной деятельности (научно-инновационной деятельности, в частности). И, наоборот, овладение научно-инновационными знаниями, умениями и навыками приводит к развитию профессиональных способностей преподавателя.

С точки зрения нашего исследования, важным является определение требований к деятельности, которая благоприятствует развитию способностей. Условно можно считать, что научно-инновационная деятельность преподавателя вуза удовлетворяет следующим требованиям: характеризуется творческой составляющей и носит оптимально трудный характер [6, с. 388].

Важным также является взаимосвязь профессиональных способностей и личностных качеств преподавателя вуза. Эту взаимосвязь можно легко обнаружить, если воспользоваться идеями С.Л. Рубинштейна, который уже в своих более поздних работах связывает способности с развитием психических процессов (мышлением и восприятием) и с общечеловеческими качествами. Однако превращение этих качеств в способности возможно только при наличии определенных условий деятельности индивида.

В заключение обозначим основные тенденции развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза [7]. Первая тенденция связана с характером осуществления научно-инновационной деятельности в реальной практике функционирования вуза. Используемые там традиционные формы научной и инновационной деятельности в большей степени имеют репродуктивный характер. При всем при этом современные условия и требования к организации научно-инновационной деятельности требуют использования индивидуально-личностных форм деятельности, ориентирующих преподавателей на познание и переосмысление собственного опыта, на развитие личной педагогической системы, на коррекцию разных видов профессиональной деятельности. Вторая тенденция обнаруживается в склонности преподавателя использовать известные, оправдавшие себя формы, методы и приемы осуществления инновационной и научной деятельности. Совершенно очевидно, что такая «преданность» преподавателя несколько не способствует развитию его научно-инновационного потенциала. Третья тенденция основана на существовании противоречия между научной и педагогической деятельностью преподавателя. Действительно, если связывать личностную самореализацию преподавателя посредством его включения в педагогическую и научную деятельности, то нельзя не увидеть различия соответствующих результатов, как по характеру, так и по содержанию, и способам достижения. Собственно это и указывает на необходимость разрешения данного противоречия посредством развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза. Четвертая тенденция имеет непосредственное отношение к определению движущих сил развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза. Практика указывает на поверхностное владение преподавателями знаниями в области подготовки и осуществления научных исследований; использование научной литературы, ориентированной на рецептурность и упрощенность инновационных действий. Совершенно очевидно, что преодоление данного противоречия требует изучения преподавателями специфики и особенностей научно-инновационной деятельности, методики ее осуществления в практике высшей школы.

Выделенные и проинтерпретированные тенденции позволяют глубже понять психолого-педагогический механизм развития научно-инновационного потенциала преподавателя вуза.

Библиографический список

1. Подповетная Ю.В. Теоретико-методологический анализ развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6-2: 187–190.
2. Мелехина Е.А., Барабашева И.В. Преподаватель высшей школы в контексте реформы образования. *Сборник научных трудов НГТУ*. 2007; 4 (50): 131 – 140.
3. Косалс Л.Я. *Социальный механизм инновационных процессов*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение. 1989: 285.
4. Медынский В.Г. *Инновационный менеджмент*. Москва: ИНФРА-М, 2008: 293.
5. Тальзина Н.Ф. *Педагогическая психология*. Москва: Издательский центр «Академия», 1998: 288.
6. Немов Р.С. *Психология*. Москва, 2001: 640.
7. Подповетная Ю.В. Ориентиры разработки концепции управления педагогическим партнерством в научно-образовательном процессе университета. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2010; 12(188): 59 – 63.

References

1. Podpovetnaya Yu.V. Teoretiko-metodologicheskij analiz razvitiya nauchno-metodicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6-2: 187-190.
2. Melekhina E.A., Barabasheva I.V. Prepodavatel' vysshej shkoly v kontekste reformy obrazovaniya. *Sbornik nauchnyh trudov NGTU*. 2007; 4 (50): 131 – 140.
3. Kosals L.Ya. *Social'nyj mehanizm innovacionnyh processov*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie. 1989: 285.
4. Medynskij V.G. *Innovacionnyj menedzhment*. Moskva: INFRA-M, 2008: 293.
5. Talyzina N.F. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1998: 288.
6. Nemov R.S. *Psihologiya*. Moskva, 2001: 640.
7. Podpovetnaya Yu.V. Orientiry razrabotki koncepcii upravleniya pedagogicheskim partnerstvom v nauchno-obrazovatel'nom processe universiteta. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 12(188): 59 – 63.

Статья поступила в редакцию 20.03.16

УДК 748

Magomedova R.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Jamaludinova Z.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Nutsieva A.S., assisting teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Kasumova M.A., assisting teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

Rubanova E. I., assisting teacher, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: razi_9999@mail.ru

COMPETENCE APPROACH IN TEACHERS TRAINING UNIVERSITIES AND REGULARITIES OF DEVELOPMENT OF MODERN UNIVERSITY SYSTEM. The article reveals importance and necessity of research of the problem of development of the system of higher professional education and indicates its major tendencies. As a result, the authors have found changes in requirements for teachers of a modern university, which develop under the influence of the innovative economy of the country, including different types of professional competences. The authors conclude that what happens in the world and Russia lead to changes concerning educational goals, consistent with the global challenge of entering a person in the social world, and the cultural transition from the model of specialists' training on competency. The authors write about the existence of more comprehensive, integrated social-personal-behavioral phenomenon as a result of education in aggregate motivational, cognitive and activity components in training of a modern university teacher.

Key words: professional competence, professional competence of teacher of high school, competence model of teacher, competence-based approach.

Р.М. Магомедова, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

З.Г. Джамалудинова, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

А.С. Нуциева, ассистент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

М.А. Касумова, ассистент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

Е.И. Рубанова, ассистент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: razi_9999@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ

На важность и необходимость исследования данной проблемы указывают тенденции развития системы высшего профессионального образования и, как следствие, изменение требований, предъявляемых к преподавателю современного вуза, которые складываются под влиянием того, что для инновационной экономики страны нужны, прежде всего, различные типы профессиональных компетенций. Авторы делают вывод о том, что происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, а переход от культурологической модели подготовки специалистов к компетентностной, вызывают необходимость постановки вопроса о более полном, интегрированном социально-личностно-поведенческом феномене как результате образования в совокупности мотивационных, когнитивных и деятельностных составляющих в подготовке современного преподавателя вуза.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональная компетентность преподавателя вуза, компетентностная модель преподавателя, компетентностный подход.

Исследование проблемы применения компетентностного подхода в практике подготовки преподавателей вуза потребовало интеграции различных научных сфер, что демонстрирует динамику в разрешении важной теоретико-прикладной, интегративной, междисциплинарной задачи формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе послевузовской подготовки. О важности исследования процесса профессионального становления преподавателя современного вуза говорит тот факт, что модернизация высшего образования, в том числе посредством использования компетентностного под-

хода, возводится в ранг политической и общенациональной задачи.

В современных условиях образование становится стратегическим ресурсом для развития государства, а также важной экономической отраслью. Согласно закону «Об образовании в РФ», основная цель, применительно к высшему образованию, направлена на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования, развитие кадрового потенциала высшего образования. Всё это должно привести к тому, что преподаватели высшей школы должны осуществлять

образовательный процесс в соответствии с новыми требованиями.

Произошедшие изменения за период образовательных реформ, обострили ряд проблем, связанных с внедрением ФГОС ВПО нового поколения, изменением условий функционирования вузов, что привело к возрастанию нагрузки профессорско-преподавательского состава.

На важность и необходимость исследования данной проблемы указывают тенденции развития системы высшего профессионального образования и, как следствие, изменение требований, предъявляемых к преподавателю современного вуза, которые складываются под влиянием того, что для инновационной экономики страны нужны, прежде всего, следующие три типа профессиональных компетенций.

1. Компетенции, обеспечивающие деятельность в рамках крупных кластеров – научно-образовательно-производственных комплексов. В связи с этим ведутся работы по созданию в федеральных округах крупных федеральных университетов, деятельность которых к 2015 году должна быть сравнима с ведущими российскими вузами, такими, как Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты. По ряду показателей федеральные университеты должны выйти на мировые позиции. Например, в международных рейтингах университетов наши университеты должны занять ведущие позиции по таким областям, как биофизическая экология и биотехнология, космическая информация для рационального природопользования и освоения новых территорий, инженерная физика и геотехнологии. Не менее 15% образовательных программ, созданных и создаваемых федеральных университетов, должны получить международную аккредитацию.

2. Компетенции, необходимые для поддержания постоянного обновления технологий. Здесь в рамках поддержки инновационных программ (Национальный проект «Образование») развития 57 вузов в объеме в среднем по 500 млн. рублей были заложены основы для формирования компетенций специалистов, работающих в сфере обновления технологических процессов. В первую очередь программы развития затронули технологии таких приоритетных отраслей, как транспорт, авиация, энергетика, электроника, оптика, информационные технологии, машиностроение и др. Научноград «Сколково» также создается для достижения этих задач.

3. Компетенции, необходимые для управления современной постиндустриальной экономикой, экономикой знаний. Для этого идут работы по созданию бизнес-школ мирового уровня в Подмосковье и Санкт-Петербурге. Задача для дальнейшего развития этих образовательных учреждений состоит в обеспечении сетевого взаимодействия учреждений образования, науки, бизнеса и экономики в целом, что соответствует определению сетевых связей как важнейшего элемента экономики знаний.

Анализ научной литературы показал, что в настоящее время в российском высшем образовании одновременно сосуществуют две дидактические модели – функционалистская, которая рассматривается в работах А.Г. Асмолова, Л.В. Бабух, А.А. Марголис, В.Д. Шадрикова; и модель, ориентированная гуманистически. В России существенное влияние на гуманистическую ориентацию образования оказали труды многих педагогов и психологов прошлого (В.П. Вахтеров, В.К. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, Л.И. Петражицкий, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский) и настоящего (Б.С. Гершунский, Н.С. Розов, Е.Н. Шиянов и др.)

Функционалистская (или компетентностная) модель нацеливает институт высшего образования только на подготовку специалиста, оператора определенных производственных или административных систем. В этой парадигме образования человек готовится под определенное место в функциональной структуре производственной системы и соответственно рассматривается как один из элементов наряду с другими.

Такой подход позволяет разработать технологию педагогического производства в соответствии с квалификационными характеристиками (компетенциями) специалиста, определить характер и последовательность операций, обеспечивающих формирование требуемых характеристик (компетенций), а также обеспечить текущий и итоговый контроль. Внедрение так называемых передовых технологий образования на базе компьютеризации, автоматизации, оптимизации, рейтингового контроля находится в русле функциональной парадигмы подготовки.

Гуманистическая модель, признавая важность профессиональной подготовки специалиста, делает акцент на принципе

самоценности образования для развития и самореализации личности. С ее точки зрения образование должно, прежде всего, помогать человеку осознать свое место в жизни и деятельности, включать его в структуру общественного (профессионального, социально-стративного) сознания, установить взаимосвязь со всем универсумом культуры. Только на этой основе человек может реализовать себя как специалист.

Может показаться, что в силу многих причин (идеологического воздействия, последствий механико-детерминистского видения мира, сведения идеала образования до сиюминутного образца и др.) гуманистическое ценностное основание утратило (утрачивает) роль смысловой доминанты, но, решая научные задачи в логике проводимого исследования, мы выявили, что оно внутренне присуще высшему образованию и образованию вообще как функции жизни. Поэтому, по нашему мнению, современное состояние высшего образования можно оценить как переходное (кризисное), которое сопровождается переосмыслением роли и места преподавателя в изменяющихся вузах [1]

Данную мысль подтверждает анализ теоретических аспектов проблемы исследования, который позволяет констатировать, что современное состояние образования многие ученые (Ж. Аллак, Б.С. Гершунский, В.И. Жуков, Ф.Г. Кумбс, А.М. Новиков, В.А. Садовничий и др.) оценивают как кризисное. Выход из этого состояния возможен посредством ориентации образования на его новый результат, что требует инновационных подходов к обеспечению качества такового, критериям его оценки, новым подходам к организации образовательного процесса и управления им. Одной из таких инноваций является компетентностный подход к отечественному образованию (В.И. Байденко, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, С.В. Коршунов, Я.И. Кузьминов, Д.В. Пузанков, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и мн.др.), концептуальные идеи которого в системе педагогического образования представлены авторским коллективом Санкт-Петербургских ученых (И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев и др.).

Переход отечественного высшего образования на компетентностный подход обусловлен рядом объективных существующих причин. Главной из них является общеевропейская и мировая тенденция к интеграции науки и экономики. Анализ теоретических основ содержания высшего образования позволяет утверждать, что система образовательных компетенций, представляет собой комплексную процедуру, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений и знаний для эффективного решения профессиональных, личностно-значимых и социально-актуальных проблем в определенных сферах культуры и видах деятельности [2; 3]

Необходимо отметить, что в современной педагогике компетенции (и компетентности) понимаются по-разному, например, как результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя); практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский); базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (Т.Е. Исаева); личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров); новый подход к конструированию образовательных стандартов, а также как совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности (А.В. Хуторской); личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение (Е.В. Бондаревская).

Отсюда, позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает перспективный и до конца не воплощенный культурологический подход к содержанию образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у современных высококвалифицированных специалистов, которых готовят и, которыми являются преподаватели вуза, должно быть сформировано.

Применение компетентностного подхода в практике подготовки преподавателей вузов является проявлением закономерностей развития современной вузовской системы, знание и использование которых является залогом направленного формирования профессиональных компетенций преподавателя такой системы. В процессе исследования нами в качестве таковых закономерностей были определены:

1) переход количественного накопления управленческих, структурных, содержательных изменений в качественно новое состояние – современную (во многом – инновационную) вузовскую систему;

2) становление рыночно-ориентированной, инновационно-предприимчивой системы современного вуза как детерминанты и результата лично-профессионального развития вузовского преподавателя под влиянием разнообразных объективных и субъективных факторов;

3) социальная обусловленность развития вуза (как самообучающейся организации) общемировыми, общероссийскими, региональными тенденциями, которая приобретает характер самодетерминации;

4) интеграция (взаимопроникновение и взаимовлияние) традиционно существующих и инновационных подсистем вуза, определяющая векторы развития современного вуза и новое содержание образования;

5) взаимообусловленность готовности преподавателя к деятельности с эффективностью деятельности как условие целенаправленной подготовки преподавателя вуза к профессиональной деятельности.

Перечисленные закономерности были использованы нами в качестве оснований, объясняющих саморазвитие системы современного вуза, которое обусловлено подвижным равновесием с окружающей средой и направлено на сохранение целостности и уникальности трансформирующейся (развивающейся) образовательной системы, и позволяющих моделировать процесс послевузовской подготовки преподавателя вуза к новым видам профессиональной деятельности, а также разрабатывать организационно-педагогические условия реализации данного процесса.

Перед лицом трудно предсказуемого будущего (как в экономическом, так и отчасти в политическом контексте) вуз как обучающаяся организация становится коллективными субъектами образовательного процесса, который благодаря правильному распределению ресурсов учится своевременно и адекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства и новые вызовы среды [4], т. е. рынка научно-образовательных услуг.

Более того, некоторые авторы [5] придерживаются точки зрения, на то, что Россия в настоящее время придерживается консьюмеристской концепции высшего образования, при которой оно рассматривается как товар, предлагаемый для «продажи». Выражаясь терминами рынка, каждый сектор общества приобретает у высшего образования то, что его интересует: правительство – научные сведения; промышленность – производственную информацию, возможность внедрения в практику научных открытий и изобретений; частные некоммерческие организации платят за разработку таких областей, как культурные мероприятия, международное сотрудничество, бытовое обслуживание и т. п.

Отсюда, важнейшим фактором, обуславливающим формирование определенных профессиональных компетенций

преподавателя вуза, является необходимость выполнения разнообразных научно-образовательных функций и, прежде всего, оказания на высоком уровне качества исследовательских и образовательных услуг.

Успешность такой деятельности в современном вузе может быть обеспечена необходимыми ресурсами: инвестициями (т. е., источниками различных ресурсов); «человеческими ресурсами» (носителями и источниками компетенций, способными к интеллектуальному труду); технологическая и методическая оснащенность преподавателей и сотрудников; обеспеченность необходимыми знаниями и информацией; техническая оснащенность рабочих мест [6; 7; 8].

Еще одно важное условие – это постоянная (необходимая и целесообразная) обновляемость знаний, кадров, обновляемость технического, технологического и методического оснащения, обеспечение обновления источников или программ инвестиций, обновляемость информационных и коммуникационных технологий, а также методов обучения, обновляемость организационной структуры и корпоративной культуры вуза.

В данной связи, уместно привести высказывания бизнесмена Г. Форда и ученого-экономиста Й. Шумпетера в отношении необходимости и своевременности осуществления обновления всех ресурсов, которые оказывают прямое и косвенное влияние на инновационную деятельность в вузе. «Бизнесмены идут ко дну вместе со своим бизнесом потому, что настолько влюблены в прежние порядки, что не могут заставить себя изменить их», – писал Генри Форд в своей книге «Моя жизнь и дело» в 1922 г. Йозеф Шумпетер – австрийский экономист 30-х годов XX века придумал термин «творческое разрушение». Возрождением из пепла капитализм обязан разрушению старых, проверенных и негибких компаний. Так открывается дорога для новых, живых и энергичных фирм, полных свежих идей и творческого мышления. Вот вам выбор: можно стать либо разрушителем, либо развалиной. Чтобы достичь первого и избежать второго, необходимо вдохновение, воображение, нововведения.

Таким образом, происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, а переход от культурологической модели подготовки специалистов к компетентностной, вызывают необходимость постановки вопроса о более полном, интегрированном социально-лично-поведенческом феномене как результате образования в совокупности мотивационных, когнитивных и деятельностных составляющих, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного (компетентного) действия в ней.

Библиографический список

1. Харченко Л.Н., Магомедова Р.М. и др. *Преподаватель современного вуза: компетентностная модель*. Ставрополь, 2012.
2. Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. *Россия – 2050: Стратегия инновационного прорыва*. 2-е издание, доп. Москва, 2005.
3. *Образование, которое мы можем потерять*. Москва, 2002: 17 – 18.
4. Розум С.И. *Психология социализации и социальной адаптации человека*. Санкт-Петербург, 2007.
5. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. *Модернизация экономики и глобализация: материалы IX Международной научной конференции под редакцией Я. Кузьминова, И. Фрумина; Государственный университет – Высшая школа экономики*. Москва, 2008.
6. Никитин И.Н. *Социальная адаптация как социологическая категория*. Москва, 2002.
7. *Образование взрослых как социальный институт*. Под редакцией Е.П. Тонконогой, В.И. Подобеда. Санкт-Петербург, 1999.
8. Саранов А.М. *Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография*. Волгоград, 2000.

References

1. Harchenko L.N., Magomedova R.M. i dr. *Prepodavatel' sovremennogo vuza: kompetentnostnaya model'*. Stavropol', 2012.
2. Kuzyk B.N., Yakovec Yu.V. *Rossiya – 2050: Strategiya innovacionnogo proryva*. 2-e izdanie, dop. Moskva, 2005.
3. *Obrazovanie, kotoroe my mozhem poteryat'*. Moskva, 2002: 17 – 18.
4. Rozum S.I. *Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya `ekonomiki, osnovannoj na znaniyah. *Modernizaciya `ekonomiki i globalizaciya: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii pod redakciej Ya. Kuz'minova, I. Frumina; Gosudarstvennyj universitet – Vysshaya shkola `ekonomiki*. Moskva, 2008.
6. Nikitin I.N. *Social'naya adaptaciya kak sociologicheskaya kategoriya*. Moskva, 2002.
7. *Obrazovanie vzroslyh kak social'nyj institut*. Pod redakciej E.P. Tonkonogoj, V.I. Podobeda. Sankt-Peterburg, 1999.
8. Saranov A.M. *Innovacionnyj process kak faktor samorazvitiya sovremennoj shkoly: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya*. Volgograd, 2000.

Статья поступила в редакцию 18.03.16

УДК 378

Pechersky Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru*

Chavtaraeva M. M., *assisting teacher, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Aripov50@mail.ru*

FEATURES OF FORMING INDEPENDENT WORK OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AT CLASSES IN WORKSHOPS.

The article focuses on specifics of developing independent work among younger students. The research reveals particular features of training in school workshops and education of primary school pupils. The work determines that the process of teaching to work independently and the formation of skills to perform physical work is a major activity for younger school students. In the process of implementing various types of independent work students are taught not only to solve certain tasks, but also to plan its work. The authors show that without giving young pupils physical labor with a bringing-up value, which is closely connected with tasks of training and education, it is impossible to ensure the development of their body and personality. Gradually, complicating training and socially useful work of pupils should achieve modern production base, both the contents and forms of its organization.

Key words: self-study, primary school pupils, forming labor skills, didactic principles, work.

Ю.В. Печерский, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

М.М. Чавтараева, ассистент каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Aripov50@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье раскрываются особенности формирования трудового обучения и воспитания младших школьников. Определено что в процессе обучения самостоятельности, и формирования трудовых умений и навыков является одним из основных видом деятельности младших школьников. Мало того, в процессе выполнения различных видов самостоятельной работы школьники учатся не только решать определённые задачи, но и планировать свою трудовую деятельность. Авторы показывают, что без включения школьников с младшего возраста в педагогически оправданный физический труд, тесно связанный с задачами обучения и воспитания, невозможно обеспечить развитие организма и личности. Постепенно усложняясь, учебный и общественно полезный труд школьников должен выйти на современную производственную основу, как по содержанию, так и по формам его организации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, младший школьник, формирование трудовых умений, дидактические принципы, трудовая деятельность.

Способы решений различных практических задач и заданий – сложный аналитико-синтетический процесс мышления. В этой связи, каждая практическая работа или задание должны способствовать не только закреплению знаний, но и способствовать определённому стилю мышления. Например, поспешное, неполное обобщение, не учитывающее существенные признаки. На данный тип ошибок обращают внимание педагоги и психологи. Серьёзным недостатком практики трудовой подготовки детей является догматический подход к подбору практических работ и заданий для самостоятельной и индивидуальной работы. Нередко трудовые задания или упражнения носят только тренировочный характер. Многие младшие школьники по этой причине затрудняются самостоятельно добывать необходимые доступные знания с помощью наблюдений, различных практических работ, опыта, технического творчества, чтения технико-технологической документации. Во многих случаях дети формально владеют знаниями и навыками, часто не умея их применить в учебной деятельности при несколько изменённых условиях. Любое новое знание (принципа, правила, понятия) следует вводить, организуя систему упражнений по анализу, сравнению, сопоставлению тщательно отобранных факторов, подводя постепенно учащихся к обобщению.

Учебные программы и дидактические принципы требуют там, где нужно (при введении первичных знаний), опираться на наглядность, а там, где возможно, своевременно отказаться от нее, ставя главной задачей формирование абстрактного мышления, всеми способами стимулировать самостоятельность и познавательную деятельность учащихся по созданию у них ориентации на постоянное пополнение своих знаний и умений, формированию вкуса к творческой деятельности, воспитывающей умение самостоятельно мыслить. Психологи подчёркивают, что полноценность обобщений обеспечивается богатством чувственного опыта: «чем абстрактнее данное понятие, тем больше его усвоение требует конкретизации».

Побудить всех учащихся класса постоянно, самостоятельно, творчески работать в полную меру сил и способностей нельзя без учёта индивидуальных различий, без индивидуализации учебного процесса и дифференцированного подхода в обучении

младших школьников. «Одна и та же задача для одного ученика является проблемой, для другого она еще не стала ею, а для третьего она уже перестала быть проблемой».

При исследовании элементов проблемности в трудовой подготовке младших школьников вопрос об индивидуальности-психологических различиях учащихся в процессе формирования у них самостоятельности и трудовой активности встал более остро по сравнению с теми условиями, когда детям приходится действовать в условиях сообщающего обучения. Нами использовалась определённая схема подготовки к занятиям с элементами проблемного обучения, которая предусматривала цели:

1. Построить учебно-воспитательный процесс с максимальным использованием активности и самостоятельности учащихся в усвоении и применении знаний, позволяющих школьникам самостоятельно и активно искать наилучшие варианты решения поставленной перед ними практической задачи, где в процессе непосредственной трудовой деятельности школьники учатся читать различные изображения: технические рисунки, эскизы, простейшие инструкционные и технологические карты; выполнять несложные расчеты, измерения; правильно выполнять предусмотренные программой технологические операции; овладевать культурой труда и др. при строгом соблюдении правил безопасности труда;

2. Постоянно ставить перед детьми определённые задачи, в той форме, в какой решение задач становится посильным и доступным для детей данной возрастной группы, и тем самым управлять в какой-то мере процессом их познавательной деятельности;

3. Выделять в учебном материале основных проблемных вопросов и возможность расчленять их на ряд подпроблем, исходя из опыта и имеющихся у детей знаний и умений;

4. Обеспечить освоение учителем умения проектировать план решения проблемы, готовить несколько (если это возможно) вариантов решения проблемы, но не предлагать ее решение в готовом виде, а обсуждать совместно с детьми, например, с помощью наводящих вопросов: «Какие инструменты, материалы, приспособления нужны для выполнения поставленной задачи?».

«Как лучше?», «Почему?», «Докажи», «Возможен ли другой вариант решения поставленной задачи?» и т.д.;

5. Делать анализ результатов разных направлений поиска в решении задачи и готовить обобщение всех выводов детей для убедительности и доказательности решаемой вместе с детьми поставленной проблемы;

6. Устанавливать внутреннюю связь новых знаний со знаниями, уже имеющимися у младших школьников, т. е. использовать знания и опыт применительно к новой ситуации.

В практике нередки случаи, когда постоянное обращение к усвоенному материалу сводится, как правило, только к повторению материала предыдущего урока, что мешает установлению внутренней связи новых знаний со знаниями, уже имеющимися, тем самым элементы новых знаний не могут постепенно наращаться на приобретенные, сливаясь с ними в единое целое. В опытном обучении наступил период устремления к тому, чтобы не просто предлагать учащимся выполнять определенное трудовое задание, а чтобы вместе с тем вызвать у детей потребность овладеть новым правилом, законом, понятием, способами применения их на практике. Этого стали достигать путем создания проблемной ситуации.

На основе новейших исследований были разработаны комплексные средства постановки практических работ младших школьников с учебно-познавательными задачами, сфокусированными на развитие у детей самостоятельности в процессе их трудовой подготовки. В состав учебно-воспитательных заданий были включены вопросы, задачи и практические работы, при решении которых необходимо активно использовать интеллектуальные умения такие, как анализ, синтез, выделение главного, сравнение, обобщение. В качестве дидактических основ при разработке системы учебно-трудовых, учебно-познавательных и воспитательных заданий были приняты три основных требования к содержательно-логической стороне при формировании самостоятельности: содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям обучения и воспитания; содержание и методический аппарат заданий должен обеспечивать деятельность всех уровней познавательной самостоятельности; в работах должны использоваться все возможности для введения вариантных заданий, которые обеспечивают успешное протекание самостоятельной работы каждого ученика.

Использование системы заданий в процессе трудовой подготовки младших школьников предполагает такую организацию учебно-трудовой деятельности, при которой максимально обеспечивается соединение процессов воспитания, учения и труда.

В качестве учебно-воспитательных и практических заданий выступают ведущие знания, умения и первоначальные навыки:

- основы общетрудовой подготовки по вопросам планирования, организации и контроля, труда, элемента технологии по различным видам труда, которые предусмотрены в действующих программах по трудовому обучению учащихся;

- элементы политехнической подготовки детей, связанные с ознакомлением их с техникой, экономикой, экологией, а также знаниями, умениями и первоначальными навыками: расчетно-графические, измерительные, контрольно-поисковые, организационные и др.;

- формирование у каждого школьника важнейших положительных качеств личности и свойств характера (уважение к труду и людям труда, всемерное развитие творческих способностей, самостоятельности, трудовой активности, культуры труда, коммуникативности, дисциплинированности, ответственности и др.

Тем самым постановка перед школьниками вышеуказанных заданий, главная цель которых заключается в том, чтобы дети самостоятельно получали ответы на поставленные в задании вопросы, требует активизации мышления детей, побуждают их к анализу, сравнению, обобщению фактов, явлений, объектов, выделению главного.

Система предлагаемых учебно-воспитательных и заданий организуется так, чтобы в знании, которое осваивается в процессе выполнения различных практических работ, просматривалась живая человеческая деятельность, т.е. дети должны видеть в знании присутствие человека с его умом, нравственностью, эстетическим отношением, тревогой, радостью и т. д. В этой связи, без включения школьников с младшего возраста в педагогически оправданный физический труд, тесно связанный с задачами обучения и воспитания, невозможно обеспечить развитие организма и личности (сенсомоторика, координация движений, внимание, усидчивость, наблюдательность, трудолюбие и т. п.). Постепенно усложняясь, учебный и общественно полезный труд школьников

должен выйти на современную производственную основу, как по содержанию, так и по формам его организации. Главное в трудовой подготовке – её политехнический характер – связь с основами наук, формирование широкого политехнического кругозора и общетрудовых умений, введение учащихся в окружающий нас мир техники, развитие интеллектуальных потенциалов каждого школьника, деловитости, бережливости, самостоятельности, трудовой активности. В данном случае политехнический принцип обучения выступает в качестве методологического по отношению к дидактическим принципам. Его реализация в системе политехнического образования (основы наук, трудовое обучение, общественно полезный труд) позволяет учащимся овладеть научными основами производства и труда (естественно-научными, технико-технологическими, экономико-организационными).

Процесс трудового политехнического обучения состоит в самодвижении усвоения содержания, способов деятельности в современном перестраивающемся производстве, цели этой деятельности включают не только изучение техники, технологии, организации и экономики производства, но и формирование профессиональных интересов в производственной сфере, развитие чувства самоуверенности, успешного самовыражения в труде, отношение к труду как к творчеству, формирование умений сотрудничать с людьми, находить в этом сотрудничестве удовлетворение, ощущение необходимости труда, социальной защищенности.

Проведённый теоретический анализ проблемы, опытно-экспериментальная работа, проведённая в школе № 13 г. Махачкала, позволяющая сделать вывод о том, что новая дидактическая система должна включать все выше приведенные системы и положения – изучение крупными блоками в теории и на практике содержательно обобщённых научных основ производства, интеграции научных и производственных элементов в этой деятельности, применение активных методов обучения, соединение обучения с трудом детей, целостное овладение содержанием, процессом, средствами, объектами труда.

Ведущее значение в трудовой подготовке должны занять активные методы обучения. С учётом специфики цели формирования всесторонней подвижности подрастающего поколения в производственной сфере, методы обучения обогащаются способами деятельности, обеспечивающими широкое целеполагание труда и общественно-полезного труда. В методах трудового обучения целесообразно отразить также те способы познавательной деятельности, которые применяются в профессиональном производственном труде – решение ситуационных задач, конструкторских, технико-технологических, деловых игр, мозговой штурм при планировании технологических и организационно-производственных процессов, экономический анализ трудовой деятельности.

Таким образом, должна действовать определённая система мер включения младших школьников в трудовую политехническую деятельность, с учетом принципов: непрерывности, последовательности, научности, доступности, а также развития детей, их индивидуальных склонностей и особенностей развития.

При составлении и разработке практических заданий, задач и упражнений основное внимание уделялось возможности развития мышления детей, их пространственного воображения, творческого мышления, а также формированию у детей умений переходить от частного, конкретного к общему, абстрактному. Тем самым в заданиях уделялось повышенное внимание определенным умственным операциям, таким как абстрагирование, конкретизация, индукция и дедукция. Каждый новый вопрос рассматривался на достаточно высоком уровне обобщения, но в пределах, доступных для понимания детей данной возрастной группы (с учетом их подготовки).

Особое внимание в учебных материалах уделено систематическому формированию самостоятельности, в процессе разнообразной трудовой деятельности, т. к. школьник достаточно прочно и хорошо усваивает знания, если они приобретены на материале, требующем от него умения делать что-нибудь своими руками. Разумеется, при активной мыслительной деятельности.

Таким образом, с помощью специальной системы самостоятельных практических работ, знаний и задач, требующих определенного напряжения мыслительной деятельности, необходимо сформировать у младших школьников умение применять имеющиеся у них знания, умения и первоначальные навыки на практике, как правило, в новых для детей ситуациях и различных видах трудовой деятельности. Степень сложности (трудности) практических работ, задач, заданий, упражнений должна посте-

пенно возрастать для всех категорий учащихся: сильных, средних, слабых. Усложнение задания должно достигаться, главным образом, разной последовательностью и сложностью операций.

К первому виду относятся задачи, отражающие информационный характер, которые побуждают детей к пониманию, выявлению различных знаний, умений и первоначальных навыков, определенных государственным стандартом и учебными программами. Деятельность детей, в данном случае – репродуктивно-подражательная.

Ко второму виду относятся задачи, отражающие общность научных методов; при их решении от учащихся требуется перенос методов решения практических работ, задач, упражнений по одному предмету на решение задач по другому предмету. Деятельность детей в данном случае поисково-подражательная.

К третьему виду относятся практические работы, задачи и задания, требующие переноса умений и навыков, полученных на различных предметах, например: математике, природоведении, изобразительном искусстве на другой предмет трудовое обучение. К таким умениям относятся: выполнение расчетно-вычислительных операций; чтение простейшей несложной технико-технологической документации (технический рисунок, рисунок, эскиз, чертеж, схема, развертка, динамические таблицы и техно-

логические карты), использование справочных материалов. При решении данных практических работ, заданий и задач от детей требуется активный поиск путей и способов решения на основе комплексного применения знаний и умений по различным предметам. Деятельность детей в данном случае – поисково-творческая.

Четвертый вид практических заданий, работ, задач предполагает систематизацию и обобщение политехнических знаний, умений, первоначальных навыков детей, целенаправленное развитие творческой трудовой активности, которая направлена не только на качественное выполнение учебных заданий, расширение широкого круга предметов, но главное, использование своих знаний, умений, первоначальных навыков, на перенос своего творческого отношения к процессу трудовой деятельности в разнообразных видах своего труда. Деятельность детей в данном случае – самостоятельная поисково-творческая.

Пятый вид практических заданий, работ, задач направлен на формирование у детей важнейших положительных качеств личности и свойств характера, самостоятельности, познавательно-творческой трудовой активности, эстетического вкуса, культуры труда и др. Деятельность детей в данном случае самостоятельная, активно-познавательная и творческая.

Библиографический список

1. Бершадский М.Е., Гузев В.В. *Дидактические и психологические основания образовательной технологии*. Москва, 2003.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. *Педагогика: учебник для вузов*. Санкт-Петербург, 2000.
3. Данилов М.А. *Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения*. Москва, 2007.

References

1. Bershadjskij M.E., Guzeev V.V. *Didakticheskie i psihologicheskie osnovaniya obrazovatel'noj tehnologii*. Moskva, 2003.
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Danilov M.A. *Vospitanie u shkol'nikov samostoyatel'nosti i tvorcheskoj aktivnosti v processe obucheniya*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.03.16

УДК 371

Frolov I.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Arzamas branch of Nizhny Novgorod National Research University
n. a. Lobachevsky (Arzamas, Russia), E-mail: ivanvrolov@rambler.ru

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF ORGANIZATION OF LABOR EDUCATION FOR STUDENTS IN RUSSIA IN XIX-XX CENTURIES. In the article the author studies a question of formation and development of ideas of labour education in Russia XIX-XX centuries. The author comes to a conclusion that in Russia of XIX-XX centuries the labor education was aimed to prepare the student not only to the society but also to a particular profession in the future. Subsequently, from labor education pedagogical science has moved to specialized education and training. The research has shown that the greatest development of the idea of profile-based labor education was achieved in the Soviet Union. The destructive processes that occur among a certain segment of Russian youth at the present time, largely happen because of the lost achievements of the Russian knowledge in labor education. Thus, when Russia is in a deep economic crisis, when the population is rapidly becoming impoverished, it is necessary to pay a closer look at the legacy of A. S. Makarenko, S. T. Shatsky, the outstanding Russian teachers, and of other educators and to the labour education itself.

Key words: labour education, specialisation of education, labour training and polytechnic education.

И.В. Фролов, д-р пед. наук, проф. Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: ivanvrolov@rambler.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ В РОССИИ XIX-XX ВЕКОВ

В статье рассматриваются вопросы становления и развития идей трудового воспитания в России XIX-XX веков. Автор приходит к выводу, что в России XIX-XX веков трудовое воспитание преследовало своей целью подготовить ученика не только к жизни в обществе, но и к конкретной профессии в будущем. Впоследствии от трудового воспитания педагогическая наука перешла к профильному воспитанию и обучению. Наибольшего развития идея профильно-ориентированного трудового воспитания достигла в СССР. Деструктивные процессы, которые наблюдаются среди определённой части Российской молодёжи в настоящее время, во многом происходят из-за утраченных достижений отечественной науки в трудовом воспитании. Тем самым, необходимо обратить более пристальный взгляд на наследие выдающихся отечественных педагогов А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и других педагогов и, прежде всего, касающегося трудового воспитания.

Ключевые слова: трудовое воспитание, профилизация образования, трудовое обучение, политехническое образование.

Российская школа накопила значительный опыт по трудовому воспитанию учащихся. Следует отметить, что создание системы трудового воспитания проводилось в условиях дифференциации образовательного процесса. Впервые дифференцированное обучение в школе ввели в 1864 году. В тоже время вышел Соответствующий Указ, основным документом которого

является утвержденный 19 ноября 1864 года «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» [1], который предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов: классической и реальной. Задачей реальных гимназий было обеспечение общего образования, необходимого для практической деятельности и для поступления в специаль-

ные высшие учебные заведения. В 70-х гг. XVIII века в России появляются реальные училища, которые отличались достаточно выраженной профильностью. В 1889 году реальные училища были реорганизованы: механико-техническое и химико-техническое отделения закрыли, а училища преобразовали в средние общеобразовательные учебные заведения, которые давали учащимся объем знаний гораздо больше, нежели классические гимназии. В 1918 году на Всероссийском съезде работников образования было представлено «Положение о единой трудовой школе», которое предусматривало введение профилизации содержания обучения на старшей ступени школы, что благоприятно отразилось и на развитии трудового воспитания учащихся.

Большой вклад в развитие идей трудового воспитания внёс К.Д. Ушинский (1823-1871 гг.). Ушинский рассматривал труд в качестве высшей формы человеческой деятельности, в которой осуществляется врождённое человеку стремление быть и жить. Стремление быть, или стремление к существованию и к его расширению в пространстве и к продолжению во времени (в потомстве) связано с физиологическими особенностями человеческого организма.

В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинский дал следующее определение труда – «Труд ... есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости её для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни» [1].

Понятие трудовой деятельности у К.Д. Ушинского включает преодоление препятствий, трудностей, ибо любой свободный труд, физический или умственный, немислим без препятствий как внешних, так и внутренних.

Идеи трудового воспитания активно развивались в работах С.Т. Шацкого (1 июня 1878 – 30 октября 1934). В основу своей педагогической деятельности Шацкий положил главный принцип советской педагогики 20-х гг. – связь школы и воспитания с жизнью, боевой, наступательный характер педагогической деятельности. Воспитание им понималось как организация жизни детей, которая складывается из их физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни. Он считал, что соединение обучения с производительным трудом необходимо, оно делает процесс овладения знанием более осмысленным. Анализируя опыт трудовой колонии, С.Т. Шацкий сделал вывод, что физический труд оказывает организующее влияние на жизнь детского коллектива. Трудовые занятия детей имели и образовательное значение, они были источником знаний о природе, сельскохозяйственном производстве, способствовали выработке трудовых навыков [2].

Выдающийся советский педагог Павел Петрович Блонский (1884 – 1941 гг.) рассматривал вопрос о разностороннем развитии личности, опираясь на идеи К. Маркса о соединении обучения с производительным трудом [3]. Связывая теорию с практикой, он выступал за школу не профессиональную, но политехническую, дающую всестороннее образование, осуществляющую соединение обучения с производительным трудом. В начале 20-х годов для П.П. Блонского марксизм был уже методом, которым следовало бы пользоваться для решения педагогических проблем. На протяжении всего своего творческого пути он энергично проводил идею связи школы с жизнью, уделял большое внимание вопросам дидактики, трудового воспитания и политического образования [3].

Огромный вклад в развитие системы трудового воспитания в России внёс А.С. Макаренко (1888 – 1939 гг.). Им были описаны педагогические условия труда в качестве основного сред-

ства воспитания: соревновательный, коллективный, производительный и характер труда, сложность и разнообразие трудовых операций, научная организация и эстетика труда, рациональный режим труда и отдыха, положительный эмоциональный фон [4]. Согласно идеям трудового воспитания, высказанным А.С. Макаренко, советская школа включала в себя не только общеобразовательную, а так же трудовую и политехническую. В ней были обязательны уроки трудового обучения и виды труда школьников. Образование в школе носит политехнический характер: дается знание об основах современного производства, техники, экономики. А.С. Макаренко указывает на необходимость развития в процессе трудовой деятельности детей их умений ориентироваться, планировать работу, бережно относиться ко времени, к орудиям производства и к материалам, добиваться высокого качества работы. Для избежания ранней и узкой специализации стоит переключать детей с одного вида труда на другой, дать им возможность получить среднее образование и в то же время получить навыки и знания необходимые для рабочих профессий, а также навыки по управлению и организации производством [4].

В первые годы Советской власти проблема политехнизма и организации труда решалась в сложных условиях хозяйственной разрухи. Приходилось ограничиваться простыми видами производительного труда, работой в плохо оборудованных мастерских ремесленного типа. Сельскохозяйственный труд ограничивался работой в индивидуальных хозяйствах. Позже содержание производительного труда учащихся стало заметно изменяться в лучшую сторону, особенно в сфере промышленности. Задачи, поставленные перед трудовым воспитанием, в СССР находили свое решение в процессе общеобразовательной подготовки, на уроках труда, в различных видах трудовой деятельности учащихся – летняя практика на школьных приусадебных участках, сельскохозяйственных и промышленных предприятиях, а также во внеурочной работе. Показателями эффективности трудового воспитания выступали интерес учащихся к трудовой деятельности, потребность их в труде, наличие знаний о производстве, трудовая активность, овладение трудовыми умениями, готовность к выбору профессии.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что в России XIX-XX веков трудовое воспитание преследовало своей целью подготовить ученика не только к жизни в обществе, но и к конкретной профессии в будущем. Огромный вклад в развитие идей трудового воспитания внесли такие педагоги как: С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, К.Д. Ушинский. На наш взгляд деструктивные процессы, которые наблюдаются среди определённой части Российской молодёжи в настоящее время, во многом происходят из-за утраченных достижений отечественной науки в трудовом воспитании. Между тем, как отмечают отечественные психотерапевты (М.Ю. Литвак и др. [5]), развивая учение гуманистической психологии (Э. Берн и др. [6]) гармоничный человек должен быть «четырёхуголен», т. е. у него должно быть сформировано положительное отношение к себе, близким людям, окружающим людям (коллегам, соседям, одноклассникам и т. д.) и к труду. Без этого невозможно выстроить положительный жизненный сценарий. И, опять же, следуя постулатам гуманистической психологии, невозможно построить эффективную экономику страны, построить процветающее государство без процветания его граждан, по крайней мере, большей части страны. Тем самым, когда Россия находится в глубоком экономическом кризисе, когда население стремительно нищает, нам кажется необходимо обратить более пристальный взгляд на наследие выдающихся отечественных педагогов А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и других педагогов и, прежде всего, касающегося трудового воспитания.

Библиографический список

1. Пряников В.Г. *История образования и педагогической мысли*. Москва, 2005.
2. Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 1980.
3. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Под редакцией С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Москва, 2009.
4. Макаренко А. С. *Педагогические сочинения*. Москва, 1985; Т. 8.
5. Литвак М. *Если хочешь быть счастливым*: учебное пособие по психотерапии и психологии общения. Ростов-на-Дону, 2015.
6. Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*. Москва, 2015.

References

1. Pryanikov V.G. *Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskij mysli*. Moskva, 2005.
2. Shackij S.T. Na puti k trudovoj shkole. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva, 1980.
3. *Professional'naya pedagogika*: uchebnik dlya studentov, obuchayuschihya po pedagogicheskim special'nostyam. Pod redakciej S.Ya. Batyshcheva, A.M. Novikova. Moskva, 2009.

4. Makarenko A. S. *Pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1985; T. 8.
5. Litvak M. *Esli hochesh' byt' schastlivym: uchebnoe posobie po psihoterapii i psihologii obscheniya*. Rostov-na-Donu, 2015.
6. Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry*. Moskva, 2015.

Статья поступила в редакцию 21.03.16

УДК 378.1

Sukru Ozdemir, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: sozfe1@gmail.com*

VIRTUAL WORLDS IN EDUCATION. Modern technologies for education and training can offer two valuable things: a computer and the Internet. It is assumed that a level of education in schools will increase significantly. In addition this opens a possibility of individual, home education of children outside the classroom. Is this true? How strong is the influence of a computer and the Internet on the processes of education and learning? The world of education today is undergoing a process of transformation: the traditional teaching is changing by distant learning. Recent studies in this field show that e-learning compared to traditional is much better. The purpose of the use of communication and educational technologies, on the one hand, will determine the vector of their development in education and training. This finding will be identified as a contribution of the Internet in learning and education, as well as the level of quality of virtual education. The relevance of this study is due to the fact that the scientific community is involved into a remote (virtual) and traditional learning debate. The study also tries to give some solution to this problem. It addresses some issues associated with the study areas of education in the future.

Key words: Internet, distance (virtual) education, globalization.

О. Шюкря, *канд. пед. наук, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: sozfe1@gmail.com*

ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР В ОБРАЗОВАНИИ

Современные технологии для сферы образования и обучения могут предложить две ценные вещи: компьютер и интернет. Предполагается, что с их использованием уровень образования в школах значительно вырастет. К тому же откроется возможность индивидуального, домашнего образования детей вне школьных стен. Так ли это? Насколько же сильно воздействие компьютера и интернета на процессы образования и обучения? Мир образования в наши дни проходит процесс преобразования – традиционное обучение сменяется дистанционным. Последние проведенные исследования в этой области показывают, что дистанционное обучение в сравнении с традиционным намного качественнее. Цели использования коммуникационных и образовательных технологий, с одной стороны, будут определять вектор их развития в образовании и обучении. В данном изыскании будет выявлен вклад интернета в обучение и образование, а также уровень качества виртуального образования. Актуальность данного исследования объясняется тем, что в научной среде вокруг дистанционного (виртуального) и традиционного обучения идут споры – исследование же пытается дать какое-то решение этой проблеме, а также тем, что оно рассматривает вопросы, связанные с изучением направлений образования в будущем.

Ключевые слова: интернет, дистанционное (виртуальное) образование, глобализация.

Человечество на всём протяжении своей истории сталкивалось с массой разных трансформаций и изменений. Первой из этих трансформаций был переход на оседлую жизнь и обработку земли, далее следовал переход к промышленности, и вот теперь настал период перехода в информационное общество. Отчего произошли эти изменения в образовательных и коммуникационных технологиях, которые привели к таким конечным составляющим общества, как свобода и суверенитет, время, когда возникли понятия «эра знаний», «информационное общество» [1; 2], которые были приняты во многих сферах нашей жизни: в экономике, в бизнесе, в образовании и др.?

В прошедшие десять лет технологии использовались в разных областях, преследуя разные цели. Одной из таких областей было образование. Параллельно развитию технологий в образовании также происходили преобразования – возникло понятие дистанционного (виртуального) образования. Образование и обучение вышло из-под контроля учителя и перешло из сферы школьной, аудиторной среды в сферу индивидуально-личностного.

Образование формирует основу потребностей индивидуума и общества. Если общество чувствует потребность в качественно новых индивидуумах и нацелено на это, то и индивидуумы, осознавая это, должны стараться соответствовать нормам современного времени. Данный прогресс в образовании и обучении возможен путем составления новых образовательных программ. Вот проблемы, которые движут общество к осуществлению вышесказанного [2].

- Трудности в одновременном обучении больших масс людей;
- Отсутствие индивидуального подхода к обучающимся;
- Отсутствие передачи знаний подходящими методами и техниками;
- Затрата большого количества времени для передачи знаний.

Современное образование на всех уровнях представлено технологиями получения знаний и обучения. Компьютер и

информационные технологии стандартизировали некоторые сферы нашей жизни, как образование, экономика, бизнес, здравоохранение и т.д. [3]. Такие потребности нашей современной жизни как качество жизни, карьерный рост очень прочно связаны с новыми технологиями так, что заговорили о новых умениях и знаниях необходимых для успешного человека.

Это исследование посвящено раскрытию влияния интернета на образование и обучение, а также влияния интернета на качество основного образования. Согласно проведенным исследованиям и с опорой на научную литературу можно сказать, что будущее положение интернет-образования определено. В силу того, что исследование посвящено теме виртуального (интернет) и традиционного образования и их качества, что является предметом научных дискуссий, а также образованию будущего и его направлениям, оно является важным и актуальным.

Подвержено ли образование влиянию глобализации?

Образование – естественное право каждого человека. В наш век образование требует все больше времени, занимая большую часть нашей с вами жизни. Так сейчас грамотность стала особенностью официальных и специальных учреждений. Свободное образование есть естественное право человека, но не каждый может это себе позволить. До сих пор миллионы людей не умеют писать и читать, дети в некоторых странах не могут посещать школы – всё это печальная картина нашей реальности. К тому же дороговизна современных технологий становится причиной возникновения различий в обществе. Совершаются большие шаги вперед, но, в то же время, отрыв между слоями общества только возрастает. Еще неизвестно, что нам дают новые технологии, а что мы теряем. Поэтому для изучения и прогнозирования результатов воздействия интернета и других новых технологий проводятся комплексные, научные изыскания.

Из тех парадоксов, о которых шла речь выше, понятно, что образование – вопрос дискуссионный. Подготовка действительно квалифицированных рабочих, менеджеров, инженеров, врачей и медсестёр – важная функция высшего и обязательного образования, за счёт которого станет возможным управление

современной экономикой.

Глобальная экономическая структура приведёт к глобальному направлению в образовании. Образование же в глобальном мире, стало самой важной подпиткой глобализации, дающей ей силы. Глобализация, используя образовательные системы, подчиняет себе общества и создаёт защищённые коммерческие зоны. Ареной для борьбы глобального образования являются [4]:

- Контроль над бедностью, изоляцией и неравенством;
- Установление связи между образованием и местной экономикой, между образованием и глобальным деловым миром;
- Удовлетворение научных потребностей развивающихся стран;
- Внедрение планирования и управления состоянием образования, влияния на рыночные принципы и изменение роли государства;
- Установление через систему образования общей структуры знаний.

Группа стран, входящих в G8 (Большая восьмерка), для достижения информационно-коммуникационных технологий и использования этих технологий создала целевую группу по цифровым возможностям. Целями данной группы являются: распространение глобальной информации и преимуществ дистанционного образования и обучения на местном уровне, передача интересующей информации опыта развитых стран на рассмотрение стран группы G8 [5, с. 4].

Итак, инновации в мире образования, предлагаемые дистанционным обучением через Интернет, оценены по достоинству. Однако виртуальное получение бакалаврского образования и сертификационные курсы, предлагаемые различными учреждениями под предлогом дистанционного образования, угрожают традиционному укладу в преподавании и обучении, накопленному многовековому опыту человечества. Кроме того, при использовании дистанционных учебных заведений могут появляться различного рода нарушения, которые должны подвергаться наказаниям, а это требует специального юридического исследования.

Дистанционное образование следует понимать, как обучение в индивидуальном порядке вне физических рамок школы. Дистанционное образование с момента возникновения и до нашего времени в своем развитии прошло три этапа: первое – традиционное, где студент и преподаватель общаются друг с другом посредством письменной корреспонденции; второе – промышленно-развитое, мультимедийное, в котором аудио и видео материалы составляют структуру дистанционного образования; третье – дистанционное образование посредством компьютера и интернета. Основной задачей первого и второго поколения являлось производственная задача материалов обучения. Эти две модели весьма ограничены, и взаимодействие ученик – ученик, ученик – учитель практически отсутствует. Третье же поколение дистанционного образования в средней школе, принято как социальный процесс, и представляет собой обучение посредством интерактивных средств массовой информации (голосовая связь и видеоконференция) через компьютеры.

Компьютер и интернет – две ценные вещи, что могут предложить в наше время современные технологии в области образования и обучения. Взятые вместе эти две структуры, будут являться альтернативой физическому пространственно-ориентированному образовательному подходу. Уилсон и Марш обращают внимание на два выигрышных момента открытия доступа к интернету для учащихся [6, с. 5]. Во-первых, это даёт им доступ к информации в Интернете и обмен ею. Это позволит обучающимся обмениваться информацией и научными исследованиями, а в дальнейшем ускорит интеграцию новых технологий в их жизнь. Они смогут легко адаптироваться к командной работе и будут развивать свой информационный потенциал. Во-вторых, доступ к Интернету освобождает их от физических пределов, чтобы, будучи в индивидуально-ориентированном классе, учащийся мог стимулировать уверенность в своих силах.

Согласно общему мнению учёных, в современной образовательной среде онлайн-образование имеет большие преимущества, чем традиционное. Однако по данным, полученным из исследований онлайн-образования, проведённым примерно в 1995 – 2003 годах, между результатами обучения с помощью новых технологий и обучения традиционным способом не было обнаружено никаких различий [7, с. 6]. Вот некоторые из этих исследований: Мур и Томсон (1997), Паски (2001), Такер (2001), Линч (2001). Также опираясь на результаты изыскания Рассела, который опубликовал труд “The No Significant Difference

Phenomenon” с опорой на результаты 355 исследований, которые были проведены в период с 1928 по 1998 год, можно прийти к такому же выводу: разницы в результатах этих двух путей образования практически нет. Но также есть исследователи (Догерти и Фанке (1998), Гитс (1994), Йохансен (1999)), которые утверждают, что в плане решения трудных задач и результатов онлайн или же дистанционное (виртуальное) образование более действенно.

В исследовании, проводимом Суанпангом, Петочом и Калцефом, в котором приняли участие 112 интернет и 118 обычных учеников и продолжавшееся 16 недель, учёные выясняли влияние изменения времени (раньше, позже), формы (онлайн, традиционное) и места (класс, дистанционное) на обучение. Они разделили испытуемых на шесть групп. По результатам исследования были обнаружены существенные различия. Результаты обучения и когнитивные навыки были сопоставлены с точки зрения стоимости и простоты традиционного и онлайн обучения студентов. В итоге оказалось, что результаты студентов с онлайн-обучением была значительно выше, чем у студентов с традиционным обучением. Так, результаты показали, что поведение студентов с онлайн-обучением положительно развивалось во всех четырёх измерениях.

Разница между онлайн и традиционным образованием

Разница между онлайн и традиционным образованием рассмотрена в важном исследовании Берге и его коллегами, в котором измеряются проблемы онлайн образования. В результате исследовательская группа выделила следующие десять проблем [8, с. 6].

1. Специальные познания техники.	6. Обеспечение помощи учащемуся.
2. Управление.	7. Борьба с технологией.
3. Оценивание.	8. Коммуникация.
4. Изменение организационных моментов.	9. Компенсирование времени и способности.
5. Социальная интеграция и качество.	10. Вопросы легальности.

При онлайн образовании довольно важно качество обучения. По этой причине при написании плана нужно продумать вместе множество элементов. Для разработки принципов и характеристик обучения применяется система ACCEL. Данная система вкратце состоит из следующих заголовков: [9].

Active: для вовлечения учащегося в процесс обучения необходимо продумать и обеспечить деятельность.

Collaborative: учащийся должен быть вовлечен параллельно в деятельность подобных ему учеников, в их проекты и диспуты.

Customized and Accesible: Программа обучения должна составляться в зависимости от возраста, карьерных устремлений, уровня развития и формы обучения учащегося.

Excelent Quality: курсы знакомят учащегося с возможностями его желаний и целей. Ученик фокусируется на планировании. Обучение включает быструю, легкую, высококачественную связь с другими учащимися и знаниями.

Lifestyle-Fitted: в образовании на расстоянии обучение происходит на месте проживания учащегося. При достаточных финансах образование обеспечивается в подходящем ритме, везде и в любое время.

Будущее онлайн образования

Сложно определить будущее онлайн образования. Несмотря на это, в мире во многих местах распространено основное образование через интернет. При сегодняшних финансовых проблемах применение этой разновидности образования столкнулось с трудностями. Очевидно, что в будущем среди систем обучения виртуальное образование займет свое место. Постепенно будет увеличиваться важность в процессе образования и обучения мера обеспечения легкости к труднодоступным источникам. Несмотря на это для новой среды виртуального образования, как и для персонального обучения сразу очевиден вопрос скрытой материальной стоимости. Однозначно, что учебные заведения, особенно высшего образования, в будущем не будут строиться по одной модели. В будущем образование будет производиться

ся на расстоянии. Однако учебные заведения изменятся еще сильнее, виртуальное образование получит еще большее распространение среди масс. Положение онлайн образования в будущем будет видно в зависимости от динамики степени соответствия успеха, спроса, психологии обучения, философии и социологии и многих других факторов в обучении.

Интернет и компьютер в будущем в мире образования обеспечит развитие нового направления. Однако они не станут использоваться параллельно лишь с образовательной целью. Форма использования технологий знаний и связи в будущем определит само грядущее образование. Короче говоря, оживит ли использование технологий в науке и связи новый колониализм? Или это усилие создать собственную систему? Или это путь поиска разрешения разных проблем? Или это создание глобального мира? Надеемся, что на эти вопросы найдутся ответы в ближайшем будущем.

Заключение и предложения

Эпоха, в которой мы живём, – это «эпоха знаний». Знание в наш век стало важнейшим инструментом для развития и перемен. Не достаточно лишь достигнуть знаний. Общества, которые осваивают идею производства и управления знаниями, в будущем будут занимать важные позиции, к которым они стремятся (например, страны G 8).

Компьютер и интернет получил своё распространение по миру и устранил расстояние. Осуществилась утопия, которая предполагала получение информации о происшествиях в одно и то же время в разных уголках мира. Использование интернета в образовании дало возможность людям, которые остались за пределами системы образования, получить необходимые знания и навыки, тем самым, не связываясь с обучением в школе.

Есть надежда, что с использованием компьютера в обучении решаются следующие вопросы:

- Распространение образования.
- Продуктивное использование источников.

Библиографический список

1. Сютчю, Джем, Акязы, Ерхан. *Подход к науке коммуникации для повышения продуктивности в образовании*. 2005. Available at: <http://www.iletşim.marmara.edu.tr>
2. Кая. *Дистанционное образование*. 2002. Анкара: Издательство Pegem A. Pegem A.
3. Дзепек, Алес, Хноджил, Джозеф. *Internet in Education Practical Experience and Future Plans*. 2005. Available at: <http://www.fig.net>
4. Хернес. *University: Models & Messages, Lessons from Case Studies*. Available at: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/chap1.pdf>
5. Робинсон, Давид, Икеда, Терумаса. *Is On-Line Education The Future For Universities?* 2002. Available at: <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/No2/09.pdf>
6. Акбаба, Саадет, Алтын, Ариф. *Интернет и образование*. 2002. Available at: <http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.3/0753.3.3.egitimdeinternet.vb1.p01.asp>
7. Супанг, Паннее, Петочз, Петер, Калкефф, Валтер. (2004). *Student Attitudes to Learning Business Statistics: Comparison of Online and Traditional Methods*. 2004. Available at: <http://www.ifets.info>
8. SHO, Berge. *Overcoming Barriers to Distance Training and Education*. 2002. Available at: <http://www.emoderators.com/barriers/cho.html>
9. Vesel V. *Virtual Learning Environment in the Age of Global Infonetworks*. 2005. Available at: <http://www.ercim.org/publication/ws-proceedings/DELOS9/Pap8.pdf>

References

1. Syutchy, Dzhem, Akyazy, Erhan. *Podhod k nauke kommunikacii dlya povysheniya produktivnosti v obrazovanii*. 2005. Available at: <http://www.iletşim.marmara.edu.tr>
2. Kaya. *Distancionnoe obrazovanie*. 2002. Ankara: Izdatel'stvo Pegem A. Pegem A.
3. Dzhepek, Ales, Hnodzhil, Dzhosef. *Internet in Education Practical Experience and Future Plans*. 2005. Available at: <http://www.fig.net>
4. Hernes. *University: Models & Messages, Lessons from Case Studies*. Available at: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/chap1.pdf>
5. Robinson, David, Ikeda, Terumasa. *Is On-Line Education The Future For Universities?* 2002. Available at: <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/No2/09.pdf>
6. Akbaba, Saadet, Altyn, Arif. *Internet i obrazovanie*. 2002. Available at: <http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.3/0753.3.3.egitimdeinternet.vb1.p01.asp>
7. Suapang, Pannee, Petchoz, Peter, Kalkeff, Valter. (2004). *Student Attitudes to Learning Business Statistics: Comparison of Online and Traditional Methods*. 2004. Available at: <http://www.ifets.info>
8. SHO, Berge. *Overcoming Barriers to Distance Training and Education*. 2002. Available at: <http://www.emoderators.com/barriers/cho.html>
9. Vesel V. *Virtual Learning Environment in the Age of Global Infonetworks*. 2005. Available at: <http://www.ercim.org/publication/ws-proceedings/DELOS9/Pap8.pdf>

Статья поступила в редакцию 25.03.16

УДК-51(07)

Vakilov Sh.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Vaksham@mail.ru

Chalabov I.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Vaksham@mail.ru

Lakhikova Z.G., senior teacher, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Vaksham@mail.ru

Aliphanov A.V.I., postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Vaksham@mail.ru

A SYSTEM OF TEACHING PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS TO PARTICIPATE IN COMPETITIONS ON MATHEMATICS.

The article is dedicated to training of students of secondary schools to mathematical competitions. Training should be developed throughout the educational process, both during lessons and outside of school. Each teacher under extracurricular activities understands an optional systematic training of students with the teacher after school. Class work can be done in a variety of types and forms. One of such forms is an out-of-class course on mathematics. The authors of the paper say that a school is to have a math club for children on an off-the-curriculum basis. At the beginning of the work of the club full-time students (whose interest is not only math) should participate. The authors' work presents an example of doing a few mathematical problems with the help of two methods with particular specially worked out illustrations.

Key words: mathematical competition, training of students for a contest on mathematics, methods of solving mathematical problems.

Ш.М. Вакилов, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Vaksham@mail.ru

И.М. Челябинов, канд. пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Vaksham@mail.ru

З.Г. Лахинова, ст. преп. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Vaksham@mail.ru

А-В.И. Элипханов, аспирант Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, E-mail: Vaksham@mail.ru

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К ОЛИМПИАДАМ ПО МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена системе подготовки учащихся общеобразовательных школ к олимпиадам по математике. Подготовка должна осуществляться на протяжении всего учебного процесса, как во время уроков, так и во внеурочное время. Каждый учитель под внеклассной работой понимает необязательные систематические занятия учащихся с преподавателем во внеурочное время. Внеклассная работа может осуществляться в самых разнообразных видах и формах. Одна из таких форм – это математический кружок. В школе по расписанию должен работать математический кружок. На первых порах на заседании кружка должны участвовать успевающие учащиеся (не только по математике). В данной статье *анализируется* решение нескольких олимпиадных задач с помощью двух методов с иллюстрацией их применения на примерах и задачах.

Ключевые слова: математическая олимпиада, подготовка учащихся к олимпиаде по математике, методы решения олимпиадных задач.

**Если вы хотите научиться плавать,
то смело входите в воду,
а если хотите научиться решать задачи,
то решайте их (Д. Пойа.)**

В последние годы проводится много различных математических олимпиад. Кроме традиционных олимпиад, проводятся также дистанционные, устные, заочные, нестандартные и другие виды олимпиад. Математические олимпиады не только дают ценные материалы для суждения о степени математической подготовленности учащихся и выявляют наиболее одаренных и подготовленных молодых людей в области математики, но и стимулируют углубленное изучение предмета.

Основная цель школьных олимпиад:

- выявление талантливых ребят,
- развитие творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности у обучающихся,
- создание необходимых условий для поддержки одаренных детей,
- распространение научных знаний среди молодежи.

Олимпиады готовят учащихся к жизни в современных условиях, в условиях конкуренции. Победы учащихся на олимпиадах международного и всероссийского уровней являются достаточным основанием для зачисления в вуз на льготных условиях.

Как добиться успешного участия школьника в математической олимпиаде? А как добиться хороших результатов в спорте? Тренироваться, тренироваться и ещё раз тренироваться. Для успеха в конкурсной математике, конечно, нужно решать зада-

чи. Успех связан не только со способностями, но и со знанием классических олимпиадных задач. Поэтому к олимпиаде надо серьёзно готовиться.

Ясно, что подготовка учащихся к математическим олимпиадам – это не дело одного дня или дней или месяца. Учителю математики следует этим вопросом заниматься постоянно как на уроках, так и внеурочных занятиях.

В школе по расписанию должен работать математический кружок. На первых парах на заседании кружка должны участвовать успевающие учащиеся (не только по математике). Но отказать успевающему учащемуся посещать кружок не следует. Чему посвящать первые 1-3 заседания математического кружка:

1. Анализ работы кружка за прошлый учебный год, успехам и неудачам членов кружка на олимпиадах прошлого года.

2. Разбору условий задач районного тура олимпиады за последние 2 года.

Учителю математики при составлении плана работы кружка следует учесть следующие пожелания.

1. Систематически ознакомлять членов кружка с методами решения задач.

2. Посвящать периодически заседания кружка критическому анализу решений задач, решения которых страдают неполнотой, содержат погрешности, пропущены ссылки на известные факты или содержат заключения, не подтвержденные достоверными фактами и т.п.

В данной статье мы приводим 2 метода решения задач с иллюстрацией их применения на примерах и задачах.

I. Метод последовательных исключений

Данный метод называется и по-другому: «Косвенное разделительное доказательство».

Структура косвенного разделительного доказательства следующая:

1. Доказываемое предположение включается в число предположений, в своей сумме исчерпывающих все допустимые по данному вопросу случаи (в сложившейся ситуации)

2. Все предположения, кроме одного доказываемого, опровергаются.

3. Оставшееся предположения принимается за истинное, так как оно является в конечном случае, единственно возможным при учете условий данной задачи.

Начнем с простейшей задачи 1:

Доказать что, если для действительного числа $x \in R$ выполняется равенство $x^2=0$, то $x=0$.

Решение. Так как $x \in R$, то можно предположить такие три возможности:

1) $x > 0$ 2) $x < 0$ 3) $x = 0$

В случае 1) имеем: произведение положительного числа на себя есть положительное число, то есть имеем неравенства $x \cdot x = x^2 > 0$.

В случае 2) имеем также положительное число, так как имеем: произведение двух равных отрицательных чисел, есть число положительное: $x \cdot x = x^2 > 0$.

Случай 3) удовлетворяет равенству, так как если $x = 0$, то и $x^2 = 0$ что и требовалось доказать.

Этим методом доказательства часто пользуются в судебной практике.

Пример 2. Установлено, что имела место кража, которую могли совершить граждане A , B , V и Γ .

Преступность граждан B , V и Γ – опровергнута.

Следовательно, гражданин A совершил преступление.

Иногда доказательство данным методом не всегда проходит, когда число допустимых предложений слишком много и опровергнуть их все не возможно из-за нехватки времени.

Задача 2. Найдите наибольший член последовательности $y = \sqrt[3]{5n^2 - n^3 + 46}$.

«В решении говорится, что рассмотрение производной применительно к функции, определённой лишь при натуральных значениях аргумента, было бы некорректно. Поэтому воспользуемся функцией $y = \sqrt[3]{5n^2 - n^3 + 46}$, определённой при всех действительных. Ее значения совпадают со значениями функции y_n при $x = n$, при $n = 1, 2, \dots$ ». Далее, исследуя функцию $y = \sqrt[3]{5n^2 - n^3 + 46}$ при $x \geq 1$ с помощью производной, автор находит единственную точку максимума $x_0 = \frac{10}{3}$ и, проверив два ближайших значения x $x_0 = 3$ и $x_0 = 4$ устанавливает, что наибольшим является значение $y_3 = \sqrt[3]{64} = 4$.

Возникает вопрос: почему «дискретную» задачу не решить дискретно методом перебора натуральных значений от 1 до 4 включительно. Действительно, речь идет о положительных значениях y_n при $n \geq 1$. Тогда, представив подкоренное выражение в виде $n^2(5-n)+46$, переходим к подзадаче: «При каких $n \in [1;4]$ произведение $n^2(5-n)$ принимает наибольшее значение?» Ответ сводится к нахождению значений этого произведения при $n=1, 2, 3, 4$ и к сравнению чисел $1 \cdot 4$, $4 \cdot 3$, $9 \cdot 2$, $16 \cdot 1$. Очевидно, что при $n=3$. Значит $y_3=4$.

Рассмотрим следующую задачу, взятую из работы В.А. Успенского «Простейшие примеры математических доказательств». Москва: МГУ МЦ НМО. Она была сформулирована российским математиком Христианом Гольдбаком в 1742 г.: «Всякое натуральное число n , начиная с шести, есть сумма трёх простых чисел», но условие задачи очень простое. Можно привести достаточное число чисел, ≥ 6 , представленных как сумма трёх простых чисел. Например $7=2+2+3$, $10=2+3+5$, $96=2+47+47$. Однако для математиков задача оказалась проблемной, не решенной до конца [1, с. 56].

II. Метод выделения полных квадратов (МВПК)

При решении задач по всем темам школьного курса (и не только школьного) приходится пользоваться названным методом. Что значит выделить полный квадрат двучлена или трехчлена и т. д., известно каждому ученику, но когда, сколько и каких квадратов нужно выделить при решении той или иной задачи (в решении которой уместно провести такие преобразования) – далеко не очевидный факт, обнаружение которого требует определенного искусства, мастерства, проницательности, изобретательности и, конечно же, достаточных навыков.

Суть МВПК основана на объектных и известных учащимся понятиях: «Квадрат суммы или разности», «квадрат неизвестных или сумма квадратов неизвестных», «неотрицательность квадратов или четной степени выражения» и т. д.

Например, очевидны или понятны для учащихся следующие:

1) неравенства и равенства:

$$x_i^2 \geq 0, \quad x_1^2 + x_2^2 \geq 0, \quad \sum_{i=1}^n x_i^2 = x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2 \geq 0$$

$$a^2 + b^2 \neq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} a \neq 0 \\ b \neq 0 \end{cases} \quad a^2 + b^2 = 0 \Leftrightarrow a = b = 0$$

2) уравнения или их системы:

$$x^2+y^2=0 \Leftrightarrow x=y=0 \begin{cases} x^2+f(x)=0 \\ f(x) \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=0 \\ f(x)=0 \end{cases}$$

Опыт и эксперимент убедили нас, что во многих случаях МВПК выручает неожиданно, когда почти все подходы к решению задачи испробованы, но не привели к должному результату. Данный метод может послужить определенным подспорьем в работе учителя с учащимися по показу много применимости этого метода и дальнейших его приложений [2, с. 12-19].

Остановимся на некоторых характерных, но разноплановых примерах.

I. Метод выделения полных квадратов часто применяются при решении уравнений и неравенств. (При умелом подходе – с этим вопросом можно познакомить и учащихся младших классов). Многие исторические задачи на решение уравнений, связанные с именами математиков прошлого Л. Пачиоло, Д. Кардано, Бхаскара и др., легко решаются именно МВПК.

1. Решить уравнение $5x^2 + 8xy + 13y^2 = 0$

Решение. Запишем уравнение в виде $x^2 - 4xy + 4y^2 + 9y^2 + 12xy + 4x^2 = 0$ или $(x-2y)^2 + (3y+2x)^2 = 0$, из которого следует $x=y=0$

2. Решить уравнение $x^4 + y^4 + 2 = 4xy$ в целых числах.

Решение. $x^4 - 2x^2y^2 + y^4 = -2 - 2x^2y^2 + 4xy$ или

$(x^2 - y^2)^2 = -2(xy - 1)^2$. Итак, должно быть $xy = 1$ и $x^2 = y^2$, т.е. $x=y=\pm 1$.

3. Решить уравнение

$$\sqrt{x_1 - \frac{2}{n+1}} + \sqrt{x_2 - \frac{4}{n+1}} + \dots + \sqrt{x_n - \frac{2n}{n+1}} = \frac{1}{2}(x_1 + x_2 + \dots + x_n), n \in \mathbb{N}.$$

Решение. Введем подстановки: $x_1 - \frac{2}{n+1} = y_1^2$, $x_2 - \frac{4}{n+1} = y_2^2, \dots,$

$$x_n - \frac{2n}{n+1} = y_n^2.$$

Тогда данное уравнение переписывается в виде:

$$2(y_1 + y_2 + \dots + y_n) = [y_1^2 + y_2^2 + \dots + y_n^2] + \frac{2}{n+1}(1 + 2 + \dots + n),$$

или

$$y_1^2 + y_2^2 + \dots + y_n^2 - 2(y_1 + y_2 + \dots + y_n) + n = 0.$$

$$\text{Итак, } (y_1 - 1)^2 + (y_2 - 1)^2 + \dots + (y_n - 1)^2 = 0$$

$$\text{и } y_1 = y_2 = \dots = y_n = 1.$$

$$\text{Следовательно, } x_1 = \frac{n+2}{n+1}, x_2 = \frac{n+3}{n+1}, \dots, x_n = \frac{2n+1}{n+1}.$$

Задачи, требующие применения рассматриваемого метода, стали предлагать как конкурсные и на олимпиадах.

Приводимая ниже задача предлагалась на XXI Международной олимпиаде по математике (Великобритания, 1978 г.). Поучителен тот факт, что она просто решается МВПК.

«Найти все вещественные значения a , для которых существуют вещественные неотрицательные числа $x_i, i = 1, 2, 3, 4, 5$, удовлетворяющие соотношениям $\sum_{k=1}^5 kx_k = a$,

$$\sum_{k=1}^5 k^3 x_k = a^2, \quad \sum_{k=1}^5 k^5 x_k = a^3.$$

Решение. Умножив первые два равенства соответственно на a^2 и $-2a$ и сложив с третьим, получим: $\sum_{k=1}^5 kx_k = (a^2 - a \cdot 2k^2 + k^4) = 0$, или: $\sum_{k=1}^5 kx_k = (a - k^2)^2 = 0$. Так как $k > 0, x_k \geq 0$ и $(a - k^2)^2 \geq 0$ то возможно:

1) Все $x_i \leq 0$, тогда $a=0$.

2) Одно из $x_i \neq 0$ (например, $x_n \neq 0$), тогда $a = n^2 (n = 1, 2, 3, 4, 5)$. Итак, $a = 0, 1, 4, 9, 16, 25$.

$$\text{Решить систему } \begin{cases} x^2 + 6y - 1 = 0, \\ 2x + 3y^2 - 3 = 0. \end{cases}$$

Решение. Умножив второе уравнение данной системы на -3 и сложив его с первым, получим: $(x - 3)^2 - (3y - 1)^2 = 0$. Дальнейшее ясно.

(Если ученик попытается решить систему каким-либо другим способом, то он станет в «тупик», получив уравнение четвертой степени относительно x или y).

В статье В.В. Фирсова, И.М. Яглома «О содержании вступительных экзаменов в вузы по математике» приводится, как неудачное, такое уравнение $x^2 + 4x - 16\sqrt{2x} + 20 = 0$ [3, с. 47].

По словам авторов, «Эту задачу естественно решать перебором целочисленных корней уравнения четвертой степени – делителей свободного члена». Указанное уравнение нами было предложено учащимся 7-8 классов с условием, что оно решается МВПК.

Решение. $x^2 - 4x + 4 + 8x - 16\sqrt{2x} + 16 = 0 \Leftrightarrow (x - 2)^2 + 4(\sqrt{2x} - 2)^2 = 0, \delta = 2.$

III. Применение МВПК при решении различных по содержанию экстремальных задач

«Какое наименьшее значение может иметь отношение площадей двух равнобедренных прямоугольных треугольников, три вершины одного из которых лежат на трех разных сторонах другого?» (В. Батырев). (Предлагалась на XIII Всесоюзной олимпиаде по математике, 1979, Тбилиси).

Решение. Никак нельзя себе представить, что наименьшее значение этого отношения равно $\frac{1}{5}$ и достигается в том случае, когда вершина прямого угла вписанного треугольника делит его катет в отношении 2:3.

IV. Использование МВПК при решении задач на определение вида фигур по заданным уравнениям, или характеристическим равенствам

1. Какого вида треугольник, если его стороны a, b, c связаны равенством $a^2 + b^2 + c^2 = 2c\sqrt{2ab}$?

Решение. Преобразовав данное равенство, получим:

$$a^2 - 2ab + b^2 + c^2 - 2c\sqrt{2ab} + 2ab = 0$$

Или $(a - b)^2 + (c - \sqrt{2ab})^2 = 0$. Тогда $a = b$ и $c = a\sqrt{2}$.

Значит, данный треугольник равнобедренный и прямоугольный.

Завершим рассмотрение примеров необычным трансцендентным уравнением, легко решаемым МВПК.

2. Решить уравнение $4^{\sin^2 \pi x} + 4^{\cos^2 \pi x} = -8x^2 + 12(x) - \frac{1}{2}$.

Решение. Перепишем данное уравнение в виде

$$y + \frac{4}{y} = -8x^2 + 12x - \frac{1}{2} \quad (\text{где } y = 4^{\sin^2 \pi x} > 0),$$

или $y + \frac{4}{y} = -2\left(2|x| - \frac{3}{2}\right)^2 + 4.$

Из полученного уравнения заключаем, что $y + \frac{4}{y} \geq 4$, а

$$4 - 2\left(2|x| - \frac{3}{2}\right)^2 \leq 4$$

Единственно возможный случай – это тот, когда минимум левой части (при $y = 2$) равен максимуму правой части уравнения (при $|x| = \frac{3}{4}$). Проверкой убеждаемся, что $x = \pm \frac{3}{4}$ – корни данного уравнения.

Приведём еще один интересный пример, предложенный на ЕГЭ по математике.

3. Решить систему:

$$\begin{cases} \sqrt{x^2 + (y-4)^2} + \frac{1}{\sqrt{5}} |x - 2y - 2| = 2\sqrt{5} \\ x \geq 2 \end{cases}$$

Заметим, что решение авторов содержит формулу расстояния от точки до прямой, что не входит в программу обычных образовательных средних школ. Данная система решается приведенным методом.

Решение. Заметим, что при $y < 0$ выражение $x - 2y - 2 > 0$. Так как

$$\sqrt{x^2 + (y-4)^2} = \sqrt{x^2 + y^2 - 8y + 16}, \text{ то при } x \geq 2$$

$$\sqrt{x^2(y^2 - 4)} = \sqrt{4 + (y-4)^2} > \sqrt{20} = 2\sqrt{5}, \text{ чего быть не может (правая}$$

часть первого уравнения системы равна $2\sqrt{5}$).

Рассмотрим случай, когда $x - 2y - 2 \leq 0$. Тогда $y \geq 0$ и $|x - 2y - 2| = 2y - x + 2$

Перепишем первое уравнение системы в виде

$$\sqrt{x^2 + (y-4)^2} - \frac{1}{\sqrt{5}}(2y - x + 2) = 2\sqrt{5}, \text{ возведем обе части его в квадрат,}$$

получим: $5(x^2 + y^2 - 8y + 16) = 100 - 20(2y - x + 2) + 4y^2 + x^2 + 4 - 4xy + 8y - 4x$

$4x^2 + y^2 + 4xy - 16x - 8y + 16 = 0, 4(x-2)^2 + 4y(x-2) = 0$, что возможно, если одновременно $x=2$ и $y=0$. Ответ: (2;0).

При подготовке к олимпиаде, безусловно, необходимы задачи, направленные на отработку того или иного математического навыка, но более необходимо задачи, направленные на воспитание учащихся устойчивые интересные математике, творческого отношения к учебной деятельности математического характера. Необходимы специальные упражнения для обучения школьников способом самостоятельной деятельности, общим приемом

решения задач. Осуществляя целенаправленное обучение школьников решению задач с помощью специально подобранных упражнений, следует учить их наблюдать, пользоваться аналогией, индукцией, сравнениями и делать соответствующие выводы. Необходимо привить учащимся навыки не только логического рассуждения, но и прочные навыки эвристического мышления [4, с. 14-16].

Библиографический список

1. Черняк А.А., Черняк Ж.А. *Трудные разделы школьной математики в конкурсных и олимпиадных задачах*. Минск: ИООО «Красико-Принт», 2003.
2. Челябинов И.М., Бакмаев Ш.А., Мирзаев С.М. *Методы выделения полных квадратов в примерах и задачах*. Махачкала: Издательство ДИПКПК, 2008; Ч. 1.
3. Фирсов В.В., Яглом И. М. О содержании вступительных экзаменов в вузы по математике. *Математика в школе*. 2011; 2.
4. Челябинов И.М., Гасанов М.Н., Нюдюрбеков Г.Н. *Нестандартные методы в школьной математике*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2011; Ч. 1.

References

1. Chernyak A.A., Chernyak Zh.A. *Trudnye razdely shkol'noj matematiki v konkursnyh i olimpiadnyh zadachah*. Minsk: IOOO «Krasiko-Print», 2003.
2. Chelyabov I.M., Bakmaev Sh.A., Mirzaev S.M. *Metody vydeleniya polnyh kvadratov v primerah i zadachah*. Mahachkala: Izdatel'stvo DIPKPK, 2008; Ch. 1.
3. Firsov V.V., Yaglom I. M. O soderzhanii vstupitel'nyh `ekzamenov v vuzy po matematike. *Matematika v shkole*. 2011; 2.
4. Chelyabov I.M., Gasanov M.N., Nyudyurbekov G.N. *Nestandardnye metody v shkol'noj matematike*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2011; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 25.03.16

УДК 378

Dzhalalova G.P., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gdzhalalova@mail.ru
Vezirov T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: timur.60@mail.ru

SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE GRADUATES OF MASTER'S DEGREE IN CONDITIONS OF INFORMATION-COMMUNICATION ENVIRONMENT. The main attention of the authors is given to one of the most important trends in education of master students – their research activity. The research activity of future graduates is understood as one of the most important means to improve the quality of education of professionals able to creatively apply in practice the latest achievements of scientific and technical progress. The article discusses some aspects of formation of research activity of students in the information-communication environment. Components used the information and communication environment, as an educational site of students of magistracy, hosting copyrighted electronic resources in the process and form the readiness they research. Effective use of the potential of information and communication environment in the teaching process provides an ability to organize research activity of master students in the creation of new pedagogical tools, changing the roles of the teacher, and expanding their independent research.

Key words: research activities, information and communication environment, information-communication technologies, web-site, electronic resources.

Г.П. Джалалова, соискатель, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
 E-mail: gdzhalalova@mail.ru

Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,
 E-mail: timur.60@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Одной из основных тенденций подготовки магистров к исследовательской деятельности является усиление внимания к проблемам подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования исследовательской деятельности будущих магистров в условиях информационно-коммуникационной среды. Используются такие компоненты информационно-коммуникационной среды, как образовательный сайт студентов магистратуры, где размещены авторские электронные ресурсы, которые в процессе обработки формируют готовность к исследовательской деятельности. Эффективное использование потенциала информационно-коммуникационной среды в процессе обучения предоставляет возможность организовать научно-исследовательскую деятельность будущих магистров с созданием новых педагогических инструментов, изменяя функции педагога, и расширяя их самостоятельную научно-исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, информационно-коммуникационная среда, информационно-коммуникационные технологии, сайт, электронные ресурсы.

В настоящее время в деятельности высшей школы происходят изменения, которые обусловлены необходимостью оптимизации подготовки специалистов на более качественном уровне, а также повышение роли самостоятельной исследовательской деятельности. Современное общество предъявляет особые требования к будущему специалисту, которые связаны с усложне-

нием социальной структуры, зависящей от уровня развития его составляющих. На современном этапе развития образования с ростом количества информации, необходимой человеку для успешного существования в современном мире, важно повышение интеллектуальной ёмкости повседневной и профессиональной жизни. По мнению многих исследователей [1; 2], научно-ис-

следовательская деятельность будущих магистров является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов, способных творчески применять в практической деятельности новейшие достижения научно-технического прогресса, включающие:

- *фундаментальные научные исследования* – это экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды;

- *прикладные научные исследования* – исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

В последнее время отечественная система высшего образования стала ориентироваться на запросы современного информационного общества, требующие высокого уровня профессиональной исследовательской деятельности магистрантов к самообразованию и самосовершенствованию. Этот процесс становится особенно актуальным на современном этапе информатизации, массовой коммуникации и глобализации образования, направленном на повышение качества образовательного процесса, на достижение высоких результатов в обучении с использованием инновационных средств обучения [2]. Большое значение в достижении данных результатов имеет информационно-коммуникационная среда вуза.

В монографии И.В. Роберт [3] информационно-коммуникационная среда определяется как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом с помощью интерактивных средств ИКТ, взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личности.

Следует отметить, что исследовательская деятельность позволяет развивать у магистрантов способность к индивидуальной целенаправленной деятельности, что в свою очередь оказывает положительное влияние на их профессиональную подготовку.

Информатизация, массовая коммуникация и глобализация современного общества предъявляют новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки специалиста, к методическим и организационным аспектам использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [3].

Авторы работы [4] Т.Г. Везиров и А.В. Бабаян под средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) понимают современные средства и системы, осуществляющие информационный процесс и возможность доступа к образовательным Интернет порталам.

Одним из составляющих информационно-коммуникационной среды вуза являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР) нового поколения, позволяющие осуществлять на практике реальную интеграцию в учебный процесс средств учебного назначения.

По мнению Е.С. Полат, электронный образовательный ресурс – это продукт, имеющий электронный формат представления, который может содержать информацию разного типа: презентации, рисунки, схемы, аудио и видео файлы, тесты, тренажеры и т. д., позволяющих оптимально использовать новые информационные технологии в сфере образования [5].

В состав электронных информационно-образовательных ресурсов входят: электронные библиотеки, обучающие программы, электронные книги, электронные журналы, образовательные web-сайты, электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники и т. д. Важное место в информационно-коммуникационной среде вуза занимает образовательный web-сайт, под которым понимаем электронный информационный образовательный ресурс, помогающий организовать активную и эффективную коммуникационную деятельность обучаемых в учебном процессе [5].

Информатизация профессионального образования направлена на повышение качества образовательного процесса, на достижение высоких результатов в обучении с использованием инновационных средств обучения, в частности, электронных образовательных ресурсов. Эффективное использование потенциала информационно-коммуникационной среды в процессе

Библиографический список

1. Везиров Т.Г. Подготовка магистров педагогического образования в условиях новой информационно образовательной среды. *Концепт*. 2013; 2 – 3.
2. Везиров Т.Г. Развитие профессиональной компетенции студентов магистратуры в целях информационно-образовательной среды педвуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 126 – 128.

обучения предоставляет возможность организовать научно-исследовательскую деятельность будущих магистров с созданием новых педагогических инструментов, изменяя функции педагога, и расширяя их самостоятельную научно-исследовательскую деятельность.

Одной из основных тенденций подготовки магистров к исследовательской деятельности является усиление внимания к проблемам подготовки педагогических кадров качественно нового уровня.

Об этом свидетельствуют ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), где одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, осваивающие программу магистратуры, является научно-исследовательская деятельность [6]:

в области научно-исследовательской деятельности будущий магистр должен решать следующие профессиональные задачи:

– анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;

– проведение и анализ результатов научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий.

Выпускник магистратуры должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

в области научно-исследовательской деятельности:

– способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК 5);

– готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6);

Современная информационно-коммуникационная среда вуза создаёт новые возможности будущим магистрам по научно-исследовательской деятельности в области создания и размещения электронных образовательных ресурсов в едином информационном пространстве.

Данные проблемы нами решаются при подготовке будущих магистров по программам «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» при Дагестанском государственном педагогическом университете.

Студентами магистратуры создан образовательный web-сайт «Магистранты факультета физики, математики и информатики», включающий информацию о данных программах, краткую автобиографию студентов магистратуры, мультимедийные проекты по содержательным линиям школьного курса информатики и ИКТ, а также авторские электронные образовательные ресурсы по различным дисциплинам.

Одним из таких электронных образовательных ресурсов, который разработан нами в совместной работе с магистрантами, является «Традиционная культура народов Дагестана», которая имеет следующую структуру:

На странице «*Главная*» обозначено краткое описание ресурса, а также здесь мы видим основные разделы, с кратким пояснением каждого раздела.

В разделе «*Содержание*» раскрыты вопросы по данной теме – «Традиционная культура народов Дагестана». Здесь обучающиеся могут найти необходимый материал, а предоставление материала в презентационной форме и в виде видеороликов даст возможность стимулировать предметно-образную память у обучающихся, их познавательную и творческую активность, повышая интерес обучаемых к преподаваемому предмету.

Данный электронный образовательный ресурс может быть использован в школе, при изучении предметов «Культура и традиции народов Дагестана», в вузе по дисциплине «История культуры родного народа».

Некоторые авторские ЭОР зарегистрированы в Информрегистре и размещены на портале электронного обучения Донского государственного технического университета (<http://skif.donstu.edu.ru>) в разделе «Дагестанский государственный педагогический университет».

3. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
4. Везилов Т.Г., Бабаян А.В. *Профессиональная подготовка магистров педагогического образования средствами электронного обучения*: монография. Ульяновск, 2015.
5. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва, 2008.
6. *Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)*. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014. № 1505. Available at: www.consultant.ru

References

1. Vezirov T.G. Podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah novej informacionno obrazovatel'noj sredy. *Koncept*. 2013; 2 – 3.
2. Vezirov T.G. Razvitie professional'noj kompetencii studentov magistratury v celyah informacionno-obrazovatel'noj sredy pedvuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4 (41): 126 – 128.
3. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva, 2014.
4. Vezirov T.G., Babayan A.V. *Professional'naya podgotovka magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya sredstvami 'elektronnogo obucheniya*: monografiya. Ul'yanovsk, 2015.
5. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva, 2008.
6. *Ob utverzhdenii FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 21.11.2014. № 1505. Available at: www.consultant.ru

Статья поступила в редакцию 11.04.16

УДК 378

Esekkuev K.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University n. a. U. D. Aliev (Karachayevsk, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru*

PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS. The author conducts research on possibilities of design technologies in the process of improving the efficiency of professional training of future designers. The use of project-based teaching for the development of creative component of professional competence of future designers due to the orientation training of designers in the real-life professional tasks, each of which can be considered as a separate project. The author concludes that during the education for designers, each teacher should possess willingness and an ability to implement the artistic and creative activity, as well as creative thinking that provides effective formation of design thinking. In general, the offered training and especially project-based teaching should ensure the formation of the subjective position of the future designer, his personal growth and development, active inclusion of personal experience in project activities with gradual complication.

Key words: design students – future designers, project-based learning.

К.В. Эсеккуев, *канд. пед. наук, доц. каф. дизайна, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru*

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В статье показаны возможности проектных технологий в процессе повышения эффективности профессиональной подготовки будущих дизайнеров. Использование проектного обучения для развития творческого компонента профессиональной компетентности будущих дизайнеров обусловлена направленностью подготовки дизайнеров на решение реальных профессиональных задач, каждая из которых может рассматриваться как отдельный проект. Автор делает вывод о том, что при подготовке дизайнеров каждый преподаватель должен обладать готовностью и способностью осуществлять художественно-творческую деятельность; с включением образного мышления, обеспечивающего эффективное формирование проектного мышления, будущего дизайнера. В целом профессиональная подготовка, основанная на проектном обучении, должна обеспечивать формирование субъектной позиции будущего дизайнера, его личностный рост и развитие, активное включение личного опыта в проектную деятельность с поэтапным её усложнением.

Ключевые слова: дизайн, студенты – будущие дизайнеры, проектное обучение.

Дизайн-образование в России находится ещё только на стадии становления и развития. Специфика профессии дизайнера заключается в повышенной изменчивости содержания и характера выполняемых работ. Это связано с тем, что потребности рынка в области дизайна отличаются повышенной динамикой.

Однако в организации подготовки будущих дизайнеров пока ещё преобладают традиционные подходы, используется решение, прежде всего, типовых профессиональных задач. В то же время становится очевидным, что это в настоящий момент не соответствует реальным профессиональным условиям работы дизайнера.

Между тем, анализ профессиональной деятельности дизайнера показал, что эта профессия связана с постоянным созданием чего-то нового, что требует от дизайнера определённых качеств личности и способностей: нестандартного подхода в постановке и решении проблем; оригинальности, развитого образного мышления, интуиции и способности к предвидению результатов собственной деятельности.

На основе анализа особенностей профессиональной деятельности, квалификационной характеристики дизайнера, существующих исследований в этой области [1 – 3], можно сказать,

что творческий компонент является ключевой составной частью профессиональной компетентности дизайнера.

Тем самым, учитывая растущее значение дизайнера в современном, стремительно меняющемся обществе, постоянно повышающийся спрос на компетентных дизайнеров, которые, в соответствии с возрастающими запросами населения, способны предлагать оригинальные продукты и услуги, удовлетворяющие самым разнообразным пожеланиям потребителей, представляется необходимым постоянно повышать эффективность профессионального образования дизайнеров. При этом с учётом специфики профессиональной деятельности дизайнеров можно сказать, что требуется активное внедрение и реализация технологий, направленных на развитие творчества.

На основе обзора психолого-педагогической литературы, а также личного многолетнего опыта подготовки будущих дизайнеров, можно сделать вывод, что среди наиболее эффективных технологий, способствующих решению поставленных задач, можно выделить проектные технологии. Целесообразность использования проектного обучения для развития творческого компонента профессиональной компетентности будущих дизайнеров обусловлена направленностью подготовки дизайнеров на решение реальных профессиональных задач, каждая из кото-

рых может рассматриваться как отдельный проект. Как отмечает О.В. Каукина [3, с. 103], «...подготовка специалиста, отвечающего современным требованиям, возможна лишь посредством интеграции профессионального становления, основанного на овладении профессиональными знаниями и умениями, развитии творческой и практической направленности личности, оказывающих влияние на формирование проектной культуры...». При этом очевидно, что для развития данной культуры подходят, прежде всего, проектные технологии.

Ещё в 80-е годы XX в. учёные Королевского колледжа искусств ввели понятие проектной культуры как комплексного фактора, включающего навыки, знания и опыт, накопленные человечеством в изобретательской, преобразовательной и исполнительской деятельности. При этом формирование проектной культуры имеет свои специфические особенности, в зависимости от сферы применения. В нашем случае этот процесс будет рассмотрен на примере дизайна.

Тем самым дизайн сегодня рассматривается как деятельность проектная, являющаяся составной частью проектной культуры, где овладение концептуальными и образно-пластическими способами решения творческих задач выступают как приоритетные умения дизайнера. Творческий и общекультурный фундамент личности дизайнера, его профессионально-мировоззренческие позиции формируются именно в студенческую пору. В связи с чем, педагогические проблемы обучения дизайну особо актуализируются на нынешнем этапе развития профессии.

Следует отметить, что в процессе профессиональной деятельности в Институте культуры и искусств на кафедре декоративно-прикладного искусства и дизайна Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева преподаватели, в том числе автор статьи, стремятся создавать условия для формирования проектно-образного и пространственного мышления, развития у студентов эстетического вкуса. При этом мы стараемся в рамках преподаваемых дисциплин «Проектирование в дизайне среды», «Конструирование и макетирование в дизайне среды», «История дизайна» привить профессиональные навыки, воспитать чувство ответственности за результаты своей работы, способствовать успешному процессу познавательной деятельности на занятиях проектированием. В целом, это всё положительно влияет на развитие творческой индивидуальности личности студентов.

Методическая система обучения проектированию включает:

- общее знакомство студентов со спецификой проектирования в дизайнерской среде;
- систему специальных заданий как практических проектных действий, направленных на целостное овладение студентами методом и объектом дизайна в процессе создания проектного образа, основанных на поэтапном формировании компонентов проектно-образного мышления – восприятие и анализ проблемы, поиск и выдвижение проектной концепции, ее разработка, доказательство и проверка, ведущих к системному функционированию познавательных процессов студентов-дизайнеров [4].

Формирование проектно-образного мышления у студентов в процессе создания нового дизайн-продукта, в который обу-

чаемый вложил свои знания, умения и навыки, приобретённые посредством практической проектной деятельности, помогают впоследствии решать в курсовых и дипломных работах более сложные проектные задачи.

Тем самым, от того, насколько успешно развиваются проектные навыки студентов в процессе прохождения отдельных дисциплин, зависит уровень профессиональной компетентности будущего дизайнера, который можно сформировать на этапе профессионального обучения. В этой связи так же крайне важна межпредметная интеграция и согласованность преподавателей в процессе отбора содержания обучения будущих дизайнеров и разрабатываемых проектах.

На основе личного опыта [5] и опыта коллег учебных учреждений России, осуществляющих подготовку будущих дизайнеров, можно сказать, что для эффективной профессиональной подготовки будущих дизайнеров необходимо реализовать систему следующих психолого-педагогических условий:

- формирование у каждого преподавателя направленности на развитие творческого компонента у студентов, выражающегося в их мотивировании к решению нестандартных профессиональных задач, в инициировании овладения методологией и методикой решения творческих задач, в демонстрации собственной творческой подхода к разработке профессиональных проектов;

- организация в процессе проектирования работы студентов в команде, характерной для профессиональной деятельности дизайнера, посредством исполнения студентами каждой из основных ролей (генератор идей, критик, техник) для выработки навыков конструктивного профессионального общения, взаимодействия и принятия коллективного ответственного решения, адекватного поставленной задаче;

- использование реальных профессиональных проблем с целью повышения мотивации студентов и приобретения ими опыта профессиональной деятельности в качестве проектных заданий;

- последовательное усложнение проектов, характеризующееся степенью эвристичности доминирующей деятельности и готового дизайн-продукта; уровнем завершенности и степенью детализации готового продукта;

- использование в качестве эффективного средства оценки и самооценки, творческого мышления и профессиональных навыков студентов персональных портфолио, отражающих индивидуальный стиль будущего дизайнера.

Тем самым каждый преподаватель должен обладать готовностью и способностью осуществлять художественно-творческую деятельность; с включением образного мышления, обеспечивающего эффективное формирование проектного мышления, будущего дизайнера. В целом профессиональная подготовка, основанная на проектном обучении, должна обеспечивать формирование субъектной позиции будущего дизайнера, его личностный рост и развитие, активное включение личностного опыта в проектную деятельность с поэтапным её усложнением.

Библиографический список

1. Андреева О.П. *Педагогические условия формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего дизайнера в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2011.
2. Тухбатуллина Л.М. Подготовка специалиста-дизайнера к проектной деятельности. *Дизайн – новые взгляды и решения*. Казань, 2008.
3. Каукина О.В., Наумов В.П. Формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2013; Т. 2; № 4 (14): 102 – 109.
4. Гумерова К.К., Файзуллина В.Ф. Использование интерактивных методов обучения в дизайн-образовании. *Развитие педагогической науки в современной России: результаты исследований аспирантских школ*: материалы Интернет-конференции. Санкт-Петербург, 2013; 138 – 140.
5. Эсеккуев К.В. *Формирование этнохудожественной культуры студентов художественно-графического факультета на занятиях по декоративно-прикладному искусству (на материале КЧР)*. Москва, 2011.

References

1. Andreeva O.P. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti v processe podgotovki budushego dizajnera v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yoshkar-Ola, 2011.
2. Tuhbatullina L.M. *Podgotovka specialista-dizajnera k proektnoj deyatel'nosti. Dizajn – novye vzglyady i resheniya*. Kazan', 2008.
3. Kaukina O.V., Naumov V.P. *Formirovaniya proektnoj kul'tury buduschih dizajnerov v processe professional'noj podgotovki v vuze. Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2013; T. 2; № 4 (14): 102 – 109.
4. Gumerova K.K., Fajzullina V.F. *Ispolzovanie interaktivnykh metodov obucheniya v dizajn-obrazovanii. Razvitie pedagogicheskoy nauki v sovremennoj Rossii: rezul'taty issledovanij aspirantskih shkol*: materialy Internet-konferencii. Sankt-Peterburg, 2013; 138 – 140.
5. Esekuev K.V. *Formirovanie etnхудожественной kul'tury studentov художественно-графического fakul'teta na zanyatiyah po dekorativno-prikladnomu iskusstvu (na materiale KChR)*. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.04.16

УДК 371

Abdurakhmanova P.D., doctor of philological Sciences, Professor. head. the Department of Early learning foreign languages and methods of their teaching, FGBOU VPO "Dagestan state pedagogical University", E-mail: passikhat05@mail.ru

SPECIFICITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS IN THE FIELD OF EDUCATION. The teaching of English of elementary school students is a very actual problem for the Russian educational practice. According to current approaches, the efficiency of teaching English to pupils of a primary school age is determined by willingness and desire of children to participate in intercultural communication in the target language. The author concludes that classes on the English language in the primary school build foundation for the development of interest in cultural diversity, peace, respect for languages and cultures of other nations among pupils. The classes also help to develop ideas about behavioral norms in the culture who speak the target language. The children see new possibilities to use the English language as a means of communication in the whole world. Thus, a foreign language teaching should facilitate the creation of a child's personality, develop his potential, give him a tool for foreign language communication and interaction.

Key words: primary school students, learning foreign languages, individual approach, developing training.

П.Д. Абдурахманова, доктор филологических наук, профессор. зав. кафедрой Раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: passikhat05@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Обучение английскому языку учащихся начальной школы является очень актуальной проблемой для отечественной образовательной практики. Согласно современным подходам эффективность процесса обучения английскому языку в младшем школьном возрасте определяется готовностью и желанием детей участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке. Автор делает вывод о том, что с помощью английского языка в начальных классах закладываются основы для развития у учащихся интереса к культурному многообразию мира, уважения к языкам и культурам других народов, а также для развития первых представлений о нормах поведения в странах изучаемого языка, для «открытия» возможностей английского языка как средства общения в мире. Тем самым обучение иностранному языку должно способствовать становлению личности ребёнка, максимально развивать его потенциал, давать ему инструмент для иноязычного общения и взаимодействия.

Ключевые слова: учащиеся начальной школы, обучение иностранному языку, индивидуальный подход, развивающее обучение.

Обучение английскому языку учащихся начальной школы является очень актуальной проблемой для отечественной образовательной практики. Следует отметить, что общество не удовлетворено уровнем языковой подготовки учеников средней школы, что детерминирует разработки новых подходов обучения иностранному языку.

В настоящий момент обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации школьного образования. Обязательное изучение иностранного языка со 2-го класса по 4-й (начальная школа) и с 5-го класса по 9-й (основная школа) реализует принцип непрерывного образования по иностранному языку в общеобразовательной школе, что соответствует современной потребности личности и общества.

Тем самым, согласно современным ФГОС, изучение иностранного языка предполагается со 2 класса общеобразовательной школы. Это можно рассматривать как большой прогресс, так как в Советской России обучение иностранному языку начиналось с 5 класса, что заведомо делало его неэффективным, в связи с тем, что к этому времени уже проходил сенситивный период, когда освоение нового языка проходит быстрее.

Выделим основные преимущества раннему обучению иностранному языку:

- положительное влияние на общие речевые способности ребёнка;
- более раннее вхождение ребёнка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке,
- положительное влияние на развитие различных психических функций (память, мышление, восприятие, воображение),
- повышение качества владения родным языком, создание базы для продолжения его изучения в основной школе.

Успешное и быстрое овладением иностранным языком возникает в случае, когда английский язык выполняет в жизни ребёнка те же социальные функции, что и первый язык, например, необходимость играть с иноязычным партнёром, общаться с бабушкой, которая говорит на английском языке и т. д.

Анализ существующей практики обучения позволяет выдвигать новые требования к построению обучения у школьников начальной школы иностранным языкам. Еще в 1985 г. на международном семинаре ЮНЕСКО-МАПРЯЛ по данной проблеме

специалисты из различных стран были едины в подходе к этим требованиям: язык должен усваиваться ребёнком осознанно, обучение ни в коем случае не должно превращаться в имитационный процесс; дети должны овладевать иностранным языком как средством общения, и все компоненты обучения (отбор и подача языкового материала, содержание действий по его реализации) необходимо подчинить коммуникативной цели. Подчёркивалась также необходимость достижения развивающего эффекта курса английского языка, то есть не просто опора на сложившиеся понятия, навыки и умения, а их развитие и формирование новых психических качеств. [1, с. 83]

Реализация этих требований предполагает адекватную психолого-педагогическую организацию деятельности (точнее, взаимодействия) педагога и детей в процессе обучения.

В современных школах особенности организации учебного процесса по изучению иностранного языка на начальной ступени образования заключаются в том, что:

- учителю необходимо стремиться, чтобы занятия проходили на основе индивидуального подхода в условиях коллективных форм обучения.
- учитель должен предложить такой способ усвоения знаний, который был бы направлен специально на развитие ребёнка, а не в ущерб ему.

В этой связи особенно важно, чтобы каждый ребёнок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимал активное участие в обсуждении тем урока. Тем самым не только знания и навыки владения языковым материалом определяют эффективность процесса обучения английскому языку в младшем школьном возрасте, но, прежде всего, готовность и желание детей участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке. Это возможно, если основной формой школьной деятельности будет не слушание, говорение, чтение или письмо на английском языке, а живое, активное общение с учителем и друг с другом [2].

Суть такой организации педагогического процесса заключается в том, чтобы сделать ребёнка своим соратником в его обучении и воспитании, настроить его на педагогическое влияние, сохранить за ним переживание чувства свободного выбора. При этом каждый учащийся должен чувствовать веру в свои способности, испытывать радость за успехи. При неудачах необходимо помочь школьнику осмыслить их, оценить их как временные

трудности, которые можно преодолеть, увидеть пути своего дальнейшего продвижения и успеха.

Приоритетным в начальной школе является воспитательный и развивающий аспект обучения предмету. Иностранный язык вводит учащихся в мир другой культуры, ориентирует их на формирование навыка и умения самостоятельно решать простейшие коммуникативно-познавательные задачи в процессе говорения, чтения и письма, формирует такие качества личности, как инициативность, умение работать в коллективе, умение защищать свою точку зрения и устойчивый интерес к изучению предмета.

При изучении иностранного языка, в связи с его особой фонетикой, важно то, каким голосом преподаватель произносит слова и фразы и какое при этом выражение его лица. Безусловно, голос преподавателя должен быть добрым, располагающим к общению, а выражение лица должно соответствовать тону, который должен быть интригующим, доверительным, или серьезным, деловым, выражающим радость встречи, вселяющим успех.

Комфортность взаимодействия детей во время общения на английском языке во многом зависит от того, как используются различные организационные формы обучения. Наряду с широко применяемой фронтальной и индивидуальной работой необходимо более активно внедрять в учебный процесс и другие формы: групповые, коллективные, а также проектные [3].

Для успешного прохождения процесса обучения иностранному языку необходимо создать мотивы каждого речевого и неречевого действия детей как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. Дети должны видеть результаты практического применения иностранного языка.

Ученик, при традиционном подходе к обучению, чаще всего не имеет возможности воспользоваться на практике своими знаниями. Устранить этот недостаток можно с помощью приёмов проектной методики, которая строится на следующих принципах:

- формулировка конкретной цели, направленная на достижение не «языкового», а практического результата;
- получение каждым учеником или группой учащихся конкретного задания, нацеленного на выполнение практического внеязыкового действия с помощью языка;
- обоюдная ответственность учащихся и учителя за результаты работы;

Библиографический список

1. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва, 1991
2. Беляева О.Н. Особенности обучения английскому языку в начальной школе. *Иностранный язык в школе*. 2010; 1.
3. Пелеванюк Е.Н. *Английский язык в начальной школе: особенности обучения* Available at: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web>
4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.И. Процесс обучения иностранным языкам в начальной школе. *Английская литература в школе*. 1994; 1.
5. Акмальдинова Д.Р. *Методика преподавания английского языка в начальной школе*. Available at: <http://nsportal.ru/akmaldinova-dinara-gafekovna>

References

1. Zimnyaya I.A. *Psichologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva, 1991
2. Belyaeva O.N. Osobennosti obucheniya anglijskomu yazyku v nachal'noj shkole. *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2010; 1.
3. Pelevanyuk E.N. *Anglijskij yazyk v nachal'noj shkole: osobennosti obucheniya* Available at: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web>
4. Gal'skova N.D., Nikitenko Z.I. Process obucheniya inostrannym yazykam v nachal'noj shkole. *Anglijskaya literatura v shkole*. 1994; 1.
5. Akmal'dinova D.R. *Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v nachal'noj shkole*. Available at: <http://nsportal.ru/akmaldinova-dinara-gafekovna>

Статья поступила в редакцию 05.03.16

УДК 371

Bulueva Sh.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia)*,
E-mail: gamzaeva79@mail.ru
Masaeva Z.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia)*,
E-mail: gamzaeva79@mail.ru
Ehaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chechen State University (Grozny, Russia)*,
E-mail: gamzaeva79@mail.ru

FORMING ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS IN THE TEACHING PROCESS. The article deals with topical problems of formation of an ethnopedagogical culture of students in a multicultural educational process. It covers objectives and conditions of forming the ethnopedagogical culture of students in training in a university. Ethnopedagogical culture involves professional education and introduction of ethnopedagogical technologies into the process of education. The authors define the ethnopedagogical culture as a new concept due to the requirements for teachers working in a multicultural educational space. Thus ethnopedagogical competence has an integrative property with respect to general vocational training. The authors come to the conclusion that the formation of ethnopedagogical culture, as an essential part of pedagogic culture is connected with the development

and practical usage of the traditional ideas of folk pedagogy. Thus, practical usage of the traditional ideas of folk pedagogy is a necessary, obligatory condition of professional training of a personality of future teachers.

Key words: *ethnopedagogical culture, ethnopedagogical training, ethnopedagogical consciousness, ethnopedagogical thinking, ethnopedagogical activity, future teacher.*

Ш.И. Булуева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

З.В. Масаева, канд. псих. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

Р.М. Эхаева, канд. пед. наук, доц., Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: gamzaeva79@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования этнопедагогической культуры студентов в многокультурном образовательном процессе. Раскрыты задачи и условия формирования этнопедагогической культуры студентов в процессе вузовской подготовки. Этнопедагогическая культура предполагает профессиональную образованность и владение этнопедагогическими технологиями. Выделение этнопедагогической культуры как нового понятия обусловлено требованиями к педагогам, работающим в поликультурном образовательном пространстве. При этом этнопедагогическая компетентность обладает интегративным свойством по отношению к общей профессиональной подготовке. Авторы приходят к выводу, что формирование этнопедагогической культуры, как важнейшей части педагогической культуры, связанной с освоением и практическим использованием идей традиционной народной педагогики, является необходимым, обязательным условием профессиональной подготовки личности будущих учителей.

Ключевые слова: *этнопедагогическая культура, этнопедагогическая подготовка, этнопедагогическое сознание, этнопедагогическое мышление, этнопедагогическая деятельность, будущий педагог.*

Инновационные процессы, которые происходят в нынешнем образовании, ведут к глубоким и качественным изменениям всей системы образования. Реформа вузовского образования позволяет рассматривать культуру как общечеловеческую ценность, способствующую её дальнейшему развитию. Поэтому актуализируется проблема взаимосвязи между культурой, наукой и образованием, в особенности университетского, что потребовало дальнейшего рассмотрения проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров, так как сменилась роль учителя. Современный учитель, владеющий современным мировоззрением и высокими педагогическими технологиями, обладающий новым педагогическим мышлением, должен стать центральной фигурой, которая способствует становлению личности будущего учителя в условиях открытого, устойчивого и безопасного сообщества.

Возрастание потребности этнопедагогического знания в профессиональной подготовке будущих учителей и его сегодняшний второстепенный статус в системе образования, особенно педагогического, входит в прямое противоречие с современными социальными реалиями. Толерантность, культура межличностных и межконфессиональных отношений призваны и смогут погасить и предотвратить многие локальные и глобальные противоречия и конфликты современности. Учитель должен стать важнейшим связующим звеном между этнической, национальной, региональной и общечеловеческой, мировой, планетарной культурами, способным решать задачи культурологической стратегии образования. Человек не может примкнуть к общечеловеческим ценностям без глубокого и полноценного усвоения своей культуры, встать на вершины общемировых культурных достижений. Важно отметить, что этнопедагогическая подготовка будущих учителей должна рассматриваться в первую очередь как основа профессионального становления будущего специалиста.

Великие педагоги прошлого К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и другие отмечали как одну из главных задач в подготовке педагога освоение народных начал в обучении и воспитании. Так, К.Д. Ушинский разработал теоретические положения, ставшие основой этнопедагогики как области научного знания.

Изучение проблемы процесса формирования этнопедагогической культуры студентов потребовало постоянного взаимодействия научной и народной педагогики основу, которой являются национальные традиции.

Вопросы этнопедагогики изучались учеными Г.Н. Волковым, Е.Л. Христовой, Ю.А. Рудь и др. Научные исследования ученого Г.Н. Волкова явились основой для создания концепции этнопедагогики. Г.Н. Волков ввел в научную терминологию понятия «этнопедагогика» и «этническая педагогика». Народную педагогику он понимает как часть народной культуры, которую можно называть «народной педагогической культурой».

В современных этнопедагогических исследованиях утверждаются такие научные понятия, как «педагогическая народная культура» и «педагогическая традиционная бытовая культура»,

рассматривающие отдельные направления народной педагогики (Е.Л. Христова).

В этнопедагогике существуют различные направления как этнопедагогическое образование (В.А. Николаев, С.Б. Серякова, М.Г. Харитонов и др.), русская субэтническая педагогика (А.М. Леонов и др.), семейная этнопедагогика (А.А. Григорьева, С.Я. Карасова и др.) этнопедагогика межэтнической толерантности (Ш.М.-Х. Арсалиев и др.), этнопедагогика среды (Л.В. Кузнецова и др.), этнопедагогический менеджмент (Е.П. Жирков, Е.М. Михайлова и др.), сравнительная этнопедагогика (К.Ж. Кажметова, Л.И. Федорова и др.) и т. д.

Т.В. Анисенкова, Л.С. Берсенева, Т.В. Давыдова, А.Н. Яковлева и др. писали о этнопедагогической подготовке как составной части этнопедагогической культуры педагога в различных типах учебных заведений [2].

Рассмотренные научные концепции явились основой появления понятия «этнопедагогическая культура учителя» и решения проблемы подготовки педагогов в этом направлении.

Основываясь на разработанный Г.Н. Волковым методологический базис этнопедагогики, учёный В.А. Николаев ввёл термин «этнопедагогическая культура» учителя как социально-педагогический феномен, который характеризует меру освоения традиционной педагогической культуры народа, понимания воспитательной сущности ее ценностей, их адекватного использования в современной практике обучения и воспитания [4].

Этнопедагогическая культура является составляющей частью с профессионально педагогической в структуре общей культуры учителя. Выделение этнопедагогической культуры как нового понятия обусловлено требованиями к педагогам, работающим в поликультурном образовательном пространстве.

Между тем современное профессиональное образование не обеспечивает должным образом этнопедагогическую ориентацию специалистов. Исследования по данной теме показывают, что не достаточно специалистов, обладающих соответствующим уровнем культурологических и этнопедагогических знаний для претворения в жизнь гуманистических идей народной педагогики. А студенты вуза зачастую недооценивают значимость народного воспитания, не понимают важности изучения богатого опыта традиционной педагогики, слабо владеют его методами и приемами, не могут целенаправленно применять их в практике работы [1].

Этнопедагогическая культура педагога представляет достаточно высокий уровень развитости общей культуры, толерантное отношение к этнокультурному разнообразию окружающей его социальной среды, осуществление педагогической деятельности с учётом этнокультурных традиций национального региона.

Процесс подготовки будущего учителя предполагает владение студентом этнопедагогическими компетенциями. Они являются усвоением педагогической культуры народа, традиций народного воспитания. Этнопедагогическая компетентность – это теоретическая и практическая готовность к трансляции ценностных ориентаций традиционной педагогической культуры народа

и к реализации основных положений народной педагогики в современной практике воспитания и обучения в образовательных учреждениях с учетом своеобразия национальной психологии.

Формирование этнопедагогической культуры педагога направлено на решение основных задач, связанных с этнопедагогическим сознанием, этнопедагогическим мышлением, этнопедагогической деятельностью.

Важнейшая задача формирования этнопедагогического сознания должна быть решена на базе накопления знаний о культуре, обычаях своего народа, понимания элементов в культуре, традициях других российских народов, позволяющих жить в мире и согласии. Все это способствует пониманию специфики культурных проявлений в современном мире и важности культурного плюрализма для личности и общества [3].

Развитие этнопедагогического мышления связано с умением обобщать, выделять и вносить в содержание образования конструктивные предложения, отражающие этническое своеобразие народов и его культуру. Такие учителя должны будут способны решать важнейшие социально-педагогические национально-ценностные задачи.

Этнопедагогическая деятельность обозначает включение студентов в зону позитивного межнационального общения, в познавательную деятельность как диалог носителей различных культур в многокультурном образовательном пространстве.

В таком педагогическом процессе важно создать условия, в которых они будут чувствовать стремление найти пути взаимодействия, сотрудничества, общения и готовности к межкультурному диалогу.

В школах Чечни проводится многогранная работа по приобщению учащихся к этнокультурным ценностям как своего этноса, так и других народов [8].

Реализация этой программы в республике осуществляется через следующие направления: через создание национальной школы, через обращение к этнокультурным традициям, через диалог культур как основу взаимного обогащения и саморазвития культур. Значение вуза в активной реализации содержательного компонента учебной и профессиональной деятельности будущих педагогов в соответствии как с общечеловеческими ценностями, так и национально-этнической культурой огромна.

Этнопедагогическая культура предполагает профессиональную образованность и владение этнопедагогическими технологиями. Причём этнопедагогическая компетентность обладает интегративным свойством по отношению к общей профессиональной подготовке. Если профессионально-педагогическая подготовка студентов ориентирует на общие закономерности и проблемы воспитания и обучения и формирования личности с опорой на общечеловеческие достижения и особенности определенной государственной системы образования, то этнопедагогическая культура, опираясь на научную подготовку, строится на национальных особенностях подготовки к жизни подрастающих поколений и народных воспитательных традициях. В иерархии ценностей этнической педагогики чеченцев приоритетное место занимает культ семьи, любовь к родному краю, справедливость, общинность, коллективизм, стремление к общему благу. На ментальном уровне характеристически определяющими качествами чеченцев являются: трудолюбие, упорство, доброта, миролюбие, совестливость, умеренность, снисходительность, скромность, уступчивость, дисциплинированность, доброжелательность, простодушие, выносливость, сдержанность, осторожность, немногословность, рассудительность и др. Изучение многовекового народно-педагогического опыта позволяет сделать важный вывод, что фундаментальным, системообразующим принципом воспитания в этнопедагогике является принцип природосообразности. Народная педагогика чеченцев на протяжении истории развития разработала и отшлифовала свою систему методов,

приемов, средств и форм практической организации воспитания. В Чеченской Республике в реально существующих условиях толерантности и поликультурности с учётом тенденций мирового развития важно поддержать курс на сохранение и развитие национальной идентичности на фоне глобализации общественной жизни. Работа педагогических учебных заведений в этом плане обеспечит выполнение одного из важнейших условий формирования этнопедагогической культуры. Немалую роль могут сыграть и такие факторы, как традиции учебного заведения, уровень учебно-воспитательной работы, особенности взаимоотношений студентов и преподавателей. Главным же условием формирования этнопедагогической культуры будущих учителей является этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса в целом, которая при этом не нарушает присущую ему логику. В первую очередь необходимо введение таких дисциплин, как «Этнопедагогика», «Этнопсихология» и т.п. Особую роль в этом плане призваны сыграть факультативные курсы по выбору. Решению проблемы эффективно поможет насыщение программ многих гуманитарных предметов материалом из истории чеченского народа, его духовной и материальной культуры. В этом же направлении потребуются и соответствующее усиление межпредметных связей в обучении. Результативность этнопедагогической подготовки будущих учителей кроме обновления содержания образования должна обеспечиваться также использованием активных методов и интерактивных форм обучения и воспитания с учётом достижений этнической культуры [5].

Особую роль следует отвести повышению этнопедагогической компетентности преподавателей учебных заведений. Успешное формирование этнокультурной личности невозможно без включения её в соответствующую систематическую деятельность при обеспечении единства чувств, сознания и поведения. Сбор фольклора, научно-исследовательская студенческая работа этической направленности призваны повысить эффективность соответствующей подготовки специалистов. Дополнить арсенал средств формирования этнопедагогической культуры будущих учителей поможет разнообразная внеаудиторная воспитательная работа (краеведческие и народоведческие объединения, кружки и клубы по интересам, мероприятия с использованием этнографических компонентов, стенная печать и т. п.) [7].

Выполнение студентами творческих исследовательских заданий по этнопедагогической проблематике (рефераты, проекты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы) формирует творческий подход в формировании этнопедагогических знаний. Педагогическая практика студентов имеет важное значение в развитии этнопедагогической культуры будущего специалиста, так как она расширяет этнопедагогические знания, совершенствует этнопедагогические умения и навыки [6]. Использование различных форм организации учебного процесса и видов учебных заданий (семинар-диспут, открытая дискуссия, семинар-коллоквиум, составление сравнительных таблиц и графических схем, сравнительный анализ, тестовые, творческие задания и др.) способствует развитию основных элементов этнопедагогической культуры студентов в процессе учебного диалога. Формирование этнопедагогической культуры студентов – будущих педагогов связано с системой образования, основанной на культурном плюрализме, на сочетании мирового уровня технической и информационной оснащенности с традиционными культурными и духовными ценностями [8].

Таким образом, формирование этнопедагогической культуры, как важнейшей части педагогической культуры, связанной с освоением и практическим использованием идей традиционной народной педагогики, является необходимым, обязательным условием профессиональной подготовки личности будущих учителей.

Библиографический список

1. Алипханова Ф.Н., Булуева Ш.И. *Модель формирования полоролевого поведения студентов на примере вайнахской народной культуры и семейных традиций. Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова.* 2011; 3: 121 – 125.
2. Арсалиев Ш.М.-Х. *Этнопедагогические основы воспитания нравственности в поликультурном образовательном пространстве.* Москва, 2015.
3. Арсалиев Ш.М.-Х., Мусханова И.В. Использование этнопедагогических идей в нравственном воспитании молодежи. *Этносы развивающейся России: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Абакан, 2008: 107 – 115.
4. Волков Г.Н. *Этнопедагогика.* Москва, 1999.
5. Гамзаева М.В. Игровые технологии обучения в процессе подготовки бакалавров профессионального обучения. *В мире научных открытий.* 2015; 3.1 (63): 547 – 554.

6. Гамзаева М.В., Магомедова З.З. Интерактивные методы обучения при формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 30 – 32.
7. Гамзаева М.В., Магомедова П.К. Опыт применения интерактивных методов обучения в процессе преподавания учебной дисциплины «Технологии научно-педагогического исследования». *Вестник Академии права и управления*. 2015; 38: 266 – 271.
8. Арсланов И.В., Муханова И.В. *Использование этнопедagogических знаний чеченцев в гуманистическом воспитании молодежи*. Назрань, 2009.
9. Ярычев Н.У. Возрождение религиозного воспитания в системе традиционной культуры чеченцев в условиях трансформации института семьи. *Тенденции науки и образования в современном мире*. 2015; 8: 57 – 59.

References

1. Alphanova F.N., Bulueva Sh.I. *Model' formirovaniya polorolevogo povedeniya studentov na primere vajnahskoj narodnoj kul'tury i semejnyh tradicij*. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Hetagurova*. 2011; 3: 121 – 125.
2. Arsaliev Sh.M.-H. *Etnopedagogicheskie osnovy vospitaniya npravstvennosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve*. Moskva, 2015.
3. Arsaliev Sh.M.-H., Mushanova I.V. *Ispol'zovanie etnopedagogicheskikh idej v npravstvennom vospitanii molodezhi*. *Etnosy razvivayushejsya Rossii: problemy i perspektivy: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Abakan, 2008: 107-115.
4. Volkov G.N. *Etnopedagogika*. Moskva, 1999.
5. Gamzaeva M.V. *Igrovyje tehnologii obucheniya v processe podgotovki bakalavrov professional'nogo obucheniya*. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2015; 3.1 (63): 547 – 554.
6. Gamzaeva M.V., Magomedova Z.Z. *Interaktivnye metody obucheniya pri formirovanii obschekul'turnyh kompetencij buduschih bakalavrov professional'nogo obucheniya*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 30 – 32.
7. Gamzaeva M.V., Magomedova P.K. *Opyt primeneniya interaktivnyh metodov obucheniya v processe prepodavaniya uchebnoj discipliny «Tehnologii nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya»*. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 38: 266 – 271.
8. Mushanova I.V. *Ispol'zovanie etnopedagogicheskikh znanij chechencev v gumanisticheskom vospitanii molodezhi*. Nazran', 2009.
9. Yarychev N.U. *Vozrozhdenie religioznogo vospitaniya v sisteme tradicionnoj kul'tury chechencev v usloviyah transformacii instituta sem'i*. *Tendencii nauki i obrazovaniya v sovremennom mire*. 2015; 8: 57 – 59.

Статья поступила в редакцию 07.04.16

УДК 378

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

PRACTICE-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION TO FORM LEGAL COMPETENCE AMONG STUDENTS. In the article the author studies a problem of how to form legal competence of students at a pedagogical higher education institution. Legal competence is considered as a characteristic of a personality, reflected in all competencies in the legal field; an ability to conduct legal education and explain the basic ideas of law to prevent incorrect behavior of students and other subjects of the educational process. The author emphasizes social conditionality of legal training of future teachers. One of the conditions of such training, as the author proves in his work, is practice-oriented educational environment. The researcher shares factors, methods, means and forms, which influence the efficiency of formation of legal competence in students.

Key words: practice-oriented environment, competence, legal competence, legal education, interactive methods, legal educational practice, legal culture.

М.Г. Даудов, аспирант, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема формирования правовой компетентности студентов педагогического вуза. Правовая компетентность рассматривается как характеристика личности, выражающаяся в совокупности компетенций в правовой области знаний; способности вести правовое воспитание и правопросветительскую работу, предупреждать противоправные проявления в поведении учащихся и других субъектов образовательного процесса. Автор подчёркивает социальную обусловленность правовой подготовки будущих педагогов. Одним из условий такой подготовки авторы считают практико-ориентированную образовательную среду. Выделены факторы, методы, средства, формы от которых зависит эффективность формирования правовой компетентности студентов.

Ключевые слова: практико-ориентированная среда, компетентность, правовая компетентность, правовое образование.

Социально-экономическое развитие современного общества, реформирование системы общего и профессионального образования требуют серьезных изменений в подготовке педагогических кадров. Правовая подготовка в педагогическом вузе является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя любой специальности, так как обусловлена спецификой его будущей профессиональной деятельности. В качестве главного результата высшего образования должна рассматриваться готовность и способность молодых людей, жить и работать в условиях правового государства. У большинства учителей, опрошенных нами в школах г. Грозного, наблюдается низкий уровень правовой активности, правовых знаний, остро стоит проблема повышения нравственного и правового уровня подрастающего поколения. Обществу нужен педагог, владеющий правовыми знаниями из разных отраслей права, умеющий применять их на практике, пользоваться своими правами, вести работу по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, воспринимая правовые ценности общества как личностно значимые, умеющий вести правовоспитательную деятельность. В связи с этим актуализирована необходимость формирования правовой компетентности будущего педагога. Для определения понятия

правовой компетентности необходимо определить сущность понятия «компетентность».

Понятие «правовая компетентность» весьма близко по содержанию с термином «правовая культура». В понимании содержания правовой культуры отсутствует надлежащая ясность и четкость. Так, одни авторы рассматривают правовую культуру как элемент правового сознания. Другие придерживаются противоположного мнения. Третьи полагают, что правовая культура включает в себя начало законности. Четвертые, рассматривают правовую культуру как часть общей культуры общества. Различные подходы к выяснению содержания правовой культуры, свидетельствуют о сложности этого понятия [1].

Анализ литературы показал, что правовая компетентность студента – это составляющая профессиональной компетентности, определяющая правовую ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности, которая является характеристикой, отражающей способность решать социально-правовые проблемы субъектов образовательного процесса на основе ценностей, знаний, опыта деятельности, в соответствии с этическими принципами, приоритетом прав человека, социальными стандартами, профессиональными обязанно-

стями будущего педагога, нормативными рамками деятельности [2].

Эффективность процесса формирования правовой компетентности будущих педагогов зависит от трёх главных факторов: качества преподавания и обучения студентов, определяемых степенью продвинутой участников педагогического процесса в овладении новыми образовательными технологиями; профессиональной компетентности преподавателей, уровня их общей и профессиональной культуры, открытости преподавателей к инновационным процессам; состояния внутренней и внешней социально-педагогической среды, влияющей на общий характер развития личности студента [3].

Практический опыт работы автора со студентами показывает, что целью педагогов, преподающих правовые дисциплины, должно быть формирование положительно ориентированной правовой компетентности будущих педагогов (система правовых знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, правовые установки, регулирующие поведение личности в юридически значимых ситуациях). Знания должны быть непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Основными методами и средствами формирования правовой компетентности в практико-ориентированной образовательной среде являются: деловые и ролевые игры, метод проектов, портфолио, кейс-метод, дискуссии.

К формам формирования правовой компетентности мы отнесли: лекции, проблемные, лекции с заранее запланированными ошибками, практические и семинарские занятия, лабораторные занятия, самостоятельная работа над индивидуальной темой, тренинги, научно-практические семинары, самостоятельная работа над научным исследованием (участие в студенческих научных конференциях, дипломная работа), «круглый стол», итоговая конференция, диспуты, дискуссии, рефлексивные групповые практикумы пресс-конференции, клубная работа, праздники, фестивали, участие в избирательных кампаниях, участие в работе общественных организаций, членство в юридических клиниках, студенческое самоуправление, встречи с учителями-практиками и с представителями правоохранительной системы.

При практико-ориентированной направленности обучения большое внимание уделялось вопросам формирования правовых ценностей студента, его установок, ценностных ориентаций. Здесь важными являются: осмысленность творческого поиска в процессе формирования правовых компетенций, уровень самооценки будущего педагога, восприятие правовых ценностей общества как лично значимых.

Практическая направленность правовой образовательной среды обеспечивает знание основных принципов права и государства, правового положения личности в обществе, установленных конституцией прав и обязанностей человека и гражданина; осведомлённость о правовом статусе ребёнка, так как эти знания непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов; умения и навыки практического применения юридических знаний, владение нормами права в сфере образования.

Значительное место в процессе обучения занимают деловые игры. Целью одной из них являлась защита прав ребёнка, а второй – программа профилактики преступности среди несовершеннолетних. Студенты выяснили, какие положения необходимо учитывать при защите прав ребёнка в юридической практике. Важным результатом деловой игры явилось то, что выступая в тех или иных ролях в соответствии со сценарием игры, принимая участие в моделируемой ситуации, студенты понимали, что для грамотного составления программы профилактики преступности среди несовершеннолетних, необходимо глубокое знание возрастных особенностей, нормативно-правовых актов, имеющих отношение к этой проблеме и умение защищать свои проекты. Приёмы поиска и работы с нормативными актами объяснялись студентам с учётом специфики правовых норм. Важным условием практического усвоения правовой действительности могут служить проблемный и частично-поисковый методы обучения, информационные компьютерные технологии. Для их осуществления разработаны творческие правовые задачи-казусы, в решении которых студенты используют ИКТ [4; 5].

Использование компьютерных технологий и справочно-правовых систем позволяет обеспечить: установление межпредметных связей; оперативный доступ ко всему массиву правовой информации; сочетание различных форм и методов обучения; интеграцию правовых данных и программных средств; обучение современным методам исследовательской деятельности; объективность оценки уровня знаний. Важность знания правовых норм заключается в том, что личность, получив определенные правовые знания, осознает объективную необходимость соблюдения правовых норм (в данных обстоятельствах это выражается в её потребностях) или, наоборот, видит их дефекты. В условиях практико-ориентированной образовательной среды происходит правовая социализация студентов, суть которой в усвоении личностью правовых ценностей, превращения их в нормы своей жизни и поведения, в личные качества и особенности психологии. Результатом правовой социализации является правовая информированность личности, наличие в педагогических свойствах правовой составляющей (правовая образованность, правовая воспитанность, правовая обученность, правовая развитость) [1]. Самой очевидной целью правовой социализации является формирование правовой культуры.

Следует отметить, что различные виды интерактивных методов обучения обладают неодинаковыми возможностями формирования знаний, умений и навыков правоприменения и правовой компетентности:

1) решение и составление кроссвордов, занимательных заданий по праву способствует развитию сообразительности, воображения, умения чётко формулировать вопросы, умения анализировать; 2) соревновательные игры обладают возможностями формирования внимания, сообразительности, умения быстро находить ответ в нестандартной ситуации, адекватной самооценки; 3) дискуссии, диспуты, ролевые игры развивают умение вычленять проблему, подбирать аргументы, кратко и точно формулировать и излагать свою позицию, вырабатывают положительные коммуникативные умения, критическое мышление и способность его выражения. Таким образом, использование интерактивных методов позволяет сделать правовое образование подлинно социально и лично ценным и эффективным для студента, открыть ему доступ к самому себе – к своим чувствам, мыслям, состояниям, развить у него способность их свободно выражать.

Одним из способов реализации практической направленности правового обучения будущих педагогов является применение так называемого «портфолио студента» – папка, в которой обобщаются все имеющиеся социальную значимость работы студента (участие в общественной работе, в самоуправлении, в правовоспитательной деятельности и т. д.).

Анализ теоретических оснований формирования правовой компетентности студентов позволяет сделать следующие выводы:

- правовая компетентность студентов представляет собой систему воспитательных и обучающих действий, направленных на создание условий для формирования у студентов уважения к праву, собственных представлений и установок, основанных на современных правовых ценностях общества; компетенций, достаточных для защиты прав и законных интересов личности и правомерной реализации своей гражданской позиции;

- правовая компетентность студентов – сложная интегративная характеристика личности, отражающая правовую осведомлённость, осознанное восприятие социально-правового опыта, готовность и способность строить свое социально-профессиональное поведение в соответствии с действующими правовыми нормами, способность к нравственно-правовой самооценке своей жизнедеятельности;

Специально созданная практико-ориентированная правовая образовательная среда обеспечивает формирование правовой компетентности; правовую социализацию студентов в процессе профессиональной подготовки на основе интерактивных технологий; реализацию правового опыта посредством эффективного осуществления правовой деятельности в условиях прохождения производственно-правовой практики, участие в деятельности юридической клиники в работе молодёжного проекта «Правовая помощь населению».

Библиографический список

1. Певцова Е.А. *Образовательное право и формирование правосознания обучающихся*: монография. Москва, 2006.
2. Певцова Е.А. *Теория и методика обучения праву*. Москва, 2003: 77 – 113.

3. Аникина А.С. *Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тюмень, 2011.
4. Абдуразакова Д.М., Магомедова Р.М. Социально-правовая активность как условие формирования правосознания студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 100 – 105.
5. Брутян В.А. Педагогическая характеристика процесса правовой социализации личности. *Право и образование*. 2014; 2: 110 – 117.

References

1. Pevcova E.A. *Obrazovatel'noe pravo i formirovanie pravosoznaniya obuchayuschihся*: monografiya. Moskva, 2006.
2. Pevcova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu*. Moskva, 2003: 77 – 113.
3. Anikina A.S. *Formirovanie pravovoj kompetentnosti buduschego pedagoga s ispol'zovaniem kompleksa professional'no-orientirovannykh pravovykh zadach*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tyumen', 2011.
4. Abdurazakova D.M., Magomedova R.M. Social'no-pravovaya aktivnost' kak uslovie formirovaniya pravosoznaniya studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 100 – 105.
5. Brutyan V.A. Pedagogicheskaya harakteristika processa pravovoj socializatsii lichnosti. *Pravo i obrazovanie*. 2014; 2: 110 – 117.

Статья поступила в редакцию 07.04.16

УДК 378

Karakhanova G.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gako110@mail.ru

Orudzhaliyeva E.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: elena_26.06@bk.ru

Shamkhalova B.A., postgraduate, Department of General Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: biche-82@mail.ru

A MEANINGFUL PROCEDURAL MODEL TO DEVELOP PEDAGOGICAL TOLERANCE IN FUTURE BACHELORS OF EDUCATION. The article is dedicated to a problem of formation of pedagogical tolerance among future bachelors of education. The authors describe a model of the process, which shows how to form pedagogical tolerance and its structure. The research presents four blocks in this model, which are a target, substantial, technological and diagnostic components. The special attention is paid to methodological approaches and principles of formation of pedagogical tolerance in university students, and also organization of organizational and pedagogical conditions which are necessary to realize this model in practical work. The role of continuous monitoring of level of formation of pedagogical tolerance on the basis of the worked out criteria and indicators is given a special focus.

Key words: pedagogical tolerance, modeling, model, components, methodological approaches, principles, contents, technology, conditions, results.

Г.А. Караханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gako110@mail.ru

Е.Е. Оруджалиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: elena_26.06@bk.ru

Б.А. Шамхалова, соискатель каф. педагогики, ФГБОУ «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала. E-mail: biche-82@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования. Авторы описывают модель процесса формирования педагогической толерантности, включающую четыре блока: целевой, содержательный, технологический и диагностический. Особое внимание уделяется методологическим подходам и принципам формирования педагогической толерантности, а также использованию гуманитарных технологий и созданию организационно-педагогических условий для реализации данной модели. Подчеркивается роль постоянного мониторинга уровня сформированности педагогической толерантности на основе выделенных критериев и показателей.

Ключевые слова: педагогическая толерантность, моделирование, модель, компоненты, методологические подходы, принципы, содержание, технология, условия.

Опираясь на проведенное нами исследование и в рамках компетентностного подхода, мы определяем педагогическую толерантность как один из элементов компетентности бакалавра образования, проявляющийся в уважительном отношении к личности ученика (ребенка), эмпатическом понимании его, основанном на знании индивидуальных и возрастных особенностей детей, установке на диалог во взаимодействии с учащимися с целью организации условий успешного личностного развития ученика. Педагогическая толерантность является профессиональным качеством личности педагога. В частности, в Профессиональном стандарте педагога [1] отмечается, что педагогу необходимо:

- проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона;
- проявлять позитивное отношение к родным языкам учащихся, представленных в классе;
- вести постоянную работу с семьями учащихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы;

- давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни,
- поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности учащихся в коммуникации как жизненно необходимого для человека процесса;
- реализовывать установку учащихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате;
- формировать культуру диалога, организуя устные и письменные дискуссии по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций.

Кроме того, педагогу рекомендуется обсуждать с учащимися лучшие произведения художественной и научной прозы, журналы, судебной практики, в которых представлены образцы толерантного поведения, гуманного отношения к людям, культуры общения, моделировать те виды деятельности, где формируется коммуникативная компетентность учащихся (издание

школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видеофильма и т. д.).

Важность задачи формирования педагогической толерантности как составляющей профессиональной компетентности будущих бакалавров образования, а также недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической литературе обусловили необходимость разработки модели процесса формирования педагогической толерантности на основе компетентного подхода.

Моделирование в педагогических исследованиях позволяет сделать процесс формирования личности более целенаправленным, технологичным, прогнозируемым. «Модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование её служит опосредованным способом получения знания об оригинале» [2, с. 228].

Моделирование применяется для совершенствования педагогического процесса. Построение модели связано с раскрытием содержательного и динамического аспектов. «Для построения содержательной модели диагностируемого объекта (свойства, качества, сферы деятельности человека и т. д.) как целостности необходимо:

- на основании теоретического анализа философской, психологической, педагогической литературы определить диагностируемый объект как целостность, выделенную из более широкой системы личности, деятельности и т. д. для этого необходимо выявить типичные черты выбранного феномена (диагностические критерии и параметры, появления), отличающие его от других свойств, качеств или сфер человека или типов деятельности;
- выявить связи объекта с окружающей средой или более широкой системой, в которых проявляются его функции;
- проанализировать внутренне содержание диагностируемого объекта (качества, сферы или свойства личности), выделить его компоненты, составляющие внутреннюю структуру, которая и обеспечивает выполнение выявленных функций» [2, с. 231].

Содержательная модель позволяет провести не только целостную, но и покомпонентную диагностику. С учётом вышесказанного была разработана модель педагогической толерантности, которая представляет собой отражение её сущности и структуры. На основе проведенного исследования мы считаем целесообразным в понятии «педагогическая толерантность» выделить следующие основные компоненты:

- 1) когнитивный (знание о толерантности, культурных и возрастных особенностях детей),
- 2) мотивационный (педагогическая направленность на гуманное, эмпатическое отношение к личности ученика),
- 3) поведенческий (уважительное, толерантное отношение к ученикам).

Данные компоненты в совокупности и взаимосвязи определяют профессиональную пригодность педагога, его способность развивать личность учащегося в условиях психологической безопасности в школе, что нам представляется основной задачей педагогической деятельности. Все перечисленные компоненты могут быть поэтапно сформированы. Основой развития мотивационного и поведенческого компонентов является когнитивный компонент. Если на первом этапе студенты получают знания о культуре толерантности, то на следующем они осознают необходимость толерантного взаимодействия с учащимися, настраивая личность на ценности толерантности, и на завершающем этапе формируются устойчивые поведенческие навыки бесконфликтного, толерантного поведения в условиях образовательного пространства.

Таким образом, мы можем говорить о соответствующем наборе конкретных показателей критериев сформированности педагогической толерантности, по которым можно будет судить об уровне педагогической толерантности. Содержательный критерий раскрывают показатели: знания о сущности понятия «толерантность», правах ребенка, молодежной и детской субкультуре, изучение технологий профессионального саморазвития и самообразования, технологий педагогической диагностики личности и коллектива и возрастной психологии. Критерий рефлексивный раскрывают показатели: уважительное отношение к личному опыту ребенка, ценностное отношение к детству и ценностным ориентациям детей, проявление терпимости, эмпатии, доброжелательности, ответственности по отношению к детям. Критерий результативный раскрывают показатели: умение найти выход

из сложной конфликтной ситуации, организация самоконтроля и самокоррекции, контактируемость, коммуникабельность, внимательное выслушивание и оценка точки зрения ребенка, понимание и принятие особенностей проявления детской, подростковой, молодежной субкультуры, своеобразия их поведения и мышления.

По обозначенным критериям можно судить об уровне сформированности педагогической толерантности. Нами использовалась уровневая классификация степени сформированности компонентов, выделены такие уровни как высокий, средний и низкий [3, с. 39].

Представленная модель показывает, что высокий уровень педагогической толерантности характеризуется высокой степенью сформированности, всех компонентов данного качества личности педагога и определяется наличием показателей каждого из критериев. Перечень компетенций, который соответствует содержанию основных компонентов педагогической толерантности, дает возможность определить дисциплины, направленные на формирование данных компетенций и способствующие таким образом формированию педагогической толерантности.

Для описания процесса формирования педагогической толерантности у будущих педагогов необходимо раскрыть процессуальный аспект моделирования, т. е. на основании разработанной модели педагогической толерантности

- отобразить характерные проявления её и выделенных компонентов в поведении, деятельности, оценочных суждениях студентов;

- в соответствии с этими критериями отобразить необходимый и достаточный пакет методик диагностики отдельных компонентов и этого качества в целом. При этом возможно выделить несколько групп методик для цели исследования, для повседневной педагогической деятельности, для диагностики;

- обосновать выбор принципов, методов, средств, форм обучения и воспитания, способствующих формированию педагогической толерантности;

- разработать технологию формирования педагогической толерантности у студентов.

Моделирование содержательного и процессуального компонентов процесса формирования педагогической толерантности позволило нам создать модель процесса формирования педагогической толерантности будущего педагога на основе компетентного подхода с учётом требований Профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование».

Изучение структуры, содержания, логической взаимосвязи компонентов модели формирования педагогической толерантности позволило определить характер связей структурных компонентов модели – цели, задачи, методологических подходов, принципов, содержания, технологий, педагогических условий, результата, входящих в блоки: целевой, содержательный, технологический, диагностический (рис. 1).

Взаимосвязи компонентов дают возможность рассматривать данную модель процесса формирования педагогической толерантности как целостную систему, в которой определена внутренняя организация этого процесса, ведущая к конечному результату – сформированности педагогической толерантности.

Целевой блок включает в себя определение целей и задач, отражающих социальный заказ, требования ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» [4]. Цель отражает одно из фундаментальных требований к педагогу – проявление толерантного, уважительного отношения к участникам образовательного процесса. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- формирование знаний о толерантности и толерантном поведении.
- формирование мотивации к толерантному поведению
- формирование навыков толерантного поведения.

В содержательном блоке обозначены основные методологические подходы к организации процесса формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования: аксиологический, системный, личностно-ориентированный, компетентностный, деятельностный, технологический. На основе компетентностного подхода педагогическая толерантность рассматривается в структуре профессиональной компетентности; личностно-ориентированный подход позволяет выявить и учитывать индивидуальные особенности студентов; технологический подход к разработке эффективной технологии формирования

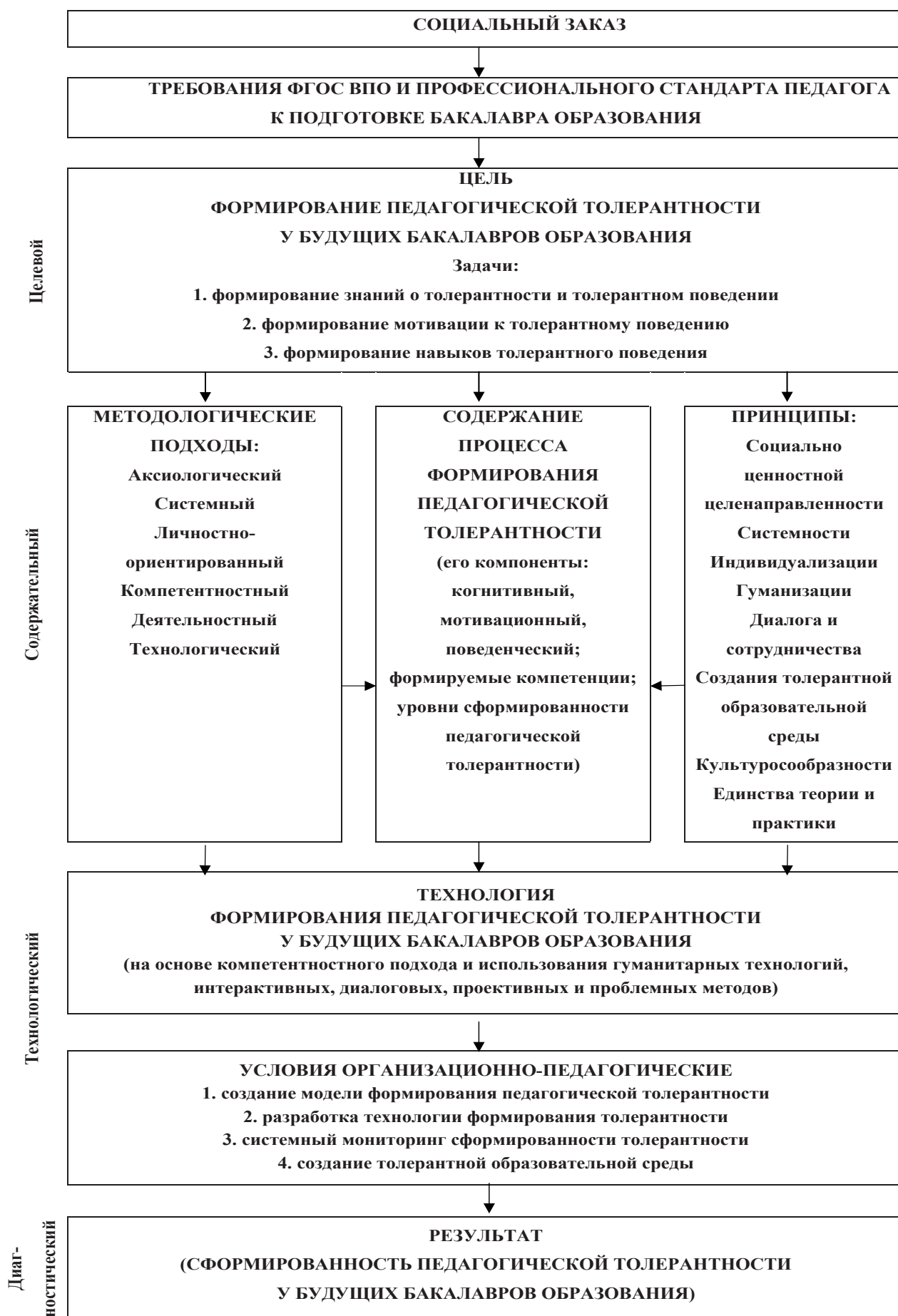


Рис. 1. Модель процесса формирования педагогической толерантности

педагогической толерантности ориентирует на достижение запланированных результатов; действительный подход определяет методы, применяемые в процессе обучения, нацеленные на приобретение определенных навыков и умений толерантного взаимодействия.

Определены принципы – социально ценностной целенаправленности, системности, гуманизации, индивидуализации, диалога и сотрудничества, создания толерантной образовательной среды, культуросообразности, единства теории и практики, которые обеспечивают целенаправленность всего процесса формирования педагогической толерантности и его эффективность. Принципы индивидуализации, гуманизации, культуросообразности позволяют строить весь процесс с учётом индивидуальных, возрастных, культурных особенностей, социального опыта студентов, формировать у них понимание ценностей толерантности и установок на толерантное поведение. Опираясь на принцип учета поликультурности образовательной среды, принцип создания толерантной среды можно ориентировать студентов на ценностное отношение к многообразию культур, эти принципы отражают процессы интеграции воспитания в культуру тех народов, которые представлены в учебном заведении, помогают строить процесс формирования толерантности в традициях уважения и принятия культурного многообразия. Принцип диалога и сотрудничества необходим для эффективного взаимодействия, помощи и доброжелательных отношений между преподавателями и студентами, без чего мы не представляем возможным формирование положительного опыта взаимодействия педагога и ученика, который будущий учитель вынесет в свою практическую деятельность. Формирование педагогической толерантности зависит еще и от того, насколько будущий педагог осознает значимость этой категории и связывает ее с практикой, видит ее результаты, поэтому, придерживаясь принципа единства теории и практики, студенты ориентируются на реальное толерантное взаимодействие в

процессе сотрудничества с педагогами, однокурсниками, учащимися школ в период педагогической практики.

В содержательном блоке раскрыта структура педагогической толерантности, перечень компетенций, соответствующих содержанию компонентов педагогической толерантности, этапы их формирования, которые были рассмотрены выше.

Технологический блок включает технологию формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования на основе компетентного подхода и использования гуманитарных технологий, интерактивных, диалоговых, проективных и проблемных методов, а также педагогические условия, способствующие формированию педагогической толерантности: создание модели формирования педагогической толерантности, разработка технологии формирования толерантности, системный мониторинг сформированности толерантности, создание толерантной образовательной среды, которая создает возможности бесконфликтного общения с представителями разных народов, даёт реальное представление об особенностях этих людей и формирует положительное представление о них, что способствует проявлению толерантности в повседневной жизни.

В диагностическом блоке описываются критерии, показатели, уровни сформированности педагогической толерантности и методики их оценки.

Оценка уровня сформированности компонентов педагогической толерантности происходит на каждом этапе процесса и определяется с помощью разработанного комплекса тестов и практических заданий, что обеспечивает требуемое качество результатов процесса формирования педагогической толерантности.

Реализация разработанной нами модели формирования педагогической толерантности бакалавров образования способствует формированию мотивов толерантного отношения к детям, знаний и умений решения профессиональных задач на основе принципов толерантности.

Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт педагога*. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н.
2. Борытко Н.М. *Диагностическая деятельность педагога*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под редакцией В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва, 2006.
3. Караханова Г.А., Шамхалова Б.А. Модель процесса формирования педагогической толерантности у будущих бакалавров образования *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016; 1 (166).
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)*. Москва, 2013.

References

1. *Professional'nyj standart pedagoga*. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n.
2. Borytko N.M. *Diagnosticheskaya deyatel'nost' pedagoga*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Pod redakciej V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. Moskva, 2006.
3. Karahanova G.A., Shamhalova B.A. Model' processa formirovaniya pedagogicheskoy tolerantnosti u buduschih bakalavrov obrazovaniya *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 1 (166).
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.02.16

УДК 796.01

Loginov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk, Russia), E-mail: dissovet-2006@rambler.ru

THE ACTUALIZATION OF NEEDS OF HIGH SCHOOL PUPILS-SPORTSMEN IN ETHIC AND MORAL DEVELOPMENT. The research presents his work on a problem of actualization of needs of older pupils-sportsmen in moral development. The priority of physical education in spiritual and moral development of youth sports represents a tremendous opportunity for teaching norms of behavior and respect to opponents in sports and training competitions. The aim of the article is an analysis and understanding of a sportsman as a subject in continuous interaction with reflexive-educational environment. Sportsmen could change and build this environment by their behavior and their own impact. The reflexive-educational environment is understood as a set of pedagogical conditions, combining a context of physical education resources, learning tools, educational technology, aimed at mainstreaming the needs of high school pupils in the spiritual and moral development. The structure of the reflexive-educational environment includes a value-oriented, procedural and substantive, communicative-activity and spatial and subject components.

Considerable attention is paid to ethic and moral formation of pupils, which is a process of organized, targeted at both external and internal (emotional and perceptual) effects of a teacher or a coach on the ethic and moral sphere of a pupil, which is the backbone of his inner world. This impact has a complex, integrated character regarding feelings, desires, opinions of the pupil. It is based on a certain system of values inherent in the contents of the physical education and selected by the specific position of the teacher of physical education. It is shown that the implementation of moral formation of a pupil in sports and educational organization on the basis of use of humanistic values of the contents of education, family, extra-curricular work, the system of physical education. The work gives substantial characteristics of the ethic and moral development. The structure of ethic and moral development of pupils is developed by its substantial characteristics.

In conclusion it is noted that a variety of problems of upbringing of ethic and moral development of a person of a child, and many factors in the sports and educational environment require a diversity of educational influences. Most part of this diversity should include interests arising from personal experience of pupils. The interest stimulates a sense of activity, but motivation is a factor of actualization of the needs of senior pupils in the ethic and moral development.

Key words: actualization, need, pupils-sportsmen, children 14-16 years of age, ethic and moral development.

В.В. Логинов, канд. пед. наук, доц. Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск, E-mail: dissovet-2006@rambler.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ-СПОРТСМЕНОВ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ

В данной статье рассматривается проблема актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении. Прослеживается идея о том, что приоритетное направление физкультурного образования в духовно-нравственном становлении спортивной молодежи представляет огромные возможности для приобщения школьников к соблюдению норм поведения и уважения к соперникам в спортивно-тренировочных соревнованиях.

Целью статьи является анализ и понимание школьника-спортсмена как субъекта, находящегося в непрерывном взаимодействии с рефлексивно-образовательной средой, который своим поведением и воздействием изменяет и строит эту среду. Рефлексивно-образовательная среда понимается как комплекс педагогических условий, объединяющий в себе контекстные физкультурно-образовательные ресурсы, средства обучения, педагогические технологии, направленные на актуализацию потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении. Структура рефлексивно-образовательной среды включает ценностно-целевой, процессуально-содержательный, коммуникативно-деятельностный и пространственно-предметный компоненты.

Значительное внимание в статье уделяется духовно-нравственному становлению обучающихся, которое представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-перцептивного) воздействия педагога-тренера на духовно-нравственную сферу школьника-спортсмена, являющуюся системообразующей его внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений школьника. Оно опирается на определенную систему ценностей, заложенную в содержании самого физкультурного образования и актуализируемую определенной позицией педагога-тренера физической культуры. Показано, что осуществление духовно-нравственного становления школьника-спортсмена в условиях спортивно-образовательной организации возможно на основе реализации гуманистических ценностей содержания образования, семьи, внеклассной и внешкольной работы, системы дополнительного физкультурного образования. На основании анализа проблемы актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении выделены его содержательные характеристики, опираясь на которые разработана структура духовно-нравственного становления обучающихся, включающая ряд компонентов.

В заключении отмечается, что многообразие проблем воспитания духовно-нравственного становления личности школьника, его многофакторность в условиях спортивно-образовательной среды требует многообразия воспитательных воздействий. Большая часть этого многообразия должна включать интересы, исходящие из личного опыта школьника, в процессе которых формируется смысл деятельности, а мотивация выступает фактором актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении.

Ключевые слова: актуализация, потребность, школьники-спортсмены старшего возраста (14-16 лет), духовно-нравственное становление.

Социально-экономические преобразования в обществе, характеризующиеся переоценкой культурных и нравственных ценностей, глобальным преобразованием социальных стереотипов в сторону рыночных отношений, актуализировали проблему формирования потребности обучающихся в духовно-нравственном становлении. Это напрямую касается и сферы физкультурного образования.

Духовно-нравственное развитие школьника, занимающегося спортом, является приоритетным трендом социализации личности в условиях стремительного развития общества, фактором постепенного и осознанного включения его в различные сферы школьной деятельности и общественной жизни [1, с. 29].

Построение сильного государства зависит от потенциала сегодняшнего поколения, его устремлений, знаний и интеллектуальных способностей. Только физически крепкая, гармонично развитая молодежь способна взять на себя ответственность за судьбу Отечества и будущее нации. В этом аспекте изучаемая проблема актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении является весьма актуальной.

Отметим и то, как верно отмечает С.П. Акутина, физкультурное образование способствует, прежде всего, формированию телесности. Это, по мнению автора, придает односторонность педагогическому взаимодействию и не затрагивает ценностный (духовно-нравственный) потенциал подростка, его социальную природу, без чего становление личности не представляется возможным [2, с. 17-18].

Как считает другой ученый А.Ю. Горбунов, недостаточная ориентация образовательных организаций на духовно-нравственное становление личности, приводит к использованию подростками ценностей других социокультурных сфер общества [3, с. 14].

В этой связи необходимым фактором сегодня является максимальная интеграция духовно-нравственной и физической

культуры в сфере физкультурного образования. При этом духовно-нравственное становление, как верно пишет В.В. Игнатова, должно составлять одно из приоритетных направлений в духовно-нравственном становлении личности [4, с. 19].

Духовно-нравственное становление школьников, занимающихся целенаправленно спортивно-тренировочной деятельностью, процесс довольно сложный. С одной стороны, воспитание личности – это системообразующий элемент деятельности общества (коллектива) и фактор социального развития, а с другой, в условиях социального кризиса процесс воспитания лишен социальных опор, достойного содержания и поддержки. В этих условиях, как показывает наш опыт актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении, важно создать в ученическом (школьном) коллективе рефлексивно-образовательную среду (Ю.К. Померанцева, 2009), которая формирует у обучающихся здоровый стиль жизни как залог духовно-нравственного становления личности.

Категория «среда» является объектом исследования представителей разных наук (философов, социологов, психологов, педагогов), которые стремятся к выяснению созидательного потенциала среды и ее влияния на становление и развитие личности обучающегося. В Российской педагогической энциклопедии среда трактуется как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности.

Мы придерживаемся мнения, что рефлексивно-образовательная среда является таким окружением субъекта, в котором создаются условия для становления личности, самообучения и саморазвития школьника. Рефлексивно-образовательная среда в нашем исследовании представляет собой проектируемую и создаваемую субъектами образования (педагогами, учащимися, персоналом образовательной организации) область их совместной деятельности, где между ними и образовательной системой (их элементами) начинают выстраиваться определенные связи и

отношения, обеспечивающие реализацию личных и социальных целей самообразования и становления.

Опираясь на исследование А.Ю. Горбунова, мы рассматриваем физическую культуру личности как целостную систему, отражающую сформированность ценностных ориентаций, культуру поведения, систему отношений и мотивов, систему двигательных личностных потребностей и способностей, определяющих эффективность социализации, нравственной культуры, общесоциальной и физкультурно-спортивной деятельности [3, с. 12]. Исходя из данного определения, духовно-нравственное становление выступает приоритетным компонентом в формировании физической культуры личности.

Преимущество физкультурного образования в духовно-нравственном становлении личности заключается в том, что оно представляет большие возможности для приобщения школьников-спортсменов к нравственным нормам и принципам поведения в условиях соперничества. Это именно та сфера, в которой важно соблюдать общепринятые в социуме нравственные нормы и принципы. В спортивных соревнованиях, как объективно отмечает А.Д. Жуков, учащийся зачастую оказывается в таких условиях, когда он, находясь в крайней степени эмоционального напряжения, должен осуществить нравственный выбор: оказать или не оказать необходимую помощь товарищу или сопернику; довести или не доводить борьбу до конца, если личный результат уже не будет высоким; пожертвовать или не пожертвовать личным успехом ради успеха команды и т. п. [5, с. 364].

Духовно-нравственное становление представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-перцептивного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений подростка. Оно опирается на определенную систему ценностей, заложенную в содержании физкультурного образования и актуализируемую определенной позицией педагога-тренера физической культуры. Осуществление духовно-нравственного становления школьника-спортсмена в условиях образовательной организации возможно на основе реализации гуманистических ценностей содержания образования, семьи, внеклассной и внешкольной работы, системы дополнительного физкультурного образования.

Одним из общих проявлений нравственности в спорте, согласно Fair play (в переводе с англ. честная, справедливая, корректная игра) является: оказание помощи спортсмену, находящемуся в опасности или затруднении, с возможной потерей собственного соревновательного положения; проявление различных форм солидарности и взаимопомощи по отношению к сопернику или другому лицу; оказание помощи сопернику в обычной спортивно-тренировочной ситуации [6, с. 63]. Применение принципов справедливой игры в практической физкультурно-спортивной деятельности является важным педагогическим приемом, актуализирующим потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении личности.

Формирование потребности в духовно-нравственном становлении личности учащегося – спортсмена, как отмечает Н.А. Пластун, требует соблюдения, по крайней мере, трёх условий [7, с. 49-50]:

- приобретение обучающимися знаний о духовно-нравственном поведении субъекта («что такое хорошо, и что такое плохо»);
- рациональная организация жизнедеятельности и приобретение положительного опыта духовно-нравственного поведения спортивной молодежи;
- выработка у школьников-спортсменов социальной потребности в духовно-нравственном становлении.

Теоретический анализ проблемы актуализация потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении (И.М. Быховская, Е.П. Ильин, А.Я. Найн, О.Л. Карпова, А.В. Козлов, Т.Ю. Круцевич и др.) позволил выделить его содержательные характеристики: осознанность основных понятий и норм нравственной культуры; культура чувств (самообладание), характеризующая степень сдержанности негативных реакций, воспитанностью волевых качеств, выраженной эмпатией; самопознание и самоанализ духовно-нравственного становления личности. Опираясь на выделенные содержательные характеристики, нами разработана структура духовно-нравственного становления обучающихся, включающая следующие компоненты: когнитивный, эмоциональный, морально-волевой и поведенческий (рисунок 1).

Ниже приведём содержание каждого компонента структуры духовно-нравственного становления личности обучающихся.

Когнитивный компонент духовно-нравственного становления школьника-спортсмена содержит систему знаний о техно-



Рис. 1. Структура духовно-нравственного личностного становления обучающихся

логии спортивно-тренировочной и практико-ориентированной деятельности тренера-наставника, поскольку без профессиональных знаний невозможно добиться целенаправленного духовно-нравственного становления личности.

Эмоциональный компонент выражается в психической и психологической готовности обучающихся к соревновательной деятельности, умении осуществлять саморегуляцию как признак устойчивого эмоционального состояния.

Морально-волевой – характеризуется сформированностью моральных и волевых качеств школьника-спортсмена, характера, которые способствуют гармоничному сочетанию занятий спортом с другими видами деятельности, успешной реализации своих спортивных умений во время соревнований.

Поведенческий компонент выражает энергетические характеристики деятельности школьника-спортсмена и проявляется в построении моделей спортивного поведения (солидарности, взаимопомощи по отношению к сопернику и др.) на основе реализации духовно-нравственных норм.

Сформулированные компоненты характеризуются критериями, что позволяет провести диагностику и выявить уровень духовно-нравственного личностного становления обучающихся. Всего в исследовании выделено четыре уровня: низкий, средний, высокий и продвинутый. Для измерения уровня духовно-нравственного личностного становления обучающихся по выявленным критериям, в опытно-экспериментальной работе использовались разнообразные методы: методика наблюдений за действиями учащихся в различных по своему содержанию жизненных и спортивно-тренировочных ситуациях; нравственные беседы; метод интроспекции; тесты дифференциальной самооценки; методики изучения сферы потребностей, знаний, умений, рефлексивной оценки.

Так, например, оценка поведения обучающихся в специально созданных (моделируемых педагогом-тренером) ситуациях требовала от испытуемых значительных моральных усилий, связанных с ущемлением личного ради общественного. Анализ поведения, как отмечает Н.М. Шемякина, в этом случае имеет большую диагностическую весомость, ибо одной-двух проверок часто бывает достаточно, чтобы выявить нравственно-волевой уровень личности [8, с. 37]. К этой группе относятся ситуации: персональной ответственности; противоречивого выбора; нравственной вины; оценки и самооценки действия (поступка).

Организация подобного рода ситуаций выступала в исследовании как диагностическое средство и педагогический прием выявляющего и формирующего характера, способствующий решению проблемы актуализации потребностей школьников-спортсменов в духовно-нравственном личностном становлении.

Организация практики актуализации становления подростков осуществлялась в процессе апробации опытной программы (третьей урок физической культуры) с подростками 14 лет в период с 2012-2015 гг. и одновременно охватывали (n=196) учащихся пяти школ, одного лицея и двух колледжей г. Челябинска и области. На широту охвата участников эксперимента повлияли не только цель и задачи программы опытной работы, но и методы, территориальная расположенность, условия организации, социально-психологические детерминанты феномена массовости физической культуры в территориях Южного Урала.

Экспериментальным фактором во всех учебных группах являлась авторская программа «Методика организации третьего урока физической культуры» [6], объемом 30 часов, из них 6 часов теоретических занятий и 24 часа других форм практико-тренировочных (занимательных) занятий. Суть исследования заключалась в определении и реализации приоритетных психолого-педагогических направлений, способствующих актуализации потребности подростков в духовно-нравственном становлении в процессе занятий физической культурой.

Цель программы – содействие духовно-нравственному становлению подростка старшего школьного возраста (14-16 лет), раскрытию подлинно человеческих качеств, создание у обучающихся целостного представления о нравственно-гуманной сфере физической культуры как элементе общей культуры человека и социума.

Основные задачи, реализуемые программой:

- выявить предпосылки развития личности подростка старшего школьного возраста на занятиях физической культурой;

- формирование ценностного отношения к коллективу, понимание смысла человеческого общения и ценности занятий

физической культурой для становления личности в подростковой среде;

- развитие потребности старших школьников-спортсменов в учебной, досуговой и спортивно-тренировочной деятельности к полноценному духовно-нравственному становлению;

- формирование понимания ответственности личностных и деловых качеств школьника-спортсмена во взаимоотношениях коллектива сверстников с сотрудниками образовательной организации (школа, спортивный клуб, секция, стадион).

Условия реализации программы. Данная программа «Методика организации третьего урока физической культуры» является достаточно инновационной, так как сама идея введения в школах третьего урока физической культуры появилась сравнительно недавно. И зачастую, как отмечается в ряде исследований, проводится на низком методическом уровне [1; 2; 3; 7]. Программа разработана коллективом кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры под руководством Заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора А. Я. Найна, подвергнута оценке и утверждена экспертным советом вуза. Программа методически сопровождается в период её адаптации до 2018 года. Её реализация предусматривает: разработку, апробацию и реализацию познавательных-развивающих, спортивно-тренировочных технологий; методики поэтапной реализации модели развития юного спортсмена на основе использования системы спортивно-тренировочных музыкально-ритмических, эйдетических, рефлексивно-двигательных, идеомоторных, игровых средств и методов познавательных-развивающей направленности; дидактических и методических материалов по физической культуре; научно-практических рекомендаций по развитию личности школьника-спортсмена на уроках физической культуры, которые реализуются в образовательных и спортивных организациях (клубах).

В процессе исследования использован большой комплекс методов и широкий подбор физических упражнений, основанных на использовании эйдетических, игровых, рефлексивно-двигательных, идеомоторных, музыкально-ритмических методов и разнообразных спортивно-тренировочных форм занятий как классных, так и внеурочных (третий урок физической культуры). Из большого многообразия методов следует выделить эйдетические методы, которые являются инновационными в процессе организации третьего урока физической культуры и направлены, прежде всего, и главным образом, на духовно-нравственное становление субъекта. Эйдетические методы направлены на развитие внимания, восприятия, памяти, воображения за счет восприятия образов, представлений двигательной деятельности (эйдетизм – образ, наружный вид). Он является отражением в памяти образов, в сохранении наглядных двигательных действий и их воспроизведений через некоторое время после выполнения физических упражнений. Вместе с тем эйдетические методы имеют конкретную структуру и нацелены на активизацию слухового, зрительного, тактильного, кинестетического и двигательного анализаторов. В эйдетических образах, по опыту Л.С. Выготского, в нерасчленённом виде заключены зачатки трёх ведущих самостоятельных функций: памяти, воображения и мышления. Отсюда, при развитии образной памяти гетерогенно происходит формирование таких высших психических функций как внимание, наблюдательность, творческое воображение и др. (Н.А. Петухова, 2002).

В основу методики актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении положены выявленные и апробированные в исследовании личностно-ориентированные и организационно-педагогические условия:

- 4) создание мотивирующей среды как основы овладения духовно-нравственными ценностями физической культуры обучающихся;

- 5) актуализация рефлексивно-познавательной потребности подростка в оценке собственного спортивного поведения;

- 6) формирование у школьников ценностей и смыслов физической культуры с позиции нравственной культуры общества;

- 7) использование комплекса психолого-педагогических средств и приемов физкультурного образования, направленных на достижение социального и личностно значимого результата – духовно-нравственного становления обучающегося.

Отсроченные результаты исследования показали, что подавляющее большинство педагогов физической культуры испытывает затруднения в освоении современных требований к физкультурной образовательной деятельности, особенно по

технологии организации третьего урока физической культуры. Именно эта дидактическая составляющая призвана в значительной мере оказать позитивное влияние на процесс актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении. Данное явление объясняется, прежде всего, тем, что все еще не проработано методическое обеспечение: образовательные программы, психолого-педагогические подходы, технологические особенности и здоро-

вьесберегающие приёмы актуализации потребности старших школьников-спортсменов в духовно-нравственном становлении.

В этой связи сегодня принципиально важно поддерживать жизнеспособные традиции тех спортивно-образовательных организаций, которые пытаются освоить все прогрессивное, что появляется не только в теории отечественного физкультурного движения, но и в мировой практике.

Библиографический список

1. Козлов А.В. Формирование духовно-нравственного становления школьников-спортсменов в физкультурном образовании. *Физическая культура и спорт: материалы III Международной научно-практической конференции* Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический университет, 2011.
2. Акутина С.П. *Формирование нравственно-ценностных ориентаций молодежи в воспитательной системе психолого-педагогического образования*. Арзамас: Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2015.
3. Горбунов А.Ю. *Формирование физической культуры младшего школьника в образовательном процессе*. Автореферат диссертации ...кандидата педагогических наук. Челябинск, 2010.
4. Игнатова В.В. *Стратегические условия актуализации потребности школьников в духовно-нравственном становлении*. Томск: Издательство ТПУ, 2014.
5. Жуков А.Д. *Наука о спорте. Энциклопедия систем жизнеобеспечения*. Главный редактор А.Д. Жуков. Москва: Магистр-пресс, 2011.
6. *Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов*. Ответственный редактор А.Я. Найн. Челябинск: Уральская Академия, 2015.
7. Пластун Н.А. *Духовно-нравственное воспитание личности в системе образования*. Актыбинск: Актыбинский кооперативный колледж, 2013.
8. Шемякина Н.М. *Духовно-нравственное становление старшеклассника во внеурочное время*. Ростов на-Дону: Феникс, 2009.

References

1. Kozlov A.V. Formirovanie duhovno-nravstvennogo stanovleniya shkol'nikov-sportsmenov v fizkul'turnom obrazovanii. *Fizicheskaya kul'tura i sport: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Stavropol'*. Stavropol'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2011.
2. Akutina S.P. *Formirovanie nrvstvenno-cennostnyh orientacij molodezhi v vospitatej'noj sisteme psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Arzamas: Arzamasskij filial Nizhegorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, 2015.
3. Gorbunov A.Yu. *Formirovanie fizicheskoy kul'tury mladshego shkol'nika v obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2010.
4. Ignatova V.V. *Strategicheskie usloviya aktualizacii potrebnosti shkol'nikov v duhovno-nravstvennom stanovlenii*. Tomsk: Izdatel'stvo TPU, 2014.
5. Zhukov A.D. *Nauka o sporte. 'Enciklopediya sistem zhizneobespecheniya*. Glavnij redaktor A.D. Zhukov. Moskva: Magistr-press, 2011.
6. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: tematicheskij sbornik nauchnyh trudov*. Otvettstvennyj redaktor A.Ya. Najn. Chelyabinsk: Ural'skaya Akademiya, 2015.
7. Plastun N.A. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti v sisteme obrazovaniya*. Aktyubinsk: Aktyubinskij kooperativnyj kolledzh, 2013.
8. Shemyakina N.M. *Duhovno-nravstvennoe stanovlenie starsheklassnika vo vneurochnoe vremya*. Rostov na-Donu: Feniks, 2009.

Статья поступила в редакцию 05.04.16

УДК 378

Karasova I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: karasovais@cspu.ru
Seleznyova E.A., postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: seleznevaea@cspu.ru

THE ORGANIZATION AND TECHNOLOGY OF PERFORMING OF PROFESSIONAL TRAINING PRACTICE IN TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY IN CONDITIONS OF THE COMPETENCE APPROACH. In the article the authors clarify a definition of a competence-based approach in practical training of students of a pedagogical university on the basis of paradigmatic, syntagmatic, and pragmatic components. The work describes social, methodological and procedural preconditions for the realization of the competence approach in the organization and performing of industrial practice. The conditions of successful introduction of preconditions of continuity in the linkages and relationships between manufacturing practices programs in for bachelor and master students; the formation of competencies; in the choice of technologies of training of students in secondary educational institutions; in selecting the means to evaluate results to develop students' competencies.

Key words: industrial practice, competence approach, model of realization of competence-based approach, structural-functional model of organization of production practices, social prerequisites, methodological, procedural.

И.С. Карасова, д-р пед. наук, проф., Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск,
E-mail: karasovais@cspu.ru
Е.А. Селезнева, соискатель каф. педагогики и психологии, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: seleznevaea@cspu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДВУЗЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье уточнено определение компетентностного подхода применительно к производственной практике студентов педвуза на основе парадигмальной, синтагматической, прагматической составляющих. Раскрыты социальные, методологические и процессуальные предпосылки реализации компетентностного подхода в организации и проведении производственной практики. Выявлены условия успешного осуществления предпосылок – преемственности в установлении связей и отношений между программами производственной практики в бакалавриате и магистратуре; в формировании компетенций; в выборе технологий обучения учащихся в средних образовательных организациях; в выборе средств оценивания результатов освоения студентами компетенций.

Ключевые слова: производственная практика, компетентностный подход, модель реализации компетентностного подхода, структурно-функциональная модель организации производственной практики, социальные предпосылки, методологические предпосылки, процессуальные предпосылки.

Компетентный подход как стратегия обновления российского образования, провозглашённая в материалах модернизации основных профессиональных образовательных программ, направлен на улучшение подготовки педагогических кадров и усиление практической составляющей в соответствии с требованиями новых стандартов (ФГОС ВО) и профессионального стандарта педагога (ПСП). Иными словами, основные виды деятельности будущего педагога должны быть ориентированы на овладение профессиональными действиями (трудовыми), знаниями и умениями в процессе освоения компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных) [1; 2; 3].

Раскроем сущность компетентного подхода, а также совокупность понятий с ним связанных. На основе анализа работ [4; 5; 6; 7], раскрывающих процессы поэтапного развития и становления компетентного подхода, уточним его определение применительно к предмету данного исследования. Компетентный подход будем рассматривать как сложную категорию, раскрывающую сущность обновления содержания подготовки будущих специалистов в условиях формирования у них совокупности компетенций/компетенностей. Составляющие компетентного подхода: *парадигмальная, синтагматическая и прагматическая* позволяют теоретически осмыслить предпосылки его реализации [8].

Синтагматическая выражает преемственность в двухуровневой структуре подготовки специалистов (бакалавриат – магистратура). Парадигмальная составляющая выражает идеи реализации смысловых связей между профессиональными компетенциями, характеризующими виды деятельности студентов на производственной практике. Прагматическая определяет практическую интерпретацию смысловых связей между компетенциями, формируемыми на производственной практике в соответствии с рабочими программами, составленными курирующими кафедрами.

Концептуальная модель реализации компетентного подхода в организации и проведении производственной практики в условиях совершенствования профессиональных видов деятельности (педагогической, проектной, научно-исследовательской, методической) построена на основе совокупности предпосылок (социальных, методологических, процессуальных), реализующих требования нового стандарта (рис. 1). Модель представлена в форме блочной структуры с учётом требований социального заказа общества, нормативной базы педагогических вузов, профессиональных стандартов, особенностей подготовки педагогических кадров. Теоретические предпосылки реализации компетентного подхода раскрывают взаимосвязь, целостность и взаимообусловленность педагогических процессов, функциональную зависимость и преемственность его составляющих в соответствии с уровнями подготовки педагогических кадров (бакалавриат, магистратура).

Успешность организации и проведения практики зависит не только от теоретических предпосылок (социальных, методологических, процессуальных), но и от ряда факторов, имеющих физиологические, психологические, мировоззренческие, педагогические особенности становления будущего учителя, к ним отнесем:

- *пригодность* (отсутствие противопоказаний к деятельности, определяемой формулой "человек-человек", отражающих анатомические, физиологические, психологические особенности индивида, его врожденные или приобретенные недостатки, несовместимые с основами педагогического мастерства учителя);
- *включенность* (умение взаимодействовать с участниками образовательного процесса, переключаться, корректировать свои действия, основанные на технологиях общения, эмоционально-волевых, рефлексивных, организаторских качествах личности);
- *готовность* (мировоззренческая зрелость человека, психолого-педагогическая компетентность в реализации задач практики).

Совокупность теоретических предпосылок дополнительных факторов их реализации позволяет выделить условия взаимосвязи синтагматической, парадигмальной и прагматической составляющих компетентного подхода. Базис социального компонента теоретической предпосылки организации производственной практики определяет социальный заказ общества в форме нормативных документов (закон, стандарты, приказы, положения). Заказ общества реализуется в учебном плане вуза, образовательных программах дисциплин и практик, ориентированных на конечный результат обучения.

Этот результат может быть успешным, если все образовательные программы в системе двухуровневой подготовки специалистов (бакалавриат-магистратура) будут осуществляться на основе преемственных связей, поэтому их можно считать условиями успешной реализации компетентного подхода. Структурно-функциональная модель организации практики на основе компетентного подхода позволила выделить не только совокупность функций (организационно-проектную, организационно-содержательную, организационно-управленческую, организационно-профессиональную), но и отношения и связи между вузом и объектами практик. Процессуальная предпосылка реализации компетентного подхода осуществляется в условиях вариативности, использования образовательных технологий обучения учащихся. Индивидуализация диагностирования профессиональных достижений студентов-практикантов на учебных занятиях, проводимых в образовательной организации.

Студенты-практиканты распределяются по объектам практики на основе совокупности вузовских документов: приказов ректора об организации и проведении практик, договоров на оказание услуг, акта сдачи-приемки услуг по руководству практикой, реестра документов, поступивших в бухгалтерию вуза на оплату (по договорам) практики. В образовательной организации директор издает соответствующее распоряжение: 1) по распределению студентов-практикантов по классам для проведения занятий, внеклассных и воспитательных мероприятий; 2) о назначении учителей для педагогического руководства студентами в решении задач, связанных с совершенствованием видов их профессиональной подготовки. Таким образом, социальный блок модели реализации компетентного подхода осуществляется на основе требований стандарта к уровню сформированности профессиональных компетенций (рис. 2).

Методологические предпосылки реализации компетентного подхода основаны на законах диалектики, которые используются в различных видах профессиональной деятельности будущего учителя. Факторы успешной реализации компетентного подхода на основе методологических предпосылок зависят от содержательного структурирования процесса формирования компетенций в условиях преемственности, вариативности, индивидуализации, стремления студентов-практикантов к профессиональной самореализации.

Учебное занятие регламентируется структурой и содержанием технологической карты учебного занятия, включающей: 1) общие сведения; 2) основные единицы содержания учебного занятия в соответствии с рабочей программой практики (формируемыми компетенциями); 3) результативно-целевую основу проектирования учебного занятия (предметные, метапредметные (УУД), личностные результаты освоения программы); 4) конкретизированные требования к результатам освоения задач учебного занятия (образовательных, развивающих, воспитательных) по формированию профессиональных компетенций; 5) требования к освоению учебного материала, темы на основе электронных образовательных ресурсов.

Технологическая карта учебного занятия позволяет руководителем практики отследить реализацию компетентного подхода (процесса формирования компетенций) каждым студентом-практикантом. Она включает перечень компетенций, совокупность показателей, с помощью которых происходит отслеживание их сформированности компетенций у студентов-практикантов в процессе текущего контроля. На основе балльно-рейтинговой шкалы определяется среднее значение максимально возможного и реального баллов оценивания всех показателей, характеризующих сформированность компетенций; рассчитывается коэффициент сформированности показателей, отражающих профессиональные достижения студента-практиканта на учебном занятии. Отношения среднего значения реального балла к максимально возможному демонстрирует владение студентами-практикантами знаниями и умениями показателями, характеризующими сформированность профессиональных компетенций у будущего учителя. Приведем в качестве примера фрагмент технологической карты учебного занятия по физике по организации текущего контроля за деятельностью студента-практиканта на учебном занятии (табл. 1). Подобные технологические карты (с учетом специфики дисциплины) используются по педагогике, психологии, школьной гигиене.

Диагностирование профессиональных достижений студентов-практикантов предполагает отслеживание сформированности у них компетенций по результатам текущего и промежуточного контроля. Промежуточная аттестация осуществляется на

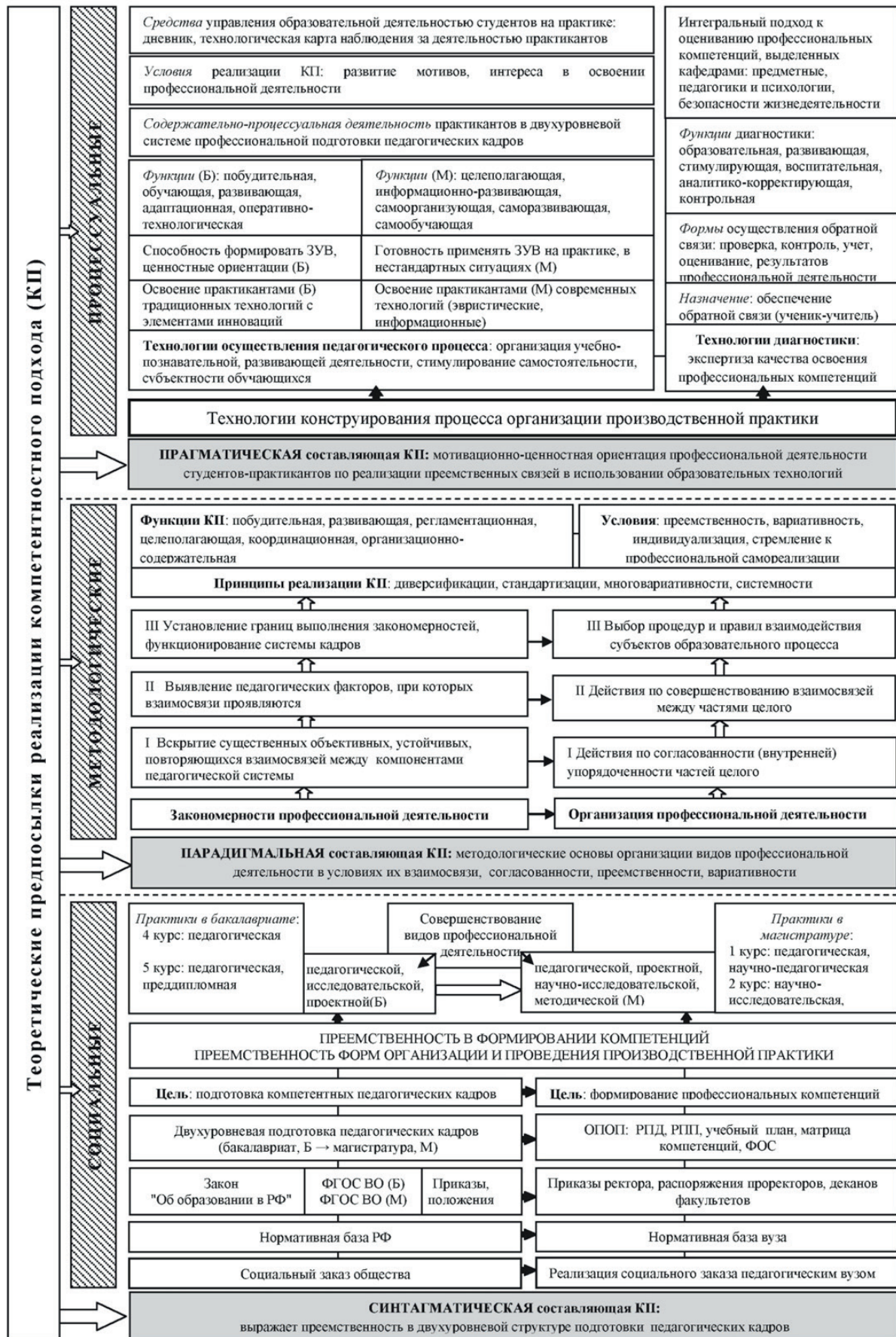


Рис. 1. Модель реализации компетентного подхода на производственной практике на основе теоретических предпосылок

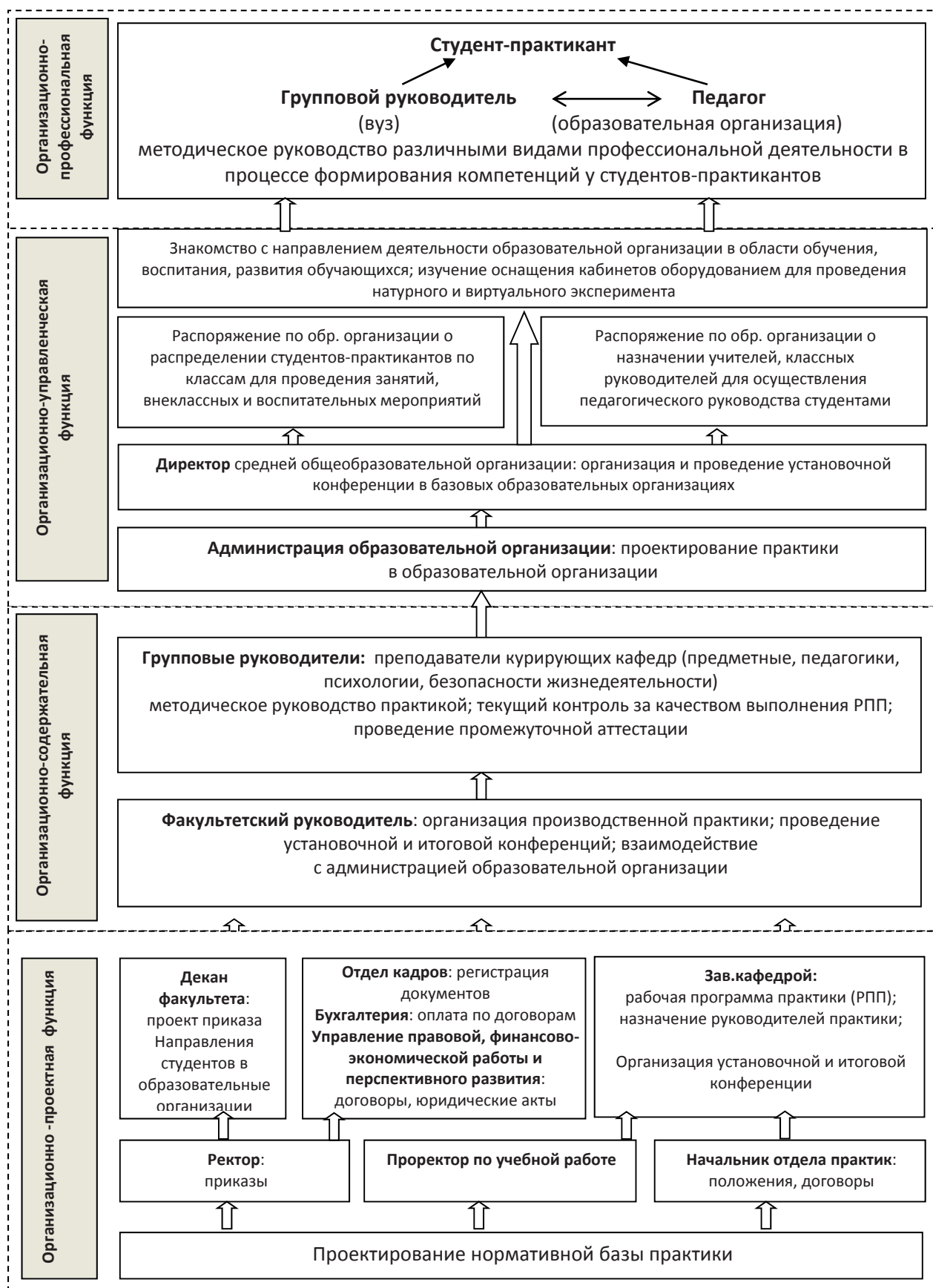


Рис. 2. Структурно-функциональная модель организации производственной практики

итоговой конференции в форме комплексной контрольной работы. По результатам текущего и промежуточного контроля факультетский руководитель практики рассчитывает интегральный коэффициент сформированности компетенций с учетом весовых

коэффициентов. На этом заключительном этапе подведения результатов практики, итоговый коэффициент сформированности компетенций переводится в отметку в соответствии с идеями В.П. Беспалько [9].

Таблица 1

Технологическая карта анализа деятельности студента-практиканта на зачетных занятиях по физике (фрагмент)

№	Компетенции/показатели (ЗУВ)	Максимальный балл	Реальный балл, полученный студентом-практикантом на зачетных занятиях		
			Занятие 1	Занятие 2	Занятие 3
I	ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов				
	2.1. Проектирование содержания учебного занятия по физике в соответствии с требованиями образовательных стандартов	2			
	2.2. Владение способами построения образовательного процесса на занятиях в соответствии с системно-деятельностным подходом	4			
II	ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики				
	3.1. Уметь планировать познавательную самостоятельность обучающихся на основе проблемных ситуаций; развивать познавательную активность на основе эвристических методов	2			
	3.2. Уметь осуществлять контроль и оценку учебных достижений по физике	2			
	3.3 Владение способами применения на практике технологии обучения физике, способствующих развитию познавательной самостоятельности и активности обучаемых	2			
	Коэффициенты успешности выполнения показателей сформированности компетенций ПК-1, ПК-2		$X_1 = \frac{Xp_1}{X_{m1}}$	$X_2 = \frac{Xp_2}{X_{m2}}$	$X_3 = \frac{Xp_3}{X_{m3}}$
	$\bar{X}_1 = \bar{K}_k, \bar{K}_k$ - среднее значение коэффициента сформированности компетенций по результатам текущего контроля деятельности студентов-практикантов		$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3}{3}$		

$\bar{K}_k = \frac{K_{np1} + K_{np2} + K_{ned} + K_{nc} + K_{suc}}{5}$, где \bar{K}_k – среднее значение коэффициента сформированности компетенций по результатам текущего контроля; K_{np1} и K_{np2} – коэффициент сформированности компетенций по выполнению заданий по предметным дисциплинам; K_{ned} – коэффициент сформированности компетенций по выполнению заданий по педагогике; K_{nc} – коэффициент сформированности компетенций по выполнению заданий по психологии; K_{suc} – коэффициент сформированности компетенций по выполнению заданий по школьной гигиене.

$\bar{K}_{итог} = 0,64 \cdot \bar{K}_{комп} + 0,36 \cdot \bar{K}_{рез}$, где 0,64 и 0,36 – весовые коэффициенты, описанные ранее [10, 11].

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 13.07.2015).
2. 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.
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 30550. *Психологическая наука и образование: Модернизация педагогического образования в России*. Москва: Издательство ГБОУ ВПО МГПУ, 2014; Т. 19; № 3: 11 – 31.
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ. *Психологические науки и образование: Модернизация педагогического образования в России*. Москва: Издательство ГБОУ ВПО МГПУ, 2014; Т. 19; № 3: 41 – 58.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5: 34 – 42.
6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004; 3: 20 – 26.
7. Хуторской А.В. *Компетентный подход в обучении*: научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство «Института образования человека», 2013.
8. Новиков А.М. *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2015.
9. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989.
10. Карасова И.С., Селезнева Е.А. Фонд оценочных средств образовательных результатов студентов на педагогической практике. *Вестник ЧГПУ*. Челябинск, 2015: 23 – 31.

В заключение отметим, что проблема совершенствования учебных и производственных практик в педвузе систематически обсуждается научным сообществом, преподавателями курирующих кафедр. На основе обсуждений вносятся изменения в технологию организации и проведения всех видов практик. Основная задача изменений – улучшение профессиональной подготовки педагогических кадров. Все современные документы ориентируют разработчиков программ на достижение конечных результатов, которые для педвуза выражаются в требованиях к освоению студентами профессиональных компетенций, поэтому компетентный подход в организации и проведении производственной практики является не только актуальным, но и перспективным направлением.

11. Даммер М.Д., Селезнева Е.А. *Педагогическая практика студентов физико-математического факультета. Рабочая тетрадь*. Под редакцией И.С. Карасова. Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2016. (Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Профильная направленность «Физика. Математика» (IV курс)).

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (redakciya ot 13.07.2015).
2. *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.
3. Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii) (vosпитатель, uchitel'). Prikaz Ministerstva truda i social'noj zaschity Rossijskoj Federacii ot 18 oktyabrya 2013 goda № 30550. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo GBOU VPO MGPU, 2014; T. 19; № 3: 11 – 31.
4. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF. *Psihologicheskie nauki i obrazovanie: Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo GBOU VPO MGPU, 2014; T. 19; № 3: 41 – 58.
5. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5: 34 – 42.
6. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2004; 3: 20 – 26.
7. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos»; Izdatel'stvo «Instituta obrazovaniya cheloveka», 2013.
8. Novikov A.M. *Metodologiya: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2015.
9. Bepal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva: Pedagogika, 1989.
10. Karasova I.S., Selezneva E.A. Fond ocenочnyh sredstv obrazovatel'nyh rezul'tatov studentov na pedagogicheskoy praktike. *Vestnik ChGPU*. Chelyabinsk, 2015: 23 – 31.
11. Dammer M.D., Selezneva E.A. *Pedagogicheskaya praktika studentov fiziko-matematicheskogo fakul'teta. Rabochaya tetrad'*. Pod redakciej I.S. Karasova. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ChGPU, 2016. (Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Профильная направленность «Физика. Математика» (IV курс)).

Статья поступила в редакцию 31.03.16

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.98

Gimaeva R.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia), E-mail: grita1959@yandex.ru

EXPERIENCE OF USING A METHOD OF SYMBOLDRAMA WITH PATIENTS SUFFERING FROM PSYCHOSOMATIC ILLNESS. The article describes the experience of the authors in usage of a method of symboldrama, when working with patients suffering from psychosomatic illness. In the research the authors use motives of symboldrama for psychotherapy of psychosomatic disorders: a meadow, my meadow, a creek, lake, forest, flower, ideal, I, a house, cloud. The author offer introspection of organs of the body (a journey deep into your body) to find where it hurts. The work describes images presented by patients with interpretation of their symbolic meaning. As a result of the psychotherapy there have been positive changes in the patients' condition: a normal sleep, no anxiety or fear with symptoms of breaking of breath, no feeling of a lump in the throat, a better mood.

Key words: psychotherapy, method of symboldrama, psychosomatic illness.

Р.М. Гимаева, канд. психол. наук, доц. каф. философии и юридической психологии, ВГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: grita1959@yandex.ru

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СИМВОЛДРАМА ПРИ РАБОТЕ С БОЛЬНЫМ, СТРАДАЮЩИМ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

В статье описан опыт использования метода символдрамы при работе с больным, страдающим психосоматическим заболеванием. Были использованы мотивы символдрамы для психотерапии психосоматических расстройств: луг, мой луг, ручей, озеро, опушка леса, цветок, идеал, Я, дом, интроспекция внутренностей тела (путешествие вглубь своего тела); поиск места, где больно, облако. Приводится описание образов, представленных пациентом с интерпретацией их символического значения. В результате проведённой психотерапии были достигнуты положительные изменения в состоянии пациента: нормализовался сон, исчезли приступы тревоги и страха вместе с симптомами стеснённости дыхания, исчезло ощущение комка в горле, повысился общий фон настроения.

Ключевые слова: психотерапия, метод символдрама, психосоматическое заболевание.

Психотерапия психосоматических заболеваний является актуальной проблемой, сопряжённой с множеством трудностей, одной из которых является отказ пациентов связывать свои соматические жалобы с конфликтами в эмоциональной сфере, каким-либо психологическим контекстом вообще. В связи с этим, особенно эффективными являются методы психотерапии, не требующие от пациентов высокого уровня рефлексии собственного эмоционального состояния. Психотерапия по методу символдрамы предлагает множество эффективных психотерапевтических техник и режиссёрских принципов для краткосрочного интенсивного лечения различных невротических нарушений [1; 2; 3; 4; 5; 7]. Кроме того, метод символдрамы оказался клинически высокоэффективным при лечении психосоматических расстройств [6]. Преимущество данного метода заключается в его глубокой теоретической обоснованности и детальной разработке всего комплекса терапевтических действий. Как правило, метод символдрамы используется в сочетании с другими психотерапевтическими методами: разговорной психотерапией, гештальттерапией, методом психодрамы и другими [4; 5].

В представляемой статье показан опыт использования метода символдрамы в сочетании с разговорной терапией, терапией испытанием и другими методами.

Пациент – П.Д., мужчина 24 лет, неженатый, физик по образованию, работающий программистом, был направлен к нам с жалобами на ощущение комка в горле, периодически возникающее чувство удушья и невозможность вдохнуть «полной грудью»,

сопровождающиеся тревогой и страхом. Впервые эти симптомы возникли после перенесённого бронхита два года тому назад, после чего П.Д. был поставлен диагноз – бронхиальная астма, и он получил соответствующее лечение с использованием ингаляционных препаратов, которые использовал примерно в течение месяца. К моменту обращения состояние пациента ухудшилось после перенесённого пищевого отравления, и стеснённость дыхания, сопровождаемые тревогой и страхом, П.Д. испытывал ежедневно по вечерам, в результате чего не мог уснуть. Лечение у невропатолога принесло лишь небольшое облегчение, и П.Д. был направлен к нам, для прохождения психотерапии.

Семья пациента состоит из четырёх человек: мать, отец и брат, который младше пациента на 8 лет. Свои отношения с родителями пациент охарактеризовал как «нормальные». К матери, маляру по профессии, он относится несколько снисходительно, но данные, полученные в ходе работы, свидетельствуют о сильной привязанности к матери и эмоциональной зависимости от неё. Подобное отношение к матери можно охарактеризовать как амбивалентное и свойственное больным бронхиальной астмой, также как и проблеме «близости и дистанции», проявляющуюся, с одной стороны, в страхе потерять свою идентичность в слиянии с матерью и «быть проглоченным ею» (вплоть до проявления страха смерти), а с другой, в зависимости от матери и в стремлении слиться с нею [3]. Здесь же, следует отметить, что к своим 24 годам П.Д. не имел дружеских и любовных отношений с женщинами. Отношение к отцу, мастеру по ремонту бытовой

техники, также может быть охарактеризовано как амбивалентное. С одной стороны, пациенту нравятся такие качества отца, как активность, общительность, практичность, с другой стороны, как выяснилось в ходе работы, пациент с детства страдал от некоторого эмоционального отвержения со стороны отца за мягкость характера, недостаток у старшего сына, как казалось отцу, истинно мужских качеств. Заключая представление данных о семье пациента, следует отметить отсутствие психологической сепарации пациента от родителей, прежде всего, матери и отсутствие эмоционально-значимых отношений за пределами семьи. Немецкий психотерапевт Э. Вилке считает, нарушение дыхания при астме может иметь и символическое значение [цит. по 2]. Возможность дышать символизирует жизнь, контакт и взаимодействие с миром. «Нехватка» воздуха, возможно, означает «отрезанность» от мира. Приступы астмы наступают часто при опасности быть отвергнутым и покинутым. Их может, однако, спровоцировать также и слишком интенсивная близость с другим человеком. Предложение слишком близких отношений – с какими бы добрыми намерениями это не делалось – больным бронхиальной астмой может переживаться как что-то подавляющее и чрезмерно опекающее [3].

Бронхиальная астма относится к группе наиболее изученных психосоматических заболеваний, тем не менее, в настоящее время не существует общепринятой теории, объясняющей происхождение этого заболевания. М. Балинт считает что людям, склонным к психосоматическим реакциям, в целом труднее проявлять как негативные, так и положительные аффекты, поэтому такие люди вынуждены решать свои психические проблемы на уровне тела. Их аффекты в значительной мере связаны с соматическими реакциями, а способность к психическим, символическим и вербальным представлениям ограничена. В работе с психосоматическими пациентами М. Балинт подчёркивает необходимость преодоления излишней симбиотической зависимости от матери и проработывания нарциссических и сепарационных конфликтов [3].

Курс психотерапии, проведённый с пациентом, состоял из 3-4 сеансов и проводился методами разговорной (клиентцентрированной) терапии, гештальттерапии, терапии испытанием, и как основным, – методом символдрамы. Кроме того, пациент обучался дыхательным и расслабляющим упражнениям, направленным на снятие напряжения и тревоги. Психотерапия проводилась один раз в неделю, продолжительность одного сеанса – 60 минут. В ходе терапии пациент вёл дневник наблюдения за своим состоянием, записывая содержание, представляемых образов и рисовал представленное в образе.

Основу метода символдрамы составляет свободное фантазирование в форме образов – «картин» на заданную психотерапевтом тему (мотив). Концептуальная основа метода – психоаналитические ориентированные теории, анализ бессознательных и предсознательных конфликтов, аффективно-инстинктивных импульсов, процессов и механизмов защиты как отражения актуальных эмоционально-личностных проблем, анализ онтогенетических форм конфликтов раннего детства [3].

Психотерапия больных с психосоматическими расстройствами предполагает в начале терапии протективный, поддерживающий стиль ведения терапии [3]. При использовании метода символдрамы это достигается применением таких мотивов как «луг», «мой луг», «ручей», «место, где тебе было хорошо», «место, где ты чувствовал себя защищённым», «мой источник сил», а кроме того поддерживающим, помогающим поведением терапевта в ходе терапии. На начальных этапах лечения психосоматических заболеваний психотерапевтическое воздействие должно быть направлено на снятие психического и соматического напряжения и удовлетворение архаических потребностей (прежде всего, нарциссических и оральных).

В ходе терапии были использованы следующие мотивы символдрамы, в последовательности предложенные Э. Вилке для психотерапии психосоматических расстройств: луг, мой луг, ручей, озеро, опушка леса, цветок, идеал Я, дом, интроспекция внутренних тел (путешествие вглубь своего тела), поиск места, где больно, облако [цит. по 2; 3]. Кроме того, применялись мотивы: «место, где мне было хорошо», «строительство собственного дома», «дерево», «собственный надел земли», «корова».

При работе с мотивом «луг» пациент представил летний зелёный луг, простирающийся впереди до самого горизонта и разделённый дорогой. С левой стороны луг был ограничен деревьями. Земля на лугу была теплой, но сухой, что может свидетельствовать о некотором дефиците эмоционального удовлет-

ворения потребностей пациента матерью на первом году жизни. Тем не менее, пребывание на лугу было очень приятным и успокаивающим «Я хочу смотреть на этот луг, быть на нем как можно дольше. Я счастлив, я как будто вернулся в детство», – отметил пациент в своем дневнике после представления образа.

Образ луга – это материнско-оральный символ, отражающий как связь с матерью и динамику переживаний первого года жизни, так и актуальное состояние. Кроме того, отсутствие выраженного конфликтного содержания в образе, возможно, свидетельствует о насущной потребности пациента в удовлетворении архаических потребностей пациента, прежде всего нарциссических и оральных. Возвращение к образу именно этого луга, с неизменно приятными переживаниями, продолжалось в имажинациях (представлениях) пациента до середины терапии.

Необходимо отметить, что также неизменно в образах луга присутствовали дороги, ограничивающие или разделяющие луг, а также бесконечные дали, что является характерным для больных бронхиальной астмой и символизирует переход границ или их отсутствие, как первый опыт контакта с миром через слизистые оболочки. Разъединение и новое соединение, отпущение и удержание символически связаны с процессом дыхания [3].

На четвертом сеансе П.Д. был предложен мотив «ручей». В образе пациент представил озеро, в которое не поступала никакая вода, также отсутствовал сток воды из озера. Вода в озере была теплой и мутной, пить её П.Д. не хотелось. Около озера пациент был вместе с другом, который в настоящее время живет в другом городе. Находиться около озера было приятно, пациент испытал состояние глубокого успокоения, а на предложение поискать сток из озера, ответил, что его нет. Представленное развёртывание мотива ручья, а ручья, – это, прежде всего, орально-материнский символ, по-видимому, свидетельствует о фрустрациях, связанных с самыми ранними отношениями между ребёнком и матерью и, следовательно, о нарушении удовлетворения оральных потребностей пациента на первом году жизни, а возможно, и в пренатальном периоде развития. Кроме того, другое глубинно-психологическое значение этого многогранного мотива – это символическое выражение текущего психического развития, беспрепятственного развёртывания психической энергии [2]. Отсутствие стока из озера, по-видимому, свидетельствует о застое в психическом развитии пациента, что подтверждается ограниченной социальной активностью П.Д. за пределами семьи. Следующий сеанс был посвящён поискам стока из озера и следованию вдоль вытекающей речки до места её впадения в море. Речка, вытекающая из озера, текла вначале через лес, затем по лугу, который она разделяла на две части: слева от неё большой участок голой земли вперемежку с глиной, справа – луг с пожелтевшей травой. Затем река уходит под мост, за которым течёт уже по зеленой равнине, а затем впадает в море. Для психосоматических больных характерно разделение луга, что символизирует их амбивалентное отношение к матери. В конце путешествия П.Д. был спокоен и умиротворен, испытывал усталость.

На следующем сеансе П.Д. был предложен мотив «ручей», с тем, чтобы проследовать вверх по течению ручья, к его истоку. В образе пациент представил бетонный жёлоб вдоль дороги, по которому течет быстрый поток желтой воды после прошедшего накануне сильного ливня. Руслó ручья загрязнено нанесённым мусором, ветками, листьями. Последовав вверх по течению ручья, П.Д. поднялся на сопку, где увидел, что ручей не имеет единого истока, а невидимо сочится из-под земли, постепенно собираясь в маленькие ручейки, которые затем сливаются. Предложение попробовать воду на вкус встретило резкий отказ, пациент опасался, что в воде содержатся микробы и пить её небезопасно для здоровья.

Как уже отмечалось, ручей – это, прежде всего, орально-материнский символ. В этой связи источник можно рассматривать как символ материнской груди и грудного вскармливания. В отношении нашего пациента с большой вероятностью можно сделать вывод о фрустрациях, связанных с самыми ранними отношениями между ребёнком и матерью и, следовательно, о нарушении удовлетворения оральных потребностей. Об этом же свидетельствует эмоциональное состояние пациента в образе: вид сочившейся воды вызвал резкое ухудшение настроения, раздражение, желание как можно скорее прекратить представление образа. Необходимо отметить, что после представления образов, сопровождающихся отрицательными эмоциями, как правило, на следующем сеансе пациенту предлагались ресурсные, подпитывающие мотивы: «мой луг», «место, где мне было хорошо».

К этому периоду терапии состояние пациента улучшилось: ежедневных вечерних приступов страха и тревоги, сопровождающихся стеснением дыхания не наблюдалось, отдельные ухудшения состояния пациенту удавалось купировать с помощью дыхательных упражнений и упражнений на мышечное расслабление.

На следующем сеансе пациенту был предложен мотив «дом». Согласно существующему опыту, дом переживается, прежде всего, как выражение собственной личности или одной из её частей. В мотиве «дом» выражаются структуры, на которые пациент проецирует себя и свои желания, пристрастия, защитные установки и страхи. Эти символизируемые психические составляющие относятся к эмоционально переживаемым в данный момент самооценкам [2].

При переживании образа дома пациент представил маленький садовый домик тёмно-синего цвета, нерешительно и неохотно вошел в него и обнаружил темную и запылённую комнату, в которой было очень трудно что-либо разглядеть. С большим трудом П.Д. удалось разглядеть скромное убранство комнаты, которое состояло из старого дивана и стола, а также коробок со старыми вещами. Маленькие размеры дома, трудности, связанные с рассматриванием его внутреннего устройства, свидетельствуют о низком уровне самосознания и рефлексии своих чувств пациентом, что часто характерно для психосоматических больных, а отсутствие спальни и наличие старых вещей говорит о вытеснении пациентом сексуальных или похожих на брак отношений. На предложение что-то сделать в доме пациент откликнулся: вытер пыль, раздвинул шторы, вынес коробки со старыми вещами.

На следующем сеансе пациенту был предложен мотив «строительство дома». Строительство собственного дома символизирует строительство своего физического тела, способствует преодолению психологической зависимости от родителей, повышает уверенность в себе. При работе с мотивом П.Д. представил гористую местность, где он хотел бы жить, а дом, построенный по его проекту, был уже готов. Эта готовность дома говорит о непреодоленной зависимости от родителей. Дом, который представил пациент, был двухэтажным, имел четыре комнаты на первом этаже и три – на втором. Осмотр двух комнат на первом этаже опять же вызвал некоторое затруднение из-за их слабой освещённости, а на втором этаже обнаружилась самая большая, светлая и уютная комната, которую пациент нарисовал и описал отдельно. Комната имела красивую обстановку, в ней горел камин, и П.Д. с удовольствием провёл в этой комнате некоторое время. При последующем обсуждении образа пациент с видимым удовольствием рассуждал о возможности жизни в собственном доме, раньше подобные мысли и не приходили ему в голову. Дом, который представил пациент, был окружён высокими горами, вызывающими у него восторг и трепет, однако предложение пациенту мотива «гора» представлялось нам преждевременным из-за опасения вызвать декомпенсацию его состояния.

Заметная положительная динамика в состоянии пациента была отмечена после работы с мотивом «интроспекция внутренности тела» через прозрачную оболочку. При разглядывании внутренностей своего тела П.Д. обнаружил в области дыхательного горла ни сужения, ни комка, ни каких-либо иных патологических образований, что успокоило и ободрило его в дополнение к общему улучшению состояния. К этому моменту терапии вечерние приступы страха и тревоги не наблюдались, у пациента нормализовался сон, ушла постоянная озабоченность состоянием своего здоровья.

Дальнейшая работа была посвящена проработыванию сепарационного конфликта, те проблеме психологической сепарации от матери. Наличие как сильной привязанности к матери, так и амбивалентного отношения к ней можно было увидеть при представлении пациентом мотива «корова», который в символической форме позволяет увидеть характер взаимоотношений пациента с материнской фигурой. В образе чистая, ухоженная корова, пятнистой окраски лежала на дороге, преграждая пациенту дорогу, что весьма символично. Однако П.Д. и сам не стремился покинуть её, он ходил вокруг коровы, ему было приятно смотреть ей в глаза, слышать её мычание, однако на предложение дотронуться до коровы П.Д. ответил отказом, а прикоснулся к ней лишь с помощью ветки, что наглядно демонстрирует наличие конфликта «близости и дистанции», характерного для больных бронхиальной астмой [3].

Следующий сеанс был посвящён работе с мотивом «облако», специальный мотивом в работе с пациентами, страдающими бронхиальной астмой. Он позволяет прорабатывать нарциссиче-

ский аспект освобождённости, оторванности от земли как проблеме приближения и отдаления в поле зрения, когда пациент представляет себя облаком. Кроме того, проблема дистанции и контакта с другими облаками отрабатывается благодаря тому, что границы облака, с одной стороны, расплывчаты, а с другой, подвижны [3]. При работе с образом пациент представил себя небольшим облаком над зеленым лугом, рядом с которым находилась железнодорожная станция и магазин. Подниматься вверх от луга (символ матери) П.Д. не понравилось, наиболее комфортным оказалось положение у самой земли, пациенту здесь было хорошо и спокойно, легко дышалось. Другие облака были далеко, приближаться к ним П.Д. не хотелось. Изложенное развитие образа показало необходимость присутствия рядом матери или другого человека, который, по-видимому, обеспечивает пациенту ощущение целостности, защиты и поддержки. М. Бабинт предложил для объяснения возникновения психосоматических заболеваний модель исходного (базисного) нарушения, которое делает самовосприятие у психосоматических больных более лабильным, чем у здоровых людей, и вызывающем нужду в присутствии человека, который обеспечивает защиту и поддержку [цит. по 3]. В отношении нашего пациента, можно предположить, что работа его матери маляром во время беременности, сделала протекающие беременность неблагоприятным для развития плода (жёлтые воды озера – как фиксированный образ), и стало базой для возникновения симптомов в тот период жизни, когда нахождение близких отношений за пределами семьи стало насущной задачей развития (друг рядом при представлении озера). На следующем сеансе пациенту вновь было предложено мотив «облако». На этот раз, следуя мягким подбадриваниям, пациент, в образе облака удалился от луга, чтобы осмотреть окрестности. Особенно долго облако-пациент находилось над железной дорогой, которая вела в город. Во время своего путешествия облако приближалось к другим облакам, что вызывало различные эмоции: от неприязни до любопытства. В конце представления образа пациент вернулся к лугу, однако вновь найденное комфортное расстояние до земли отличалось от предыдущего: облако теперь находилось выше, так, чтобы можно было обозревать окрестности.

Незадолго до этого этапа терапии П.Д. изъявил желание в скором времени (в канун наступления Нового года) закончить работу, так как состояние его значительно улучшилось, сон нормализовался, и он не видел необходимости в дальнейшем продолжении работы. В то же время пациент сообщил о легком приступе тревоги перед сном во время заболевания ОРВИ. Таким образом, перед нами встала задача в достояние ограниченные сроки закончить терапию, закрепив достигнутое состояние компенсации. Поэтому наряду с продолжением терапии по методу символдрамы, мы применили метод терапии испытанием Милтона Эриксона в изложении и разработке Джея Хейли [4]. Дж. Хейли в самом общем виде описывает механизм работы метода следующим образом: «Необходимо придумать нечто, что телу будет тяжелее выполнять, чем ... (симптом), и поэтому тело начнет контролировать само себя». Испытание должно соответствовать следующим требованиям: оно должно причинять такое же, если не большее, неудобство, как и симптом; это должно быть что-то, что человек может сделать и против чего не имеет права возразить; оно не должно причинять вреда ни самому пациенту, ни окружающим [4]. Часто таким испытанием становится выполнение различных физических упражнений, которые пациент обычно не делает. В нашем случае, после анализа образа жизни пациента, выбор был остановлен на выполнении упражнений с гантелями в течение сорока минут. В студенческие времена пациент занимался с гантелями не более двадцати минут в день, а в настоящее время не занимался вовсе. Итак, если в один из дней пациент испытывал приступ тревоги, то на следующий день он должен был выполнять упражнения в течение сорока минут. При этом П.Д. продолжал вести дневник своего состояния, где фиксировал также и выполнение физических упражнений. Перед заключением отдельного контракта специальным образом была усилена мотивация пациента к излечению [4; 5]. В течение последующих семнадцати дней пациенту трижды пришлось выполнять упражнения, а затем в течение месяца до окончания терапии приступов тревоги не наблюдалось и, соответственно, делать упражнения не пришлось.

В конце курса психотерапии пациенту был предложен мотив «сборы в дорогу» для проработывания психологической сепарации от психотерапевта.

В целом, можно отметить следующие положительные изменения в состоянии пациента в результате прохождения терапии:

нормализовался сон, исчезли приступы тревоги и страха вместе с симптомами стесненности дыхания, исчезло ощущение комка в горле, повысился общий фон настроения, пациент стал более

общительным и бодрым. Собеседование, проведенное через восемь месяцев после окончания терапии, показало сохранность достигнутых результатов

Библиографический список

1. Лейнер Х. *Кататимное переживание образов*. Москва, 1996.
2. Обухов Я.Л. Глубинно-психологический подход в психотерапии психосоматических заболеваний. *Символдрама и современный психоанализ*. Харьков, 1999.
3. Русских Н.И. Интенсивная психотерапия острого ипохондрического невроза (использование метода символдрамы по Х Лейнеру). *Журнал практического психолога*. 1996; 5: 4-52.
4. Хейли Дж. *Терапия испытанием*. Москва: «Класс», 1998.
5. Чумаченко А.А. Лечение эндогенной депрессии методом символдрамы. *Символдрама: сборник научных трудов*. Под редакцией Я.Л. Обухова и В.А. Поликарпова. Минск, 2001.
6. Шевченко Н.Ф. Работа психолога в онкологической клинике – опыт использования метода символдрамы. *Символдрама: сборник научных трудов*. Под редакцией Я.Л. Обухова и В.А. Поликарпова. Минск, 2001.

References

1. Lejner H. *Katatimnoe perezhivanie obrazov*. Moskva, 1996.
2. Obuhov Ya.L. Glubinnno-psihologicheskij podhod v psihoterapii psihosomaticheskikh zabolovanij. *Simvoldrama i sovremennyy psihoanaliz*. Har'kov, 1999.
3. Russkih N.I. Intensivnaya psihoterapiya ostrogo ipohondricheskogo nevroza (ispol'zovanie metoda simvoldramy po H Lejneru). *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 1996; 5: 4-52.
4. Hejli Dzh. *Terapiya ispytaniem*. Moskva: «Klass», 1998.
5. Chumachenko A.A. Lechenie endogennoj depressii metodom simvoldramy. *Simvoldrama: sbornik nauchnyh trudov*. Pod redakciej Ya.L. Obuhova i V.A. Polikarpova. Minsk, 2001.
6. Shevchenko N.F. Rabota psihologa v onkologicheskoy klinike – opyt ispol'zovaniya metoda simvoldramy. *Simvoldrama: sbornik nauchnyh trudov*. Pod redakciej Ya.L. Obuhova i V.A. Polikarpova. Minsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 159.9:331.1

Eremitskaya I.A., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia),
E-mail: irer@inbox.ru

THE INFLUENCE OF AGE AND EXPERIENCE ON LABOR ACTIVITY MOTIVATION OF UNIVERSITY EMPLOYEES. The article presents results of research of influence of personal factors on labor activity motivation of university employees. Relations of total work experience, work experience in the organization and the age are predicated upon the social-psychological attitudes of a person in motivation-and-need sphere, basic needs and their groups, work motives and types of work motivation, motivating and hygienic factors and factors that influence job satisfaction. In the work the comparison of results of two groups of university employees is held: administrative and auxiliary educational staff and higher-education teaching personnel.

Key words: labor activity motivation, age, work experience, positions of specialists of higher education.

И.А. Еремичкая, канд. психол. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань,
E-mail: irer@inbox.ru

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА И СТАЖА НА МОТИВАЦИЮ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье излагаются результаты исследования влияния персональных факторов на мотивацию трудовой деятельности работников университета. Определяется связь общего стажа работы, стажа работы в организации и возраста с социально-психологическими установками личности в мотивационно-потребностной сфере, основными потребностями и их группами, мотивами трудовой деятельности и типами трудовой мотивации, мотивирующими и гигиеническими факторами и факторами, влияющими на удовлетворенность трудом. Проводится сравнение результатов двух групп работников университета: административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала и профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: мотивация трудовой деятельности, возраст, стаж работы, должности специалистов высшего образования.

Как известно, на мотивацию трудовой деятельности персонала могут оказывать влияние многие факторы: личностные, групповые, организационно-управленческие, экономические, социальные и др. Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы определить влияние персональных факторов (возраста и стажа) на мотивацию трудовой деятельности работников университета.

Достижение поставленной цели обусловило необходимость решения следующих задач:

1) установить связь возраста, общего стажа работы и стажа работы в университете с показателями мотивации трудовой деятельности работников;

2) сравнить влияние возраста, общего стажа работы и стажа работы в университете на показатели мотивации трудовой деятельности работников, относящихся к разным группам специалистов высшего образования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: методики «Двухфакторный профиль Ф. Герцберга» [1], «Диагностика социально-психологических установок

личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, «Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей» [2], «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир, «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» Т.Л. Бадоева [3]; а также математико-статистические методы обработки данных [4], включающие в себя вычисление дескриптивных статистик (средних арифметических значений), критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки, ранговой корреляции Спирмена и линейной корреляции Пирсона. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Астраханский государственный университет» (АГУ). В исследовании приняли участие 66 работников университета. В соответствии с должностями руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования [5], мы выделили две группы специалистов: 1) работники административно-хо-

Таблица 1

Характеристика работников, принявших участие в исследовании

Группа	Количество человек	Возраст (количество лет)	Стаж работы (количество лет)	
			общий	в АГУ
Вся выборка	66	от 21 до 60	от 0,4 до 40	от 0,4 до 31
<i>Среднее значение</i>		35,94	14,56	10,95
Административно-хозяйственный и учебно-вспомогательный персонал	33	от 21 до 53	от 0,4 до 30	от 0,4 до 29
<i>Среднее значение</i>		29,91	9,00	6,73
Профессорско-преподавательский состав	33	от 26 до 60	от 7 до 40	от 2,5 до 31
<i>Среднее значение</i>		41,97	20,12	15,18

зайственного и учебно-вспомогательного персонала (диспетчер, специалист по учебно-методической работе и т. п.) и 2) профессорско-преподавательский состав (профессор, доцент, старший преподаватель и т.п.). В таблице 1 представлена краткая характеристика работников, принявших участие в исследовании.

Для оценки достоверности взаимосвязи показателей трудовой мотивации и общего стажа работы, стажа работы в АГУ, возраста мы использовали корреляционный анализ. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки мы

проверили нормальность распределения для количественных переменных. Для количественных переменных, имеющих нормальное распределение, мы вычислили линейную корреляцию Пирсона (r), в остальных случаях – ранговую корреляцию Спирмена (r_s).

В таблицах 2–4 представлены результаты проведенного исследования по всей выборке и в группах административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала и профессорско-преподавательского состава университета отдельно.

Таблица 2

Связь показателей трудовой мотивации и общего стажа работы, стажа работы в организации, возраста по всей выборке

Переменные	Стаж работы		Возраст
	общий	в АГУ	
<i>Мотивирующие и гигиенические факторы (r)</i>			
Содержание работы	0,180	0,077	0,148
Контекст работы	-0,180	-0,077	-0,148
<i>Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере (r_s)</i>			
Ориентация на процесс труда	0,125	0,068	0,088
Ориентация на зарабатывание денег	0,013	0,058	-0,001
Ориентация на процесс деятельности	-0,033	0,039	0,006
Ориентация на результат деятельности	-0,034	-0,037	-0,114
<i>Основные потребности (r_s)</i>			
Добиться признания и уважения	0,024	0,013	0,043
Иметь теплые отношения с людьми	-0,091	-0,054	-0,054
Обеспечить себе будущее	-0,134	-0,024	-0,114
Зарабатывать на жизнь	-0,053	-0,204	-0,017
Иметь хороших собеседников	-0,187	-0,172	-0,153
Упрочить свое положение	-0,021	-0,102	-0,027
Развивать свои силы и способности	-0,094	-0,018	-0,141
Обеспечить себе материальный комфорт	-0,118	-0,227	-0,116
Повышать уровень мастерства и компетентности	0,090	0,045	0,055
Избегать неприятностей	-0,038	0,040	-0,071
Стремиться к новому и неизведанному	0,209	0,194	0,177
Обеспечить себе положение влияния	0,025	0,003	-0,010
Заниматься делом, требующим полной отдачи	0,210	0,266*	0,210
Быть понятым другими	0,083	0,049	0,084
<i>Группы потребностей (r)</i>			
Материальные потребности	-0,029	-0,210	-0,032
Потребности в безопасности	-0,112	-0,061	-0,126
Социальные (межличностные) потребности	-0,067	-0,059	-0,042
Потребности в признании	0,053	0,068	0,051
Потребности в самовыражении	0,146	0,208	0,141
<i>Мотивы трудовой деятельности (r_s)</i>			
Денежный заработок	0,067	-0,021	0,065
Стремление к продвижению по работе	-0,085	-0,127	-0,137
Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег	-0,156	-0,143	-0,159

Переменные	Стаж работы		Возраст
	общий	в АГУ	
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	-0,066	-0,016	-0,079
Ориентация на престиж и уважение со стороны других	0,063	-0,069	0,039
Удовлетворение от хорошо выполненной работы	0,253*	0,189	0,225
Общественная полезность труда	0,049	0,008	0,015
<i>Типы трудовой мотивации (r₂)</i>			
Внутренняя мотивация	0,147	0,043	0,099
Внешняя положительная мотивация	0,051	-0,073	-0,010
Внешняя отрицательная мотивация	-0,050	-0,002	-0,065
<i>Факторы, влияющие на удовлетворенность трудом (r₂)</i>			
Значимость профессии	0,077	0,110	0,057
Престижность профессии	0,105	-0,033	0,102
Вид трудовой деятельности	-0,057	-0,032	-0,055
Организация труда	-0,188	-0,164	-0,172
Санитарно-гигиенические условия	-0,074	-0,032	-0,087
Размер заработной платы	-0,146	-0,175	-0,149
Возможность повышения квалификации	-0,241	-0,148	-0,269*
Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников	-0,249*	-0,229	-0,235
Взаимоотношения с коллегами	-0,213	-0,120	-0,247*
Потребность в общении и коллективной деятельности	-0,105	-0,109	-0,142
Потребность в реализации индивидуальных особенностей	0,035	0,026	0,013
Возможность творчества в процессе работы	0,190	0,127	0,171
Удовлетворенность работой в целом	-0,030	-0,143	-0,082
Общая удовлетворенность трудом (r)	-0,128	-0,144	-0,136

Примечание.* – корреляция значима на уровне 0,05.

По результатам анализа (см. табл. 2) видно, что переменная «Общий стаж работы» положительно связана с переменной «Удовлетворение от хорошо выполненной работы» и отрицательно – с переменной «Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников». Следовательно, чем больше общий стаж работников университета, тем больше они испытывают удовлетворение от хорошо выполненной работы и тем меньше они удовлетворены отношением администрации к их труду, отдыху и быту.

Переменная «Стаж работы в АГУ» положительно связана

с переменной «Заниматься делом, требующим полной отдачи». Отсюда следует, что увеличение стажа работы в университете способствует удовлетворению у работников одной из потребностей в самовыражении: заниматься делом, требующим полной отдачи.

Переменная «Возраст» отрицательно связана с переменными «Возможность повышения квалификации» и «Взаимоотношения с коллегами». Значит, чем старше работники университета, тем меньше они удовлетворены возможностью повышения квалификации и взаимоотношениями с коллегами.

Таблица 3

Связь показателей трудовой мотивации и общего стажа работы, стажа работы в организации, возраста в группе административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала

Переменные	Стаж работы		Возраст
	общий	в АГУ	
<i>Мотивирующие и гигиенические факторы (r)</i>			
Содержание работы	-0,036	-0,289	-0,038
Контекст работы	0,036	0,289	0,038
<i>Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере (r₂)</i>			
Ориентация на процесс труда	-0,281	-0,334	-0,275
Ориентация на зарабатывание денег	0,267	0,228	0,275
Ориентация на процесс деятельности	-0,132	0,035	-0,164
Ориентация на результат деятельности	0,068	-0,083	0,060
<i>Основные потребности (r₂)</i>			
Добиться признания и уважения	-0,180	-0,186	-0,210
Иметь теплые отношения с людьми	-0,138	-0,133	-0,159
Обеспечить себе будущее	-0,266	-0,094	-0,227
Зарабатывать на жизнь	-0,005	-0,098	0,036
Иметь хороших собеседников	-0,174	-0,223	-0,200
Упрочить свое положение	-0,130	-0,148	-0,128
Развивать свои силы и способности	-0,138	-0,068	-0,169
Обеспечить себе материальный комфорт	-0,043	-0,058	0,002
Повышать уровень мастерства и компетентности	0,107	0,091	0,064
Избегать неприятностей	-0,115	-0,121	-0,159

Переменные	Стаж работы		Возраст
	общий	в АГУ	
Стремиться к новому и неизведанному	0,332	0,255	0,333
Обеспечить себе положение влияния	0,031	0,008	0,084
Заниматься делом, требующим полной отдачи	0,303	0,209	0,302
Быть понятым другими	0,242	0,220	0,217
<i>Группы потребностей (r)</i>			
Материальные потребности	0,010	0,027	0,029
Потребности в безопасности	-0,233	-0,122	-0,217
Социальные (межличностные) потребности	-0,016	-0,019	-0,032
Потребности в признании	-0,048	-0,088	-0,038
Потребности в самовыражении	0,210	0,081	0,204
<i>Мотивы трудовой деятельности (r₂)</i>			
Денежный заработок	0,237	0,155	0,195
Стремление к продвижению по работе	0,304	0,167	0,268
Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег	-0,058	-0,032	0,016
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	0,096	0,138	0,113
Ориентация на престиж и уважение со стороны других	-0,010	-0,099	0,009
Удовлетворение от хорошо выполненной работы	0,103	0,170	0,079
Общественная полезность труда	0,043	0,125	0,002
<i>Типы трудовой мотивации (r₂)</i>			
Внутренняя мотивация	0,072	0,148	0,015
Внешняя положительная мотивация	0,295	0,091	0,237
Внешняя отрицательная мотивация	0,100	0,132	0,151
<i>Факторы, влияющие на удовлетворенность трудом (r₂)</i>			
Значимость профессии	-0,225	-0,049	-0,244
Престижность профессии	-0,175	-0,243	-0,159
Вид трудовой деятельности	-0,004	0,137	0,002
Организация труда	-0,136	-0,026	-0,151
Санитарно-гигиенические условия	0,098	0,161	0,054
Размер заработной платы	-0,103	-0,158	-0,138
Возможность повышения квалификации	-0,315	-0,196	-0,332
Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников	-0,212	-0,162	-0,167
Взаимоотношения с коллегами	-0,250	-0,030	-0,294
Потребность в общении и коллективной деятельности	-0,342	-0,295	-0,370*
Потребность в реализации индивидуальных особенностей	-0,111	-0,020	-0,137
Возможность творчества в процессе работы	0,110	0,089	0,077
Удовлетворенность работой в целом	-0,002	0,064	-0,065
Общая удовлетворенность трудом (r)	-0,340	-0,359*	-0,338

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05.

Как видно из таблицы 3, в группе административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала установлена значимая связь стажа работы в университете и возраста работников с факторами, влияющими на удовлетворенность трудом. В частности, переменная «Стаж работы в АГУ» отрицательно связана с переменной «Общая удовлетворенность трудом», а переменная «Возраст» – с переменной «Потребность в общении и коллективной деятельности». Значимой зависимости исследованных нами переменных от общего стажа работы в группе

административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала обнаружено не было.

Отсюда следует, что чем больше стаж работы в университете у представителей административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала, тем меньше они удовлетворены своей трудовой деятельностью. Кроме того, по мере увеличения их возраста потребность в общении и коллективной деятельности будет оказывать меньшее влияние на их удовлетворенность трудом.

Таблица 4

Связь показателей трудовой мотивации и общего стажа работы, стажа работы в организации, возраста в группе профессорско-преподавательского состава

Переменные	Стаж работы		Возраст
	общий	в АГУ	
<i>Мотивирующие и гигиенические факторы (r)</i>			
Содержание работы	-0,037	0,053	-0,151
Контекст работы	0,037	-0,053	0,151
<i>Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере (r₂)</i>			
Ориентация на процесс труда	0,045	0,118	-0,101
Ориентация на зарабатывание денег	0,072	0,175	0,036
Ориентация на процесс деятельности	-0,134	-0,063	-0,049

Переменные	Стаж работы		Возраст
	общий	в АГУ	
Ориентация на результат деятельности	-0,055	0,004	-0,231
<i>Основные потребности (r_j)</i>			
Добиться признания и уважения	0,140	0,155	0,167
Иметь теплые отношения с людьми	-0,002	0,082	0,093
Обеспечить себе будущее	0,059	0,095	0,078
Зарабатывать на жизнь	0,272	-0,090	0,380*
Иметь хороших собеседников	-0,292	-0,193	-0,186
Упрочить свое положение	0,070	0,012	0,081
Развивать свои силы и способности	-0,099	0,076	-0,204
Обеспечить себе материальный комфорт	0,226	-0,079	0,250
Повышать уровень мастерства и компетентности	-0,202	-0,240	-0,252
Избегать неприятностей	-0,241	-0,082	-0,282
Стремиться к новому и неизведанному	-0,118	-0,113	-0,204
Обеспечить себе положение влияния	0,189	0,227	0,049
Заниматься делом, требующим полной отдачи	-0,207	0,047	-0,224
Быть понятым другими	0,083	-0,013	0,126
<i>Группы потребностей (r)</i>			
Материальные потребности	0,369*	-0,107	0,375*
Потребности в безопасности	-0,091	-0,060	-0,145
Социальные (межличностные) потребности	-0,060	-0,041	0,032
Потребности в признании	0,033	0,132	0,019
Потребности в самовыражении	-0,223	0,077	-0,253
<i>Мотивы трудовой деятельности (r_j)</i>			
Денежный заработок	0,020	-0,188	0,069
Стремление к продвижению по работе	-0,260	-0,283	-0,337
Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег	-0,145	-0,240	-0,173
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	-0,177	-0,155	-0,198
Ориентация на престиж и уважение со стороны других	0,215	-0,017	0,149
Удовлетворение от хорошо выполненной работы	0,044	-0,143	-0,016
Общественная полезность труда	0,045	-0,149	-0,006
<i>Типы трудовой мотивации (r_j)</i>			
Внутренняя мотивация	0,089	-0,213	0,025
Внешняя положительная мотивация	0,044	-0,102	-0,030
Внешняя отрицательная мотивация	-0,064	-0,083	-0,109
<i>Факторы, влияющие на удовлетворенность трудом (r_j)</i>			
Значимость профессии	0,135	0,117	0,075
Престижность профессии	0,031	-0,152	-0,024
Вид трудовой деятельности	-0,309	-0,338	-0,352*
Организация труда	-0,006	-0,071	0,023
Санитарно-гигиенические условия	-0,061	-0,060	-0,033
Размер заработной платы	-0,006	-0,055	0,027
Возможность повышения квалификации	-0,117	-0,084	-0,172
Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников	-0,097	-0,079	-0,110
Взаимоотношения с коллегами	0,070	0,071	0,019
Потребность в общении и коллективной деятельности	-0,086	-0,129	-0,194
Потребность в реализации индивидуальных особенностей	0,055	-0,099	0,000
Возможность творчества в процессе работы	0,023	-0,058	-0,050
Удовлетворенность работой в целом	0,046	-0,287	-0,040
Общая удовлетворенность трудом (r)	0,010	0,036	-0,007

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05.

Данные анализа (см. табл. 4) показывают, что в группе профессорско-преподавательского состава университета установлена связь общего стажа работы и возраста с потребностями и факторами, влияющими на удовлетворенность трудом. В частности, переменная «Общий стаж работы» положительно связана с переменной «Материальные потребности», а переменная «Возраст» положительно коррелирует с переменными «Зарабатывать на жизнь» и «Материальные потребности» и отрицательно – с переменной «Вид трудовой деятельности». Значимой зависимости исследованных нами переменных от стажа работы

в университете в группе профессорско-преподавательского состава обнаружено не было.

Следовательно, чем больше общий стаж работы и возраст представителей профессорско-преподавательского состава университета, тем в большей степени удовлетворены их материальные потребности. Кроме того, чем больше возраст представителей профессорско-преподавательского состава университета, тем больше удовлетворена их потребность зарабатывать на жизнь и тем меньше их удовлетворенность видом выполняемой ими трудовой деятельности.

Таким образом, проведённое исследование доказывает, что общий стаж работы, стаж работы в университете и возраст оказывают влияние на мотивацию трудовой деятельности работников университета. При этом зависимость мотивации трудовой деятельности от возраста прослеживается и у работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала, и у профессорско-преподавательского состава университета. Что касается стажа работы, то у работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала на мотивацию трудовой деятельности влияет стаж работы в университете, тогда как у

профессорско-преподавательского состава – общий стаж работы.

В результате проведённого исследования было также установлено, что возраст и стаж не оказывают существенного влияния на мотивирующие и гигиенические факторы, социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере и типы трудовой мотивации работников университета. При этом обнаружена зависимость отдельных мотивов трудовой деятельности, потребностей и факторов, влияющих на удовлетворённость трудом, от возраста и стажа работников университета.

Библиографический список

1. Захарова Т.И., Гаврилова С.В. *Мотивация трудовой деятельности*. Москва: ЕАОИ, 2008.
2. *Практическая психодиагностика: методики и тесты*. Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2005.
3. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
4. Мерзлякова С.В. *Основы научного исследования: статистический анализ данных*. Астрахань: Color, 2015.
5. Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования. *Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112416/

References

1. Zaharova T.I., Gavrilo S.V. *Motivaciya trudovoj deyatel'nosti*. Moskva: EAOI, 2008.
2. *Prakticheskaya psihodiagnostika: metodiki i testy*. Redaktor-sostavitel' D.Ya. Rajgorodskij. Samara: BAHRAH-M, 2005.
3. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
4. Merzlyakova S.V. *Osnovy nauchnogo issledovaniya: statisticheskij analiz dannyh*. Astrahan': Color, 2015.
5. Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rukovoditelej i specialistov vysshego professional'nogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Edinyj kvalifikacionnyj spravocnik dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112416/

Статья поступила в редакцию 27.03.16

УДК 159.99
УДК 37.015.31

Kobzareva I.I., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: ninia@mail.ru*
Volobueva E.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: volobueva_79@mail.ru*

THE PROBLEM OF CHOOSING A FUTURE PROFESSION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PROFILE TRAINING.

In the article the basic problems connected with the study of the choice of the future profession are investigated. In the context of the problem the authors present the main definitions of the notions: select, choice of future profession, awareness, conscious choice of future profession. The article stresses the importance of the formation of conscious choice of the future profession in conditions of profile training in the modern school. The authors name some indicators of conscious choice of the future profession. The choice of the future profession is viewed by the authors as position of a person chooses a profession, and the profession itself, requiring in the person who has a certain set of qualities. The authors come to the conclusion that the effective choice of the future profession depends of an ability to objectively assess personal qualities by students. The students should know how to explore the world of professions, to form an adequate idea of it; adequately to analyze internal resources and connect them with demands of the profession.

Key words: choice, choice of future profession, awareness, conscious choice of future profession.

И.И. Кобзарева, канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: ninia@mail.ru
Е.В. Волобуева, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: volobueva_79@mail.ru

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрыты основные проблемы, связанные с изучением выбора будущей профессии. В контексте данной проблемы представлены главные её дефиниции: выбор, выбор будущей профессии, осознанность, осознанный выбор будущей профессии. В статье подчёркнуто значение формирования осознанного выбора будущей профессии в условиях реализации профильного обучения в современной школе. Авторами рассмотрены некоторые показатели осознанного выбора будущей профессии. Сам выбор будущей профессии рассматривается авторами как с позиции личности, выбирающей себе профессию, так и с позиции самой профессии, нуждающейся в личности обладающей определённым набором качеств. Авторы приходят к выводу о том, что для эффективного выбора будущей профессии необходимо уметь объективно оценивать свои личностные качества; изучать мир профессий, формировать адекватное представление о нем; адекватно анализировать внутренние ресурсы и соотносить их с требованиями профессии.

Ключевые слова: выбор, выбор будущей профессии, осознанность, осознанный выбор будущей профессии.

Модернизация современного российского образования на старшей ступени общего образования предусматривает внедрение в учебный процесс школы профильного обучения. Одной из задач профильного обучения является осуществление выбора профиля обучения, а соответственно и раннего выбора будущей профессии.

Понятие «выбора» является междисциплинарной категорией, т. к. изучается различными науками: философией (многовариантность исторических процессов и теоретических проблем социального выбора; отдельные исторические личности и сообщества в критических ситуациях, возникающие в обществе на определенных этапах его развития); социологией (исследуются

прикладные аспекты «выбора», при этом в качестве определяющей рассматривается социальная детерминация выбора; этикой (проявления присущей человеку свободы) [1].

Для определения сущности научного понятия «выбор» мы обратились к словарно-энциклопедической литературе. В словаре современного русского языка слово «выбор» означает – действие, от глагола «выбирать». В философском словаре это понятие выступает синонимом слова свобода и определяется как «способность человека к активной деятельности в соответствии со своими намерениями, желаниями и интересами, в ходе которой он добивается поставленных перед собой целей».

В психологии к понятию «выбор» обращались представители различных её направлений: психоаналитического (А. Адлер, З. Фрейд, К.Г. Юнг и др.), гуманистического (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), когнитивного (Дж. Брунер, К. Левин, Л. Фестингер, Ф. Хайдер, и др.), символического (Дж. Мид, Г. Тэджфел, Р. Харре и др.), бихевиористического (А. Бандура, Дж. Роттер, Б. Скиннер, и др.). В настоящее время в психологии под «выбором» понимается разрешение неопределенности на различных уровнях человеческой деятельности в условиях множественности альтернатив (А.Д. Леонтьев [2]). Однако нас интересует не просто «выбор», а выбор будущей профессии. В разработку психологических основ профессионального выбора существенный вклад внесли, как зарубежные (Ф. Парсонс, Ф. Райс, Д. Сьюпер, Р. Хейвигерст, Э. Фромм), так и отечественные ученые (С.Я. Баышев, Л.И. Божович, Е.М. Борисова и др.).

Выбор профессии – сознательное определение человеком области деятельности, которой он намеревается овладеть и длительно заниматься [2]. Данное определение В.В. Сериков расширяет и уточняет. «Ситуация выбора профессии, по его мнению, содержит в своей основе нравственный выбор, самостоятельную постановку цели, препятствие, требующее проявления воли и переживания радости собственного открытия, ощущение собственной значимости для других людей, самоанализ и самооценку, отказ от своих прежних воззрений и принятие новых ценностей, осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности» [3].

Таким образом, выбор профессии, который осуществляет человек в результате анализа внутренних ресурсов и путём соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе и одним из главных решений в его жизни. Проблемным полем исследования выбора профессии являются: структурные составляющие; факторы и условия; возрастные этапы; психологическое сопровождение; готовность к выбору профессии и т. д. Перечисленные направления исследований внесли серьезный вклад в разработку данной проблемы, однако, она по-прежнему остаётся актуальной.

С одной стороны ранняя профессиональная направленность даёт учащимся широкие и глубокие знания в области своей будущей профессиональной деятельности, а с другой стороны – ребёнок должен осуществить этот выбор в возрасте 14-15 лет. Н.С. Лейтес отмечает: «Удивляет та лёгкость, с которой школьники этого возраста меняют свои увлечения. Резкое или постепенное изменение предпочитаемых занятий является для них естественным и часто зависит от случайных обстоятельств. Оно идет как бы впереди сознательного выбора» [4]. Сложность выбора будущей профессии заключается и в том, что подросток должен осознать и соотнести чего он хочет и чего он может делать. Часто его желания и возможности друг с другом не совпадают. Чтобы подросток адекватно соотносил свои возможности, способности со своими желаниями необходимо о них знать, уметь анализировать и принимать адекватные решения.

Личный опыт подростка, выступает источником информации об окружающей социальной действительности. Он является результатом усвоения общечеловеческой культуры, опыта других поколений и своих сверстников. Но ведущее место среди источников формирования личного опыта отводится непосредственным впечатлениям и переживаниям. Отличительными особенностями личного опыта подростка являются его высокая внутренняя значимость [5].

По мнению Т.Н. Кабаченко [6], внутренними регуляторами выбора будущей профессии, являются индивидуальные стили принятия решений. Таковыми являются:

- Импульсивные решения (неожиданные и непредсказуемые). Профессия выбирается малодоступная. Даже понимая это, человек делает свой выбор, чтобы доказать что – то себе и окружающим. Отличительной чертой таких решений является

их эмоциональная привлекательность, но лишь частичная, фрагментарная критичность.

- Уравновешенные решения. Сочетают в себе лёгкость выдвижения различных вариантов выбора с их полноценной и планомерной последующей критической оценкой.

- Осторожные решения. Отличаются неуверенностью, осторожностью (боязнь ошибки), особой тщательностью (перестраховкой) оценки возможных вариантов. Решение принимается долго, с большим трудом.

- Инертные решения. Результатом поиска альтернатив является углубленное погружение в их особенности, получение избыточной информации, с последующей излишней их критической оценкой. Их отличает застревание на оценке возможных отрицательных последствий, связанных с принятием конкретного варианта.

Для подростка характерна импульсивность в принятии решений. Варианты решений отличаются слабой реалистичностью, но возникают быстро и легко. Совершаемые детьми действия напоминают игру, а не серьёзный поступок.

При выборе будущей профессии чрезвычайно важно осознавать не только свои желания и возможности, но и четко представлять себе требования самой профессии к человеку её выбирающему. Каждому типу профессий (Ч-Ч, Ч-Т, Ч-Х, Ч-П) соответствует свой набор личностных качеств. Среди этих качеств есть такие, которые называются профессионально ценными. Профессионально ценные качества в каждой профессии не рядоположены, считает Е.А. Климов [7], а образуют нечто целое, систему. В этой системе важными являются пять основных слагаемых:

- 1) гражданские качества – идейный, моральный облик человека как члена коллектива, общества;
- 2) отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности;
- 3) дееспособность – общая, не только физическая, но и умственная;
- 4) единичные, частные, специальные способности;
- 5) навыки, привычки, знания, опыт.

Наличие у человека тех или иных качеств личности может говорить о пригодности человека к данному типу профессий. Е.А. Климов [7] выделил четыре степени профессиональной пригодности:

- непригодность человека к данной профессии (временная или практически непреодолимая);
- годность к той или иной профессии или их группе (человек не имеет противопоказаний в отношении определённой области труда, но нет и показаний);
- соответствие способностей человека данной области деятельности: нет противопоказаний, а имеются некоторые личные качества, которые явно соответствуют требованиям определённой профессии или группе профессий;
- призвание к данной профессиональной области деятельности – высший уровень профессиональной пригодности человека как труженика (во всех основных элементах структуры способностей человека есть явные признаки его соответствия требованиям к данной деятельности).

Осознанный выбор будущей профессиональной деятельности предполагает осмысление старшеклассником позитивных и негативных аспектов профессии, к которой он испытывает интерес, и возможность, в результате этого осмысления, сделать свободный, правильный и самостоятельный выбор.

Таким образом, осознание является конечным результатом деятельности сознания. Выбор профессии отражает определённый уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, выбор профессии требует высокой активности субъекта и зависит от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, а так же степени развития контрольно-оценочной сферы. Для эффективного выбора будущей профессии необходимо: уметь объективно оценивать свои качества личности; изучать мир профессий, формировать адекватное представление о нем; выделять главное для себя; адекватно анализировать внутренние ресурсы и соотносить их с требованиями профессии; т.е. умение максимально адекватно оценивать себя и саму ситуацию выбора профессии. Внедрение в образовательный процесс профильного обучения поставило перед подростками трудноразрешимую задачу осознанного, самостоятельного выбора будущей профессии. Результатом такого выбора должен быть относительно определённый, положительно эмоционально окрашенный и реальный план ближайших шагов на профессиональном и жизненном пути.

Библиографический список

1. Волобуева Е.В. *Влияние родителей на профессиональный выбор старшеклассника*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2007.
2. Психологический лексикон. *Энциклопедический словарь в шести томах*. Под редакцией А.В. Петровского. Москва, 2005.
3. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании*: монография. Волгоград, 1994.
4. Лейтес Н.С. *Умственные способности и возраст*. Москва, 1971.
5. Кобзарева И.И., Берладина Е.Л. *Психологическое сопровождение развития личности учащихся в условиях профильного обучения*: монография. Элиста, 2010.
6. *Психология в управлении человеческими ресурсами*: учебное пособие. Т.С. Кабаченко. Санкт-Петербург, 2003.
7. Климов Е.А. *Психология профессионала: избранные психологические труды*. Москва, 2003.

References

1. Volobueva E.V. *Vliyanie roditel'ej na professional'nyj vybor starsheklassnika*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Stavropol', 2007.
2. Psihologicheskij leksikon. *'Enciklopedicheskij slovar' v shesti tomah*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo. Moskva, 2005.
3. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii*: monografiya. Volgograd, 1994.
4. Lejtes N.S. *Umstvennyye sposobnosti i vozrast*. Moskva, 1971.
5. Kobzareva I.I., Berladina E.L. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti uchashihsya v usloviyah profil'nogo obucheniya*: monografiya. `Elista, 2010.
6. *Psihologiya v upravlenii chelovecheskimi resursami*: uchebnoe posobie. T.S. Kabachenko. Sankt-Peterburg, 2003.
7. Klimov E.A. *Psihologiya professionala: izbrannyye psihologicheskie trudy*. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.02.16

УДК 159.923

Kovalenko V.I., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Psychology of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: valentin.kovalenko.56@mail.ru

RELATION OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY WITH THE LEVEL OF TEAM FEELING IN COLLEGE STUDENTS. This paper examines the relation of success in the educational process and the dynamic processes occurring in student groups. The author believes that group cohesion and the feeling of a team in your group perform the most significant factor that characterizes a group. To define the relation of the level of cohesion among students and the results of learning activities the author uses a sociometric approach. The research examines the relation of learning outcomes of college students and the level of cohesion student groups. The study has found a direct relation of the quality of performance, motivation for learning activities and the degree of cohesion of the group. The work gives recommendations to improve the moral and psychological climate in groups.

Key words: learning activities, small social group, sociometry, sociometric index, group cohesion.

В.И. Коваленко, канд. техн. наук, доц. каф. практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: valentin.kovalenko.56@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УРОВНЕМ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье анализируется взаимосвязь успешности учебно-воспитательного процесса и динамических процессов, протекающих в студенческих группах. Групповая сплоченность выступает наиболее значимым фактором, который характеризует группу. В качестве метода исследования, взаимосвязи уровня сплоченности студенческих групп и результатов учебной деятельности, использован социометрический подход. Представлены результаты социометрического исследования подростковых учебных групп. Анализируется взаимосвязь результатов учебной деятельности студентов колледжа и уровня сплоченности студенческих групп. В результате исследования выявлена прямая взаимосвязь качества успеваемости и степени сплоченности групп. Разработаны рекомендации по улучшению морально-психологического климата в группах.

Ключевые слова: учебная деятельность, малая социальная группа, социометрия, социометрический индекс, групповая сплоченность.

Сплоченность малых групп представляет собой сложный и многогранный феномен и занимает одно из ведущих мест среди явлений, связанных с групповыми изменениями. Проблемами групповой сплоченности занимались Л. Фестингер, Т. Ньюком, А.И. Донцов, А.В. Петровский, Я.Л. Морено и др. [1] Исследование групповой сплоченности привело к созданию таких направлений как: методологическое, деятельностное (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский) [2]; социометрическое (И.П. Волков, Я.Л. Коломинский); социально-перцептивное (А.А. Бодалев, А.А. Деркач); параметрическая концепция (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев); организационно-управленческий подход (А.Л. Журавлев, А.Л. Свенцицкий) [3].

Феномен групповой сплоченности выступает наиболее значимым фактором, характеризующим группу и, при этом, включает в себя следующие социально-психологические компоненты: уровень развития группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, личностные и групповые ценности, смыслы и групповые нормы. Все вышеуказанные социально-психологические компоненты являются составляющими для формирования сплоченности [4; 5].

Исследование зависимости успешности процесса обучения и воспитания от различных внешних и внутренних факторов про-

водятся как в области педагогики, так и в психологической науке [1; 6; 7; 8; 9]. Особый интерес, на наш взгляд, вызывает зависимость результатов обучения и воспитания от динамических процессов, протекающих в студенческих группах.

Г.М. Андреева одной из проблем формирования малой группы выделяет групповую сплоченность, то есть формирование особого типа связей в группе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по своим собственным законам [4].

В качестве метода исследования, взаимосвязи уровня сплоченности студенческих групп и результатов учебной деятельности, мы использовали социометрический подход. Его автор – американский психиатр и социальный психолог Дж. Морено. Социометрия является прикладным методом как в психологии (социальная психология, психотерапия), так и в социологии [10].

Модифицированный вариант социометрии может применяться и для исследования более крупных групп, например, организаций или групп населения в целях их изменения, улучшения и совершенствования.

В качестве целей социометрической процедуры выступают: - измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;

- выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;

- обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

- измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
- выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
- обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами [11].

Предметная область социометрии: эмоциональные отношения людей в группах (симпатии, неприязнь, безразличие). Создавалась на основе взглядов К. Маркса, О. Конта и З. Фрейда.

По мнению Я. Морено, эмоциональные отношения людей в группах представляют атомистическую структуру общества, которая недоступна простому наблюдению и может быть вскрыта только с помощью социальной микроскопии. Как указывает автор, микросоциология фактически возникла с появлением теории «социальной микроскопии». В соединении с социометрическими приемами она положила начало теоретическим и практическим основам микросоциологии. Изучение «первичных атомистических структур человеческих отношений» рассматривалось Морено как предварительная и необходимая основная работа для большинства макросоциологических исследований» [10, с. 22].

Общая теория социометрии базируется на следующих законах:

- закон социальной гравитации: сплоченность группы прямо пропорциональна влечению участников друг к другу.

- социологический закон: высшие формы коллективной организации развиваются из простых форм.

- социодинамический закон: внутри некоторых групп человеческие привязанности распространяются неравномерно.

- социальный атом общества – это не отдельный индивид, а их сосуществование.

Суть общей теории социометрии состоит в утверждении того, что социальные системы являются притягательно-отталкивающе-нейтральными системами, включающими в себя не только объективные, внешне проявляемые отношения (макροструктура), но и субъективные, эмоциональные отношения, часто невидимые внешне (микροструктура).

Целью исследования стало выявление обусловленности успешности учебной деятельности студентов колледжа уровнем их групповой сплоченности. Базой исследования стали учебные группы первого курса Бизнес-колледжа Новосибирского государственного университета экономики и управления, сформированные из выпускников 9-х классов средней школы.

Наш интерес к этой категории обучающихся обусловлен особыми факторами, влияющими на процесс формирования групповой сплоченности.

Подростковый возраст представляет собой значимый сензитивный период, в котором акцентуации характера, по мнению А.Е. Личко, оказываются наиболее выраженными и находят свое наиболее явное проявление [12]. Это и многое другое вносит свои особенности в процесс формирования групповой сплоченности.

Всего было исследовано 8 групп учащихся Новосибирского Бизнес-колледжа в количестве 154 студентов. Период существования групп – 6 месяцев. Группы по своему составу примерно одинаковы и в первом семестре обучения обучались по единому учебному плану.

Задачи исследования включали:

а) измерение степени сплоченности и разобщенности в группах;

б) выявление социометрических позиций;

в) обнаружение внутригрупповых подсистем;

г) влияние степени сплоченности групп на успешности обучения;

д) выработка рекомендаций для организации воспитательной работы в группах.

Исследование проводилось в форме анкетирования. Студентам было предложено ответить на три вопроса:

– кого из студенческой группы вы хотели бы пригласить на свой день рождения?

– к кому из студентов вы бы обратились за помощью в учебе?

– с кем из студентов группы вы бы пошли в сложный туристический поход?

В опросе использовалась непараметрическая процедура [9].

При обработке результатов была использована компьютерная программа для автоматизации расчета данных социометрии Sociometry Pro 2.3.

Согласно этой программе, различные социометрические индексы характеризуются следующим образом:

- плотность – индекс характеризует плотность структуры взаимосвязей группы.

- сплоченность – индекс характеризует силу (степень) взаимного притяжения клиентов в группе.

- устойчивость – индекс характеризует, какая минимальная часть группы должна покинуть ее, чтобы эта группа распалась на подгруппы, несвязанные между собой.

- напряженность – индекс характеризует степень неудовлетворенности клиентов эмоциональными отношениями в группе.

- вес – индекс характеризует, какая часть группы считает i-го клиента значимым при данном критерии.

- эмоциональная экспансивность – индекс характеризует, какая часть группы является значимой для i-го клиента группы при данном критерии.

- удовлетворенность – индекс характеризует, какая часть выборов, сделанных i-м клиентом группы, является взаимной.

- статус – индекс характеризует, насколько притягательным является i-й клиент группы для выбора.

В таблице 1 представлены групповые индексы группы участников исследования для положительных выборов и отрицательных выборов.

Таблица 1

Групповые индексы группы для положительных и отрицательных выборов

Положительные выборы			
Плотность	Сплоченность	Устойчивость	Напряженность
0,303	0,221	5,17	0,384
Отрицательные выборы			
Плотность	Сплоченность	Устойчивость	Напряженность
0,547	0,221	8	0,432

В таблице 2 представлены индивидуальные индексы, полученные участниками исследования, для положительных выборов.

Таблица 2

Индивидуальные индексы клиентов для положительных выборов

Вес	Эмоциональная экспансивность	Удовлетворенность	Статус
0,30263	0,3027	0,38035	0,85

Таблица 3 дает представление о выраженности авторитета на примере студентов, принимавших участие в исследовании – членов группы направления «Банковское дело».

Таблица 3

Упорядоченность социометрических коэффициентов участников исследования по авторитету и отверженности (20 чел.)

Респондент	Удельный вес коэффициента авторитета	Удельный вес коэффициента отверженности
1	0,789	0,105
2	0,474	0,368
3	0,842	0,0526
4	0,263	0,632
5	0,368	0,316
6	0,632	0,263
7	0,684	0,105

8	0,684	0,158
9	0,211	0,737
10	0,789	0,105
11	0,158	0,684
12	0,579	0,263
13	0,421	0,421
14	0,684	0,158
15	0,105	0,632
16	0,737	0,158
17	0,684	0,158
18	0,737	0,105
19	0,211	0,632
20	0,895	0

В результате исследования была выявлена прямая взаимосвязь между уровнем сплоченности, абсолютной успеваемостью и качеством успеваемости (таблица 4).

Таблица 4

Взаимосвязь уровня сплоченности, абсолютной успеваемости и качества успеваемости

№ группы	Индекс групповой сплоченности	Абсолютная успеваемость (%)	Качество успеваемости (%)
1	0,37	96	69
2	0,22	90	76
3	0,642	100	91
4	0,3	79	69
5	0,396	100	92
6	0,267	64	42
7	0,171	82	80
8	0,206	86	79

Индекс напряженности, характеризующий степень неудовлетворенности студентов эмоциональными отношениями в группе, при примерном равенстве (в среднем 0,4) самый высокий в группе № 6 (0,622), где успеваемость самая низкая.

Мы попытались сравнить степень сплоченности групп при ответе на все три вопроса. В результате анализа индекс сплоченности в большинстве групп отличался незначительно (таблица 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ индекса сплоченности по вопросам социометрической процедуры

№ группы	индекс сплоченности		
	вопрос № 1	вопрос № 2	вопрос № 3
1	0,355	0,37	0,326
2	0,242	0,221	0,284
3	0,589	0,642	0,747
4	0,308	0,3	0,379
5	0,418	0,396	0,308
6	0,489	0,267	0,444
7	0,2	0,171	0,286
8	0,217	0,206	0,492

Библиографический список

1. Виноградова С.Н. Особенности социально-психологических феноменов сплоченности студенческих групп. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология.* 2010; 2: 52-65.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *Теоретическая психология: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений.* Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Донцов А.И. *Проблемы групповой сплоченности.* Москва: Просвещение, 1989.
4. Андреева Т.М. *Социальная психология: учебное пособие для вузов.* Москва: Аспект Пресс, 2008.
5. Буравцова Н.В. Архетипические основы профессионального становления личности (проективная методика анализа неосознаваемых побудителей и сопроводителей профессионального становления личности). *Социосфера.* 2012; 3: 32-37.

Самый высокий индекс по всем трём вопросам в группе № 3, самый низкий – в группе № 7. Причём, в группе № 6, наряду с низким индексом сплоченности по учебе, индексы по первому и третьему вопросам оказались в два раза выше. Это может свидетельствовать о низкой мотивации учебной деятельности в группе.

Перечень наиболее авторитетных членов групп в плане учебной деятельности значительно отличаются от перечня предпочитаемых членов группы, которых члены групп пригласили бы на день рождения или пошли бы с ними в турпоход. Вместе с тем, во всех группах за исключением группы № 5 первая тройка лидеров закончила первый семестр обучения с оценками «хорошо» и «отлично», что говорит об общей положительной социальной направленности групповых ценностей.

В процессе исследования была определена социометрическая структура группы. Выявлены высоко-статусные, средне-статусные и отверженные члены группы.

Проявилась микроструктура групп в виде неформальных объединений и их лидеров. Количество неформальных микро-групп в различных учебных группах отличается. Вероятно, это связано с наличием студентов с развитыми лидерскими качествами, а так же с разнообразием и доминированием интересов неформальных объединений. В отдельных группах выявлены соперничающие группировки. Как правило, это связано с соперничеством неформальных лидеров. Характерно, что в группе № 3 с самым высоким индексом сплоченности и самыми значительными результатами в учебе соперничества не наблюдается.

На основании исследования были выработаны рекомендации для внесения корректив в организацию и осуществление воспитательной работы со студентами колледжа.

Руководящему составу колледжа было предложено более тщательно подбирать кандидатуры кураторов студенческих групп, обладающих не только высоким профессионализмом, но и наличием таких личностных качеств как развитая аттракция, эмпатия и рефлексия.

В масштабах университета принято решение о включении в программу профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы» модулей «Психология и педагогика» и «Воспитательная деятельность научно-педагогических работников высшей школы». Изучение второго модуля является обязательным для всех кураторов университета.

Как показали результаты наших исследований, процесс сплочения студенческой группы идет быстрее там, где кураторы имеют значительный опыт воспитательной работы и уделяют большое внимание индивидуальной работе со студентами. Причём, делают это в большей степени не в силу своих должностных обязанностей, а, ориентируясь на собственные убеждения и ценностные ориентации [6; 7].

При подготовке и проведении различных мероприятий рекомендовано учитывать межличностные отношения в группе, симпатии и антипатии студентов, их принадлежность к различным микро-группам, а так же социальную направленность данных микро-групп.

В группах, где выявлены соперничающие неформальные группировки, целесообразно провести ряд организационно-воспитательных мероприятий по улучшению морально-психологического климата.

Особенное внимание рекомендуется обратить на студентов получивших одни лишь отрицательные выборы, социальная позиция которых – вне учебной группы.

Для обеспечения успешности учебно-воспитательного процесса одного проведенного нами исследования недостаточно. Оно может быть продолжено и дополнено пакетом методик, направленных на выявление динамики внутригрупповых процессов (с учетом индивидуальных личностных характеристик студентов) и своевременной коррекции совместных усилий организаторов и участников процесса обучения и воспитания.

6. Буравцова Н.В. Коваленко В.И. Психологические факторы, обуславливающие развитие организационно-управленческих навыков будущих менеджеров. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 181-183.
7. Коваленко В.И. Зависимость результатов учебной деятельности от уровня сплоченности студенческих групп. *СМАЛ'ТА*. 2014; 2: 62-64.
8. *Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций*. Ответственные редакторы Журавлев А.Л., Шорохова Е.В. Москва: Социум: институт психологии РАН, 2001.
9. Сидоренков А.В. Эмпирическое обоснование методики групповой сплоченности. *Психологический журнал*. 2012; 2: 45-58.
10. Морено Я.Л. *Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе*; перевод с английского. Москва: Акад. Проект, 2004.
11. Perlmutter B.F. Crocker J., Cordray D., Garstecki D. Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, Volume 6, Issue 1, 16 February 1983, P. 20-30.
12. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. Издание 2-е. Ленинград: Медицина, 1983.

References

1. Vinogradova S.N. Osobennosti social'no-psihologicheskikh fenomenov splochnosti studencheskikh grupp. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. Seriya Psihologiya. 2010; 2: 52-65.
2. Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Teoreticheskaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya studentov psihologicheskikh fakul'tetov vysshih uchebnykh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
3. Doncov A.I. *Problemy gruppovoj splochnosti*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
4. Andreeva T.M. *Social'naya psihologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Aspekt Press, 2008.
5. Buravcova N.V. Arhetipicheskie osnovy professional'nogo stanovleniya lichnosti (proektivnaya metodika analiza neosoznavaemykh pobuditelej i soprovoditelej professional'nogo stanovleniya lichnosti). *Sociosfera*. 2012; 3: 32-37.
6. Buravcova N.V. Kovalenko V.I. Psihologicheskie faktory, obuslovliyayushchie razvitiye organizacionno-upravlencheskikh navykov buduschih menedzherov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4 (41): 181-183.
7. Kovalenko V.I. Zavisimost' rezul'tatov uchebnoj deyatel'nosti ot urovnya splochnosti studencheskikh grupp. *SMAL'TA*. 2014; 2: 62-64.
8. *Psihologiya sovmestnoj zhiznedeyatel'nosti malyh grupp i organizacij*. Ответственные редакторы Zhuravlev A.L., Shorohova E.V. Moskva: Socium: institut psihologii RAN, 2001.
9. Sidorenkov A.V. Empiricheskoe obosnovanie metodiki gruppovoj splochnosti. *Psihologicheskij zhurnal*. 2012; 2: 45-58.
10. Moreno Ya.L. *Sociometriya: eksperimental'nyj metod i nauka ob obschestve*; perevod s anglijskogo. Moskva: Akad. Pro'ekt, 2004.
11. Perlmutter B.F. Crocker J., Cordray D., Garstecki D. Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, Volume 6, Issue 1, 16 February 1983, P. 20-30.
12. Lichko A.E. *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov*. Izdanie 2-e. Leningrad: Medicina, 1983.

Статья поступила в редакцию 17.03.16

УДК 37

Nagoev B.B., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchick, Russia), E-mail: nagoev_b@rambler.ru

Khagazheeva I.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchick, Russia), E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Bashieva Zh.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchick, Russia), E-mail: zhanna.bashieva@mail.ru

Abazokova T.A., senior teacher, Kabardino-Balkarian State University n. a. H.M. Berbekov (Nalchick, Russia), E-mail: dayanaabazokova@mail.ru

THE CHARACTERISTICS OF ROLE SETTINGS OF SPOUSES FROM PRODUCTIVE AND NON-PRODUCTIVE FAMILIES.

The paper is dedicated to an analysis of results of studies of particular features of role settings among spouses. The definition of a concept of a productive family is given. The issues related to acmeological factors of productive development of a family are outlined. The use of the "productivity" category towards a family is substantiated. The results of the research what are the specific features in setting roles by a husband and a wife in a family when they carry out their family responsibilities are also represented. The authors have fulfilled a comparative analysis of not only quantitative, but also qualitative assessment of characteristics of role-appropriate attitudes and behavior of husbands and wives in a family. The analysis of the perception and attitude to the generally accepted role behavior by spouses is shown.

Key words: role behavior, family roles, attitude, role settings, productivity, productive family, non-productive family.

Б.Б. Нагоев, канд. психол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: nagoev_b@rambler.ru

И.Р. Хагазеева, канд. пед. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: inna_hagazheeva@mail.ru

Ж.Д. Башева, канд. пед. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: zhanna.bashieva@mail.ru

Т.А. Абазокова, ст. преподав., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: dayanaabazokova@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК СУПРУГОВ ИЗ ПРОДУКТИВНЫХ И НЕПРОДУКТИВНЫХ СЕМЕЙ

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей ролевых установок супругов из семей с разным уровнем продуктивности. Дается определение понятию продуктивная семья. Затрагиваются вопросы, касающиеся акмеологических факторов развития продуктивной семьи. Обосновывается применение категории «продуктивность» применительно к семье. Приводятся результаты исследования особенностей ролевых установок супругов в процессе реализации им своих семейных функций. Рассматривается особенности влияния этих ролевых установок на особенности выполнения супругами своих семейных ролей. Представлен сравнительный анализ не только количественной, но качественной оценки характеристик ролевых установок и соответствующего поведения супругов в семье. Приводится анализ восприятия и отношения супругов к общепринятым нормам осуществления ролевого поведения.

Ключевые слова: ролевое поведение, семейные роли, установка, ролевые установки, продуктивность, продуктивная семья, непродуктивная семья.

Осуществление ролевого поведения в семье является единственным способом реализации семейных функций и собственных целей создания семьи. В этой связи представляется крайне важным изучение, рассмотрение и учёт ряда условий и факторов, которые определяют и сопровождают исполнение супругами своих семейных ролей. Кроме того, многие исследователи, такие как Ю.Е. Алёшина, И.Ю. Борисов, Е.В. Антонюк, М.А. Зенкова, В.П. Левкович, А.И. Тащёва и многие другие, показали существенное значение ролевых отношений для успешности брака в целом [1; 2; 3; 4]. Было установлено, в частности, что для семей со стажем брака до трёх лет больше, чем для других, характерны конфликты при выполнении семейных ролей.

Поэтому мы обратились, в частности, к рассмотрению установок супругов на себя как исполнителей семейных ролей. Эти установки были нами исследованы в рамках исследования, целью которого было изучение комплекса акмеологических факторов развития продуктивного ролевого поведения в семье. Мы полагаем, что успешное выполнение указанных ролей, способствует в итоге достижению высоких показателей продуктивности функционирования семьи в целом.

Категория «продуктивности» применительно к семье рассматривается нами не случайно. Так, оценка семей по биполярной шкале (стабильная/нестабильная или благополучная/неблагополучная) не позволяет рассматривать «промежуточные» семьи, которые нельзя однозначно отнести ни к тому, ни к другому полюсу. Однако рассмотрение семей с позиции продуктивности позволяет провести более адекватную стратификацию относительно особенностей их функционирования. Таким образом, было предложено выделение трёх типов семей по уровню продуктивности: «продуктивные», «среднепродуктивные» и «непродуктивные». Так, продуктивная семья определяется как «современная семья, достигшая в своем развитии высокого уровня по основным сферам семейного функционирования. К основным сферам семейного функционирования относятся хозяйственно-бытовая, воспитательная и эмоционально-духовная» [5].

В этой связи нами были изучены установки супругов на себя как исполнителя роли «мужа/жены», «отца/матери» и «супруга/супруги». Диагностика осуществлялась с использованием теста «20-ти высказываний» (авторы М. Кун, Т. Макпартлэнд) [6]. Тест предполагает ответ на вопрос «Кто я» и оценку ответов на основе деления их по критерию «объективности» и «субъективности». В ходе исследования тест был нами модифицирован в соответствии с решаемыми задачами. Так респондентам было предложено ответить на вопросы: «Кто я как хозяин/хозяйка?», «Кто я как отец/мать?», «Кто я как муж?».

Всего было обработано 2526 вариантов ответов супругов из семей с относительно большим и малым стажем супружества. Семьи распределялись по стажу брака условно: семьи со старшими детьми младшего школьного возраста были обозначены как с «малым стажем», а семьи со старшими детьми-студентами обозначались как с «большим стажем». Здесь для наглядности представлены результаты по продуктивным и непродуктивным семьям. В результате проведённого исследования оказалось, что в «продуктивных» семьях, вне зависимости от стажа, количество субъективных ответов было больше, чем объективных (см. табл. 1).

Таблица 1

Процентное соотношение количества ответов по результатам опроса супругов по модифицированному тесту 20-ти высказываний (количество в %)

Тип	Стаж	Количество ответов по категориям	
		Объективные	Субъективные
Продуктивные семьи	Малый	46,6 %	53,4 %
	Большой	37,8 %	62,2 %
Непродуктивные семьи	Малый	51,6 %	48,4 %
	Большой	78,4 %	21,6 %

В «непродуктивных» семьях отмечаются противоположные результаты. Связано это, видимо, с тем, что в этих семьях к рассмотрению себя в той или иной семейной роли супруги относятся скорее формально, нежели супруги из «продуктивных» семей. Последние склонны рассматривать свое ролевое поведение как

лично значимое. Этим, вероятно, объясняется то, что их ответы более субъективны.

Другой вывод, который можно сделать на основе этих данных, заключается в том, что супруги из «продуктивных» семей – судя по типологии ответов – подходят к осуществлению своего ролевого поведения с творческих позиций. Это означает что, будучи в той или иной семейной роли, они выполняют основные требования, накладываемые соответствующей ролью, успешно (продуктивно) справляются с реализацией комплекса ролевых ожиданий своих супругов. При этом они не пытаются ограничить себя рамками «общепринятых» правил или норм поведения. В процессе осуществления этого ролевого поведения они активно реализуют свой творческий потенциал, тем самым, получая еще одну возможность для самореализации (и самоактуализации). Это в свою очередь, видимо, является одним из условий удовлетворенности жизнью вообще и своим браком в частности.

Выдаваемые респондентами «субъективные» или «объективные» ответы демонстрируют внутреннюю позицию по отношению к себе в соответствующей роли. Тем самым, мы видим, что установки супругов могут выражать формальное или неформальное отношение к своим обязанностям в семье. Это, в свою очередь, определяет ряд особенностей в реализации данным супругом своих семейных функций:

- выбор способов осуществления;
- количество затрачиваемого времени;
- приоритетность данной функции по сравнению с другими;
- количество (объем) необходимых материалов и средств;
- степень прилагаемых усилий;
- уровень исполнения и т. д.

Всё это в итоге приводит к тому или иному уровню удовлетворенности браком. Как оказалось, удовлетворенность браком продемонстрировала свою зависимость от ролевых установок супругов. Примечательно, что сказанное относится к семьям с различным стажем супружества.

Применительно к стажу брака заслуживающим внимания является тот факт, что с увеличением продолжительности существования семьи соотношения количества «объективных» и «субъективных» ответов меняется (см. табл. 1). Так, если в продуктивных семьях с малым стажем эта разница составляла 6,8%, то в продуктивных семьях с большим стажем она увеличивается больше чем в 3,5 раза и составляет уже 24,4%. Это говорит о том, что супруги из продуктивных семей с увеличением опыта семейной жизни всё больше стараются рассматривать себя не столько в рамках «общепринятых» взглядов, сколько основываясь на реальном опыте функционирования своей семьи.

Супруги из непродуктивных семей также демонстрируют увеличение разрыва в количестве «объективных» и «субъективных» ответов. Так, в начале брака количество «объективных» ответов преобладает на 3,2%. С увеличением стажа доминирование «объективных» ответов сохраняется, но разница составляет уже 56,8%, что почти в 18 раз больше, чем в первые годы супружества. Мы склонны считать, что такое, по сути, формальное стремление к выполнению своих функций в семье приводит в итоге к тому, что семья в целом не в полной мере решает стоящие перед ней задачи. Это в свою очередь сказывается на снижении уровня удовлетворенности браком.

Обратимся теперь к результатам анализа конкретных характеристик, представляющих установки супругов на себя как исполнителя семейной роли. Для рассмотрения в рамках данной статьи предложены будут ответы супругов на один из заданных им вопросов, а именно «Кто Я как хозяин/хозяйка?». Так как оригинальный тест предполагал не более двадцати вариантов ответов каждым опрашиваемым, то мы также будем рассматривать здесь только первые двадцать характеристик (по их максимальным значениям в персентильях). Таким образом, список характеристик «объективных» вариантов ответов мужчин из продуктивных семей с малым стажем на вопрос «Кто Я как хозяин?» включает в себя следующие пункты:

1. отец-папа
2. муж, супруг
3. глава (семьи)
4. друг / товарищ
5. кормилец /(поилец)
6. советчик
7. хозяин
8. финансист
9. добытчик
10. садовод/огородник /агроном

11. воспитатель
12. строитель
13. плательщик счетов
14. правовед
15. помощник
16. собеседник
17. нянька
18. защитник
19. партнёр (игры, отдых) / напарник
20. спонсор

Мужья из непродуктивных семей указали всего лишь три пункта совпавших с ответами «продуктивных» мужей: глава (семья), добытчик, садовод/огородник /агроном. При этом практически никто из них не дал всех двадцати ответов.

Установки продуктивных мужей с большим стажем:

1. глава (семья)
2. друг / товарищ
3. электрик
4. отец-папа
5. защитник
6. хозяин
7. строитель
8. добытчик
9. повар / готовлю
10. садовод/огородник/агроном
11. работник (подсобный)
12. воспитатель
13. муж, супруг
14. кормилец
15. мужчина
16. опекун
17. экономист / бухгалтер
18. маляр
19. каменщик
20. штукатурщик

Этот список характеристик по 11 пунктам совпадает с тем, который дали супруги из семей с малым стажем, есть, естественно, и различия. Это значит, что с увеличением стажа брака имеет место изменение в установках. Что же касается «непродуктивных» мужей, то и здесь отмечается достаточное количество несовпадений в характеристиках: совпадение только по семи пунктам – глава (семья), отец-папа, хозяин, строитель, повар/готовлю, садовод/огородник/агроном, муж, супруг.

Список «объективных» установок молодых жён был представлен следующими пунктами:

1. повар/кухарка/готовлю
2. прачка
3. подруга / товарищ
4. мать-мама
5. помощница
6. хозяйка
7. экономист / бухгалтер
8. воспитательница
9. учитель, педагог
10. советчица
11. наставница
12. нянька
13. домохозяйка
14. посудомойка
15. жена / супруга
16. врач / целитель / медик
17. спонсор
18. адвокат
19. рукоделица
20. уборщица, чистильщик

«Непродуктивные» жёны из указанного списка повторили всего лишь 5 характеристик: повар/кухарка/готовлю, прачка, уборщица/чистильщик, хозяйка, экономка.

«Продуктивные» жёны со стажем дали следующие ответы:

1. повар/кухарка/готовлю
2. мать-мама
3. прачка
4. домохозяйка
5. друг / подруга / товарищ
6. жена / супруга
7. нянька
8. советчица
9. экономист / бухгалтер

10. врач / целитель
11. дворник
12. бабушка
13. женщина
14. парикмахер
15. посудомойка
16. садовод/огородник/агроном
17. свекровь/теща
18. учитель, педагог
19. хозяйка
20. швея / вязальщица

Как можно видеть, установки «продуктивных» жён со временем изменяются, как и у их мужей. Сохранными остаются 12 характеристик. «Непродуктивные» жёны со стажем имеют следующие установки по отношению к своей роли хозяйки: врач/целитель, нянька, повар/кухарка/готовлю, посудомойка, прачка, садовод/огородник/агроном, советчица, учитель/педагог.

Кроме «объективных» ответов, как отмечалось, данная методика предполагает выделение ещё и «субъективных» характеристик, выражающих установки супругов. Соответствующие ответы продуктивных мужей с разным стажем представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение «субъективных» ответов продуктивных мужей с разным стажем супружества

Ответы мужей с малым стажем	Ответы мужей с большим стажем
добрый	трудолюбивый / трудоголик
строгий	не расточителен / бережлив
хороший	ответственный (за всё)
Заботливый (забочусь)	доброта/-ый
требовательный	забота / заботливый / забочусь
предприимчивый	строгий
умный/эрудированный	честный (человек)
опора	экономный
чистоплотный/чистюля	доверчивый
находчивый	искренний
трудолюбивый / трудоголик	личность
жесткий	любимый мужчина
наблюдательный	любящий
одеваю / обуваю	опора
взвешенный	отзывчивый
запасливый	порядочный
предусмотрительный	приветливый
«обеспечитель»	серьезный
главный	справедливый
иногда шью/штопаю	требовательный

Для сравнения, в этой же таблице представлены «субъективные» ответы, выражающие установки «непродуктивных» мужей.

Из таблицы видно, как и в чём различаются «субъективные» ответы супругов. Как и следовало ожидать, было обнаружено значительное различие в ответах мужей с разным стажем. Так, совпавших характеристик ролевых установок было всего пять. Что касается «непродуктивных» супругов, то и здесь проявилась закономерность в несовпадении их ответов с теми, что давали «продуктивные» мужья: не было ни одного повторяющегося ответа. Этого так же следовало ожидать, учитывая, что самих ответов на вопрос «Кто Я как хозяин?» было мало. В отношении «субъективных» ответов у жён сложилась почти такая же картина (см. табл. 3).

Таблица 3

Соотношение «субъективных» ответов «продуктивных» жён с разным стажем супружества

Ответы жён с малым стажем	Ответы жён с большим стажем
гостеприимная / хлебосольная	гостеприимная / хлебосольная
чистоплотная/чистюля	доброта/-ая
умная/эрудированная	хранительница очага
вежливая	любимая женщина
требовательная	требовательная
забота/заботливая	трудолюбивая/трудоголик
добрая	умная/эрудированная
строгая	весёлая, весельчак
сама аккуратность	доверчивый/-ая
трудолюбивая/трудоголик	забота/заботливая
любящая	красивая
внимательная	ответственная (за всё)
весёлая, весельчак	отличная кулинарка
наблюдательная	приветливая

одеваю / обуваю	сама аккуратность/ аккуратная
сила/сильная	счастливая
жизнерадостная	хозяйственная
порядочная	хорошая
ласковая	чистоплотная/чистюля
понимающая	экономная

Совпадающих «субъективных» ролевых установок у «продуктивных» жён оказалось девять. В то же время среди «непродуктивных» жён с большим стажем нашлись те, кто считает себя гостеприимными и хлебосольными, как это отмечали «продуктивные» жёны. Особое внимание привлекает тот факт, что в ответах и мужей и жён из продуктивных семей встречаются такие как «любимый мужчина», «любящий», «любящая», «любимая женщина», «счастливая» и другие. Такого рода ответы не были встречены ни в одной анкете у «непродуктивных» супругов.

Таким образом, в нашем исследовании были выявлены характеристики ролевых установок супругов из продуктивных и непродуктивных семей, которые имеют ряд существенных различий. Эти ролевые установки, наряду с другими факторами, рассматривавшимися в нашем исследовании, в итоге определяют то, на каком уровне продуктивности будет функционировать семья.

Библиографический список

1. Алёшина Ю.Е., Борисов И.Ю. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель отношений супругов *Вестник Московского Университета*. 1989; Сер. 14. Психология, 2: 44-53.
2. Антониук Е.В. Становление ролевой структуры молодой семьи и ее восприятие супругами. *Вестник Московского Университета*. 1993; Сер. 14, Психология, 4: 25-34.
3. Левкович В.П. Влияние образа жизни супругов на стабильность брака *Психология личности и образ жизни*. Москва, 1987: 224.
4. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений. *Психологический журнал*. 1982; Том 3, 2: 147-151.
5. Нагоев Б.Б. *Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье*: Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2006.
6. Kuhn M. and Mc Partland T. An empical investigatiion of self-attitudes. *American Sociological Review*. 1954; № 1.

References

1. Aleshina Yu.E., Borisov I.Yu. Polorolevaya differenciaciya kak kompleksnyj pokazatel' otnoshenij suprugov *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. 1989; Ser. 14. Psihologiya, 2: 44-53.
2. Antonyuk E.V. Stanovlenie rolevoy struktury molodoy sem'i i ee vospriyatie suprugami. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. 1993; Ser. 14, Psihologiya, 4: 25-34.
3. Levkovich V.P. Vliyanie obraza zhizni suprugov na stabil'nost' braka *Psihologiya lichnosti i obraz zhizni*. Moskva, 1987: 224.
4. Obozov N.N., Obozova A.N. Diagnostika supruzheskih zatrudnenij. *Psihologicheskij zhurnal*. 1982; Tom 3, 2: 147-151.
5. Nagoev B.B. *Akmeologicheskie faktory razvitiya produktivnogo rolevogo povedeniya v sem'e*: Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
6. Kuhn M. and Mc Partland T. An empical investigatiion of self-attitudes. *American Sociological Review*. 1954; № 1.

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 159.9

Nikiforova S.A., senior teacher, Karaganda State Medical University (Karaganda, Kazakhstan), E-mail: svetlanik_krg@mail.ru
Manturova N.M., senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: pinori1973@mail.ru

SOCIAL VARIABLES AS A FACTOR OF LONELINESS AMONG JUNIOR STUDENTS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO A UNIVERSITY. The article deals with an issue of personal loneliness. Much attention is given to the specifics of the experience of loneliness in undergraduate students. At the stage of adaptation to new conditions of life these students may have subjective and objective problems. It causes a more acute sense of personal loneliness and deviant behavior. The aim of the study is to test the hypothesis about the importance of social variables as possible factors that lead to subjective experience of loneliness by student, for which the authors use a survey method. The results show a definite link between features of experience of loneliness and socio-demographic and social characteristics of students (gender status, the primary place of residence, marital status, professional specialization, ethnicity, etc.).

Key words: college students, process of adaptation to university, social factors of experience of loneliness.

С.А. Никифорова, магистр, ст. преп. каф. истории Казахстана и соц.-полит. дисциплин, Карагандинский государственный медицинский университет, г. Караганда, E-mail: svetlanik_krg@mail.ru
Н.М. Мантурова, ст. преп. каф. практи. и спец. психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: pinori1973@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ КАК ФАКТОР ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗУ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме личностного одиночества. Особое внимание уделено специфике переживания одиночества студентами младших курсов, так как на этапе адаптации к новым условиям жизнедеятельности эти студенты могут иметь проблемы субъективного и объективного характера, что вызывает более острое ощущение

персонального одиночества и девиантное поведение. Целью исследования явилась проверка гипотезы о значении социальных переменных как возможных факторов субъективного переживания одиночества студентами, для чего был использован метод опроса. Полученные результаты показали определённую связь между социально-демографическими и социальными характеристиками студентов (гендерный статус, первичное место жительства, семейный статус, профессиональная специализация, этническая принадлежность и др.) и особенностями переживания одиночества.

Ключевые слова: студенческая молодежь, процесс адаптации к вузу, социальные факторы переживания одиночества.

На современном этапе развития общества одной из всё более актуальных проблем становится личностное одиночество. Одиночество может быть как следствием социально-психологических деформаций на индивидуальном, групповом и глобальном уровнях, так и их первопричиной. Асоциальное и девиантное поведение часто происходит из состояния одиночества, субъективно переживаемого как скрытая неразрешённая личностная проблема. Современные медицинские исследования рассматривают проблемные аспекты одиночества как факторы, приводящие к нарушениям не только на социально-психологическом, но и на физическом уровнях, провоцируя появление и распространение психосоматических и психических заболеваний.

Одиночество – состояние, которое может быть свойственным людям любого возраста и статуса. Однако результаты исследований показывают, что наиболее остро оно переживается в подростковом, юношеском и пожилом возрасте. Именно на этих этапах десоциализация и ресоциализация приводят к большому количеству новообразований в структуре личности. Помимо физиологических, естественных изменений на уровне организма, происходят индивидуально- и социально-психологические изменения: активная переработка предыдущего накопленного опыта, достаточно болезненный отказ от устоявшихся привычных форм существования, постепенная адаптация к новым условиям жизни, социальным ролям и статусам, поиск своего места в этих условиях. Все перечисленное связано с глубокими переживаниями, определённым недоверием к внешнему миру, коррекцией самооценки, тревогой, иногда переходящей в депрессию.

Как отмечают зарубежные и российские исследователи, у подростков и представителей раннего юношества в это время осуществляется переход на новый, более высокий уровень самопознания; возникает насыщенная потребность в значимых близких контактах, отношении интимной любви и дружбы, признании и авторитете. В старших классах школы и на младших курсах профессиональных учебных заведений юноши и девушки вплотную сталкиваются с проблемой выбора профессии, задумываются о создании семьи, принимают более значимую ответственность за свои решения.

Окончив школу, дальнейшее образование молодые люди получают в средних специальных и высших профессиональных учебных заведениях. В это время происходит погружение бывшего школьника в новые условия жизнедеятельности, и утверждаются важные для взрослой самостоятельной, в том числе, профессиональной, жизни, качества характера, определяются мировоззренческие ориентиры, окончательно формируется личность.

Студенты высших учебных заведений являются представителями особого социально-демографического слоя. Им, прежде всего студентам младших курсов, приходится сталкиваться с непривычными условиями учебы, адаптироваться к жизни в общежитии или на съемной квартире, выдерживать достаточно серьезные нагрузки, рассчитывать на себя, а не на родителей или учителей, как раньше. Уменьшаются в объеме или исчезают вообще прежние дружеские или приятельские связи, завязываются новые отношения. Меняется структура питания, проведения досуга, ухода за собой. Специалисты относят данную категорию к группе, имеющей серьёзные риски заболеваний.

Начиная с 1960-х годов, изучаются особенности адаптации студентов к процессу обучения в высшем учебном заведении. Н.А. Агаджанян, С.Е. Квасов, Д.А. Изуткин обращали внимание на зависимость состояния здоровья студентов от особенностей жизнедеятельности [1; 2]. У многих студентов, особенно в первые два года учебы, наблюдается серьёзное адаптационное напряжение, эмоциональная нестабильность, тревожность, хроническое переутомление, снижается способность адекватно реагировать на воздействие окружающей среды.

Далеко не все первокурсники успешно справляются с трудностями этого периода, сложности адаптации могут привести к проблемам в академической успеваемости. По мнению Н.А. Зарембо и др. [3], адаптационные трудности могут быть объектив-

ного (не зависящего от студента) и субъективного (связанного с внутренними свойствами личности) характера.

Сам процесс адаптации к вузу рассматривают в нескольких ракурсах: социологическом, психологическом, педагогическом. В социологическом контексте проблемы адаптации могут быть связаны с особенностями половозрастной принадлежности, социокультурными и социально-экономическими статусами студента, полученным ранее образованием. Психологическая составляющая адаптации к учебному процессу в вузе может отталкиваться от специфических индивидуальных характеристик познавательных процессов, мотивации и направленности личности, коммуникативных склонностей; осознанной ориентацией на профессию; преимущественным поведенческим стилем; уровнем тревожности и субъективного переживания одиночества. Педагогический контекст обращается к фактору профессионализма преподавателей и качества самого образовательного процесса. Комплексное рассмотрение и учет этих трех групп причин может позволить избежать проблем личностного и общественного характера.

В качестве факторов дезадаптации к вузу называют большую разницу между предыдущими (школа) и нынешними (высшее учебное заведение) требованиями; специфика новых форм организации учебной деятельности; отсутствие необходимых навыков поисковой работы с источниками информации; недостаточная предыдущая практика самостоятельной работы; неумение взаимодействовать в команде и другие факторы объективного и субъективного свойства. Они могут спровоцировать различные девиантные поведенческие проявления, нервно-психическое истощение, разочарование в профессиональном будущем и в своих способностях быть успешным, межличностные конфликты, уход в себя.

Одиночество представителей студенческой молодежи обладает специфической амбивалентностью: с одной стороны, – это сложное, тревожное, травмирующее, нежелательное состояние; с другой стороны, одиночество для многих является желательным и необходимым в связи с поставленными задачами развития. Таким образом, структурное состояние одиночества студенческой молодежи требует дополнительного изучения.

Состояние одиночества и его переживание – одно из возможных следствий студенческой дезадаптации. Е.Ю. Яблокова, Н.А. Зарембо, Э.Л. Боднар, Л.А. Пьянкова, Е.М. Коротева [2; 3; 4; 5] и другие исследователи студенческого возраста выделяли группы факторов, влияющие на особенности адаптации студентов к вузу, и на возможное развитие субъективного переживания одиночества как проблемы.

1. Гендерная принадлежность. В этом возрасте определение своей самости по гендерному признаку является весьма существенным. Нами было проведено исследование, в котором принимали участие студенты Карагандинского медицинского университета. В результате тестирования с использованием дифференциального опросника переживания одиночества Е. Осина и Д. Леонтьева были выявлены некоторые отличия между переживанием одиночества у студентов мужского и женского пола. Была обнаружена разница между мужской и женской составляющими выборки по признакам: потребность в компании, ресурс уединения, позитивное одиночество. Можно предположить, что у женщин больше выражена амбивалентность в отношении социальных контактов, они чаще воспринимают их не как ресурс самоуверждения и получения социального одобрения, а как естественную составляющую их жизни, желательную, но не постоянно необходимую. Студенты мужского пола, ориентируясь на стереотипные ожидания группы и общества, чаще, чем девушки-студентки, принимают достаточно закрытый тип поведения, который должен демонстрировать устойчивость к раздражителям, стабильность, агрессивность. Девушки в большей степени стремятся к социальным контактам, к эмоционально насыщенному общению, к разнообразным формам заполнения свободного времени. Юноши предпочитают компьютерные игры, просмотр видео. Согласно имеющимся данным, у женщин уровень ощущения одиночества несколько ниже, чем у юношей.

2. Проживание дома (местные) – иногородние. В первой группе находятся студенты, проживающие дома с родителями (родственниками), либо недалеко от них. Вторую группу представляют студенты, местом жительства которых на время учёбы становится общежитие, съёмная квартира, где они живут отдельно либо совместно с другими студентами. По этому признаку серьезных отличий в степени переживаемого одиночества обнаружено не было. У студентов той и другой группы имеются свои причины для ощущения себя одиночками. Приезжие, находящиеся далеко от дома и не завязавшие сразу дружеских связей, подобных прежним, могут ощущать тоску по дому, чувство заброшенности. Они чаще обращаются за помощью к психологу в связи с отсутствием глубоких личностных контактов, из-за желания выговориться. Им приходится использовать значительные ресурсы разного рода в связи с удаленностью от дома, чтобы быстрее адаптироваться, и это вызывает дополнительное чувство дискомфорта, заставляющее острее чувствовать одиночество. Если же с началом нового периода жизни у них появляются тесные значимые связи в студенческой группе или общежитии, остро негативного переживания одиночества может не быть.

«Местные» студенты имеют свои причины для ощущения себя одиночками. В качестве дополнительных факторов присутствуют отношения с родными и близкими, наличие или отсутствие взаимопонимания со сверстниками, успехи или неудачи в учебной деятельности. Поэтому требуется дополнительное рассмотрение конкретных ситуаций, в которых студент может ощущать себя одиночкой.

3. Сельские – городские жители. Н.А. Зарембо обращает внимание на некоторые отличия в адаптации к учебе в вузе сельских и городских студентов [3]. Изучая студентов, прибывших из сельских районов Крайнего Севера, Н. Зарембо отмечает у них нежелание иметь тесные глубокие связи в группе и личностно раскрываться, некую подозрительность и ожидание подвоха в отношении сокурсников и преподавателей, выраженную тоску по родным, оставшимся дома. Помимо коммуникативных, присутствуют и академические проблемы. Многим сельчанам из населённых пунктов, далеко отстоявших от культурных и образовательных центров, сложно адаптироваться к учебному процессу из-за разницы в качестве школьного обучения, непривычной структуры жизнедеятельности, перегрузок. Они опытным путём ищут способы утверждения в новых сообществах, в том числе, прибегая к самовыражению девиантного типа, употребляя спиртные напитки, проявляя агрессию в отношениях. Девушки, переживая отсутствие тепла родительского дома, либо желая максимально полно приобщиться к взрослой самостоятельной жизни вне домашнего контроля, могут стремиться к поверхностным социальным контактам, включая сексуальные связи. Таким образом, присутствует совокупная реакция на физическое одиночество-ограничение в контактах и субъективно переживаемое психологическое одиночество. В нашем исследовании территориальное проживание родителей (город, сельская местность, районный центр, – откуда прибыли студенты к месту учебы), в качестве факторов повлияли на такие переменные-отклики, как *общее одиночество, зависимость от общения, позитивное одиночество*. Причём, значимо дифференцированными от других оказались результаты студентов, проживающих до поступления в вуз в районных центрах.

4. Состоящие в браке – холостые, несемейные. Гипотетически само наличие своей «ячейки общества» должно привести

индивида к освобождению от чувства одиночества. Однако, проблемы адаптации, включая ощущение одиночества, чаще испытывают студенты младших курсов, еще не успевшие создать собственную семью. Если же рассматривать студентов старших курсов, многие из которых находятся в отношениях «гражданского» брака, либо вступили в официальный брак, можно заметить снижение показателя субъективного переживания негативного одиночества по этому фактору. В то же время среди женатых и замужних тоже встречаются субъективно одинокие. Отсутствие внешней, объективной причины одиночества (нет рядом близкого человека) не ликвидирует внутреннюю, психологическую (индивидуально-личностные характеристики и особенности межличностных отношений супругов). Присутствующие у молодой пары разногласия в совокупности с проблемами учебно-организационного характера могут усугублять ощущение субъективного одиночества каждого партнера, несмотря на кажущееся внешне социальное благополучие.

5. Профессиональная специализация. На особенности адаптации к вузу и ощущаемого одиночества может повлиять выбранная профессиональная специализация. Условия учебного процесса, своеобразие мотивации к учебной деятельности, восприятие себя и других, учебные нагрузки и стрессы, связанные с ними, могут отличаться у тех, кто выбрал технический – гуманитарный – естественно-медицинский профиль обучения. Выбирая вуз и профиль обучения, абитуриенты могут отталкиваться от особенностей мировоззрения, имеющегося опыта, психофизиологических процессов, что имеет вероятность отразиться на уровне и специфике переживания субъективного одиночества.

Пожалуй, самые большие проблемы могут возникать у студентов медицинского вуза, так как повышенные требования, интенсивность занятий, учебные нагрузки здесь гораздо выше, чем у студентов других специальностей. Общество нуждается в высококвалифицированных врачах, и организация учебного процесса в вузе данного профиля должна соответствовать общественным ожиданиям. Определённое напряжение испытывают все структурные подразделения вуза, и, конечно, студенты, только начинающие включаться в новые для них процессы. Среди значимых причин возможного одиночества конкретных студентов дополнительно выделяют кризисную ситуацию, влияющую на рост ситуативного одиночества; несоответствие требованиям социальной среды, что приводит к социальной изоляции; принадлежность к группе с низким социальным статусом, к определенной субкультуре.

Кроме того, нами были статистически обнаружены определённые различия между студентами, принадлежащими к разным этническим группам. Разница касалась таких переменных, как: *общее одиночество, зависимость от общения, позитивное одиночество, ресурс уединения*. Влияние на развитие чувства одиночества могли оказывать *количество времени, проводимого среди людей; наличие рядом людей, с которыми субъект ощущал себя легко и непринужденно*.

Таким образом, наблюдается достаточное количество значимых социальных факторов, способных прямо или опосредованно повлиять на усугубление переживания студентами чувства одиночества. Структурность и неоднозначность феномена одиночества требуют комплексного исследования всех его возможных причин, включая социальные, особенно когда речь идет о студенческой молодежи со спецификой её жизнедеятельности в период адаптации к условиям вуза.

Библиографический список

1. Агаджанян Н. А. Студенчество как самостоятельная социальная группа населения. *Здоровье населения*. Москва, 1997: 7–23.
2. Квасов С. Е., Изуткин Д.А. Факторы образа жизни и здоровья студентов за период их обучения в вузе. *Советское здравоохранение*. 1990; 11: 26–30.
3. Зарембо Н.А. *Психолого-педагогическое сопровождение преодоления трудностей вузовской адаптации выпускников сельских средних школ*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва: МГУ, 2013.
4. Идобаева О.А Психологические условия адаптации студентов-медиков младших курсов. *Вестник МГЛУ*. 2012; 16: 72–83.
5. Яблокова Е.Ю. Психологические и социально-демографические факторы переживания одиночества студентами: методический аспект. *Вестник Красноярского ГПУ*. 2009; 2: 107–112.

References

1. Agadzhanyan N. A. Studenchestvo kak samostoyatel'naya social'naya gruppa naseleniya. *Zdorov'e naseleniya*. Moskva, 1997: 7–23.
2. Kvasov S. E., Izutkin D.A. Faktory obraza zhizni i zdorov'e studentov za period ih obucheniya v vuze. *Sovetskoe zdravoohranenie*. 1990; 11: 26–30.
3. Zarembo N.A. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie preodoleniya trudnostej vuzovskoj adaptacii vypusknikov sel'skih srednih shkol*. Dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva: MGU, 2013.
4. Idobaeva O.A Psikhologicheskie usloviya adaptacii studentov-medikov mladshih kursov. *Vestnik MGLU*. 2012; 16: 72–83.
5. Yablokova E.Yu. Psikhologicheskie i social'no-demograficheskie faktory perezhivaniya odinochestva studentami: metodicheskij aspekt. *Vestnik Krasnoyarskogo GPU*. 2009; 2: 107–112.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 371

Orlova E.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Moscow City Psychological and Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: orlova.elena64@yandex.ru

Chemodanova D.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: orlova.elena64@yandex.ru

METHOD OF ANALYSIS OF VERBAL BEHAVIOR IN TEACHING AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTER. The article describes theoretical principles, basic methodologies, and operational definitions of verbal behavior, diagnostic tools, procedures and techniques for teaching as well as the application of therapies for children with autism, who have problems in communication and language disorders. The researchers also consider the advantages of applying the method of verbal behavior for children with autism who have delays in the development of language and communication skills in comparison with other frequently used traditional approaches. The authors come to the conclusion that the main task of educators and psychologists is timely differential diagnosis; and well-organized teaching of these children will lead to the development of their skills of social interaction and to the development of their speech. This will help children with autistic spectrum disorders to learn how to organize their life that will contribute to more successful social adaptation and the functioning of the society.

Key words: autism spectrum disorders, statistics on autism, main core deficit areas of autism, applied behavior analysis, verbal behavior approach, diagnostic tools and teaching procedures used with children with autism for developing speech and communication skills, verbal behavior.

Е.А. Орлова, д-р психол. наук, проф., Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, E-mail: orlova.elena64@yandex.ru

Д.И. Чемоданова, д-р пед. наук, проф., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: orlova.elena64@yandex.ru

МЕТОД АНАЛИЗА ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлены основные теоретические и методологические принципы метода анализа вербального поведения; понятия, которыми оперирует данный метод; описывается диагностический инструментарий, а также стратегии и техники метода анализа вербального поведения для обучения и терапии детей с аутизмом с нарушениями коммуникации и речи. Авторы отмечают преимущества в использовании метода анализа вербального поведения с целью развития речи и навыков социальной интеракции у детей с аутизмом, по сравнению с традиционными методами. Авторы приходят к выводу, что основной задачей педагогов и психологов является своевременная дифференцированная диагностика и правильно организованное обучение таких детей навыкам социальной интеракции и развитие у них речи. В свою очередь, это поможет детям с нарушениями аутистического спектра в освоении навыков жизнедеятельности, что будет способствовать их более успешной социальной адаптации и полноценному функционированию в обществе.

Ключевые слова: нарушения аутистического спектра, статистика аутизма, основные сферы нарушений при аутизме, прикладной анализ поведения, метод анализа вербального поведения, диагностический инструментарий, обучение детей с аутизмом навыкам социального взаимодействия и речи, вербальное поведение, стратегии и техники метода анализа вербального поведения.

Проблема аутизма является одной из наиболее актуальных проблем мирового масштаба на сегодняшний день и привлекает к себе пристальное внимание специалистов: психологов, педагогов и психиатров из разных стран. Это объясняется как высокой частотой развития аутистических нарушений, так и определенными трудностями своевременной диагностики и во многих случаях, отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи для детей, страдающих аутизмом. Авторы Л.В. Мардахаев и Е.А. Орлова в связи с этим отмечают, что «статистические данные о распространенности аутизма неоднозначны в силу следующих причин: 1 – недостаточная определенность диагностических критериев; 2 – различия в оценке возрастных границ синдрома (в России – не старше 15 лет, в странах Западной Европы, США и Японии – без возрастных ограничений); 3 – различия в понимании причин РДА, механизмов его развития, самой сущности аутизма. Чаще всего в отечественной и зарубежной литературе в последние годы называют 15-20 случаев на 10 тыс. новорожденных» [1, с. 180].

Поскольку аутизм представлен широким спектром и различным уровнем нарушений в развитии, весьма важным моментом для исследователей и практиков является проведение точной диагностики, разработка качественных и эффективных программ обучения и психотерапии для детей, страдающих аутизмом.

Всемирная Организация Здоровья (ВОЗ) и Американская Ассоциация Психиатров (ААП) классифицируют «аутистическое нарушение» как основной тип «первазивного расстройства развития» (от англ. pervasive – проникающий, распространяющийся повсюду), являющегося комбинацией качественных нарушений в области социальных взаимоотношений, вербального и невербального общения и воображения, а также чрезвычайно ограниченной сферы деятельности и интересов. Аутизм как первазив-

ное нарушение развития, охватывает практически все области психического развития и влияет на различные аспекты жизнедеятельности и функционирования индивидуума [2].

В мировой практике уже давно разработаны и широко применяются стандартизированные методы диагностики нарушений аутистического спектра для детей и взрослых. В качестве валидного и часто используемого диагностического инструментария следует отметить и поведенческие опросники и шкалы: Autism Behavior Checklist (ABC; Krug et al.) – Поведенческий Опросник для выявления аутистических нарушений [3]; Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT; Robbins et al.) - Модифицированная шкала для раннего распознавания аутизма; Autism Diagnostic Observation Schedule Generic (ADOS-G; Lord et al.) – Диагностическая шкала наблюдения для аутистических нарушений [4]; Childhood Autism Rating Scale (CARS; Schopler et al.) – Рейтинговая шкала детского аутизма [5]. В зарубежных и отечественных исследованиях разработаны и активно используются валидный диагностический инструментарий, разнообразные методы и программы обучения и психотерапии для детей с нарушениями аутистического спектра.

Причём, весьма эффективными для обучения и терапии детей с аутизмом считаются стратегии, методы и техники бихевиорального плана. Перечислим некоторые из них: прикладной анализ поведения (B.F. Skinner; M.L.Sundberg & J.W.Partington; M.L.Barbera; C.C.Морозова) [6]; метод модификации поведения О.И.Ловааса (O.I. Lovaas); альтернативные формы коммуникации – PECS (A. Bondy, L. Frost); TEACCH-программа – создание особых условий жизни детей и структурированное обучение (Э. Шоплер, М. Лазинд, Л. Ватерс) [7].

Американская наука и практика имеют достаточно длительный опыт в применении поведенческих технологий и программ.

Обоснованность и надежность бихевиоральных методов доказана многолетней практикой их применения для диагностики, обучения и терапии детей с нарушениями в развитии, в том числе и с нарушениями аутистического спектра. Программы, основанные на бихевиоральных принципах и стратегиях, успешно применяются для работы с аутистичными детьми не только в США, но и в странах Западной Европы и в России (Т. Питерс; С.С. Морозова; С. Эстербрук, Р. Эстербрук).

Прикладной анализ поведения является на сегодняшний день одним из наиболее обоснованных и надёжных методов в рамках бихевиорального направления, широко используемых для диагностики, обучения и терапии детей с нарушениями аутистического спектра (J.O. Cooper, T.E. Heron, & W.L. Heward; O.I. Lovaas; С. Эстербрук, Р. Эстербрук) [8]. Ряд современных научных исследований подтверждает тот факт, что хорошо структурированные и функциональные программы прикладного анализа поведения более эффективны в работе с детьми аутистического спектра нарушений, по сравнению с другими программами и технологиями (Э. Шоплер, М. Лазинд, Л. Ватерс, J.T. Fovell).

Одна из причин успеха поведенческих программ заключается в том, что они используют функциональный подход при анализе поведения индивидуума. При этом любое поведение человека анализируется с точки зрения причин его возникновения и выявления функций, поддерживающих данное поведение. Затем, с помощью специально подобранной системы стимулов-подкрепителей, закрепляются положительные формы поведения и, соответственно, ослабляются негативные проявления поведения (B.F. Skinner; J.O. Cooper, T.E. Heron & W.L. Heward). Поскольку аутизм идентифицируется посредством проявления определённого набора поведенческих характеристик, имеет смысл говорить об эффективном использовании методов и техник прикладного анализа поведения с целью замещения негативных (ассоциальных) форм поведения у детей с аутистическими нарушениями на позитивные (социально приемлемые) формы (O.I. Lovaas; W.D. Frea & G.L. Vittimberga).

Итак, всё вышесказанное в отношении стратегий и методов бихевиорального направления и возможностей их эффективного применения для работы с аутистичными детьми, в полной мере относится и к методу анализа вербального поведения.

На основе диагностики уровня развития речевых и коммуникативных умений у детей с аутизмом, для каждого ребёнка разрабатывается индивидуальная бихевиоральная программа с учётом поставленных задач. Для обучения детей с аутизмом

и навыкам социального взаимодействия, метод анализа вербального поведения использует систему поведенческих стратегий и техник. К ним относятся: техника развития имитации; техника обучения тому, как выражать свою просьбу или требование; техника парирования стимулов-подкрепителей; техника подсказки; техника затухания; техника обратной цепочки; техника «безошибочного обучения»; техника обучения с помощью обмена картинками с целью выражения просьбы или требования; техника подбора по образцу (J.W. Partington & M.L. Sundberg; M.L. Barbera; A. Bondy & L. Frost; V. Carbone; J.E. Carr & A.M. Firth).

На сегодняшний день обучение детей с нарушениями аутистического спектра, в том числе, и с нарушениями в развитии коммуникации и речи, в контексте поведенческих принципов и подходов, в большей мере ориентировано на проведение диагностики и бихевиоральных интервенций в обычных и комфортных для ребенка условиях окружающей среды: дома, в детском саду или школе, на игровых площадках, в спортивных центрах, на природе, в привычных местах отдыха и семейных развлечениях.

Метод анализа вербального поведения является научно обоснованным и практико-ориентированным бихевиоральным подходом, эффективно работающим с нарушениями в коммуникативной и речевой сферах у детей с аутизмом, что доказывает многолетняя практика его применения с данной категорией детей в США и странах Западной Европы. Ряд исследователей констатирует тот факт, что весьма часто традиционные методы, используемые при обучении детей с аутизмом коммуникативным и речевым навыкам, не приносят успеха.

Как отмечают авторы П.У. Драш и Р.М. Тюдор, чем раньше у детей будет проведена диагностика нарушений аутистического спектра и для них будут разработаны эффективные терапевтические и обучающие программы, тем больше шансов, что такие дети смогут лучше обучаться и в будущем быть более адаптированными к жизни в социуме (P.W. Drash and R.M. Tudor).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что поскольку нарушения коммуникации и речи являются базовыми нарушениями в развитии для детей с аутизмом, следовательно, основной задачей педагогов и психологов является своевременная дифференцированная диагностика и правильно организованное обучение таких детей навыкам социальной интеракции и развитие у них речи. В свою очередь, это поможет детям с нарушениями аутистического спектра в освоении навыков жизнедеятельности, что будет способствовать их более успешной социальной адаптации и полноценному функционированию в обществе.

Библиографический список

1. *Специальная педагогика*: учебник для бакалавров. Под редакцией Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. Москва, 2012: 179 – 193.
2. World Health Organization. *International classification of functioning, disability, and health*. Geneva, Switzerland: Author, 2001 6 – 21.
3. Bondy A.S., & Frost L.A. The picture-exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*. 1994; 9: 1 – 19.
4. Carr J.E., & Firth A.M. The Verbal Behavior approach to early and intensive behavioral intervention for autism: A Call for Additional Empirical Support. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*. 2005; 2 (1): 18 – 26.
5. Cooper J.O., Heron T.E., & Heward W.L. *Applied Behavior Analysis*. (2nd ed.). Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall, 2007.
6. Морозова С.С. *Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах*: пособие для учителя-дефектолога. Москва, 2007.
7. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. *Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет)*: сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Перевод с английского Т. Клочко. Минск, 1997.
8. Эстербрук С., Эстербрук Р. Эффективные методы диагностики, обучения и психотерапии детей с аутистическими нарушениями. *Развитие личности*. 2013; 3: 152 – 163.

References

1. *Special'naya pedagogika*: uchebnik dlya bakalavrov. Pod redakciej L.V. Mardahaeva, E.A. Orlovoj. Moskva, 2012: 179 – 193.
2. World Health Organization. *International classification of functioning, disability, and health*. Geneva, Switzerland: Author, 2001 6 – 21.
3. Bondy A.S., & Frost L.A. The picture-exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*. 1994; 9: 1 – 19.
4. Carr J.E., & Firth A.M. The Verbal Behavior approach to early and intensive behavioral intervention for autism: A Call for Additional Empirical Support. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*. 2005; 2 (1): 18 – 26.
5. Cooper J.O., Heron T.E., & Heward W.L. *Applied Behavior Analysis*. (2nd ed.). Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall, 2007.
6. Morozova S.S. *Autizm: korekcionnaya rabota pri tyazhelyh i oslozhnennyh formah*: posobie dlya uchitelya-defektologa. Moskva, 2007.
7. Shopler E., Lanzind M., Vaters L. *Podderzhka autichnyh i otstayuschih v razvitiit detej (0-6 let)*: sbornik upravhnenij dlya specialistov i roditel'ej po programme TEACCH. Perevod s anglijskogo T. Klochko. Minsk, 1997.
8. Esterbruk S., Esterbruk R. 'Effektivnye metody diagnostiki, obucheniya i psihoterapii detej s autisticheskimi narusheniyami. *Razvitie lichnosti*. 2013; 3: 152 – 163.

Статья поступила в редакцию 25.03.16

УДК 37.013

Petrova N.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University (Russia), E-mail: klinpsych@mail.ru

THE GENESIS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF A PERSON IN FOREIGN PSYCHOLOGICAL THEORIES AND CONCEPTS. The article deals with different approaches to the definition of psychological security of a person starting from the psychoanalytic theory by Z. Freud to humanistic theories of a person in the theory by A. Maslow. The author concludes

that the psychological security of a person is largely determined by the individual perception of the surrounding reality and stressful factors in it. The different subjects in the same environment can experience a different degree of security. Thus the task of modern psychologists is to teach people to identify the true security threat, to teach people how to avoid or resist it. And at the same time, it is necessary to improve techniques that allow a person, on the contrary, not to overestimate the current dangers and not to limit my life a great number of restrictions that do not allow disclosing personal potential.

Key words: psychological security of a person, freudianism, healthy personality, pathological personality development.

Н.Ф. Петрова, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, E-mail: klinpsych@mail.ru

ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ И КОНЦЕПЦИЯХ

В статье рассматривают различные подходы к определению психологической безопасности личности, начиная с психоаналитической теории З. Фрейда до гуманистических теорий личности, в частности, теории А. Маслоу. Автор делает вывод о том, что психологическая безопасность личности во многом определена особенностями индивидуального восприятия окружающей действительности и психотравмирующих факторов в ней. При этом различные субъекты в одной и той же среде могут переживать различную степень безопасности. Тем самым задача современных психологов – научить граждан выявлять истинную угрозу безопасности, научить человека избегать или противостоять ей. И в то же время необходимо совершенствовать методики, позволяющие человеку, наоборот, не переоценивать существующие опасности и не ограничивать свою жизнь большим количеством ограничений, не позволяющих полнее раскрыть личностный потенциал.

Ключевые слова: психологическая безопасность личности; фрейдизм, здоровая личность, паталогическое развитие личности.

Создание системы безопасности страны невозможно без учёта её психологической составляющей, обеспечения психологической защищённости человека. В современной психологической науке сформировалось направление – психология безопасности, в рамках которого выполняются теоретические и практические исследования.

роль сигнала, который предупреждает Эго о надвигающейся опасности. Когда угроза для тела или для психики слишком велика, тревога вызывается усилением напряжения или неудовольствия [3].

З. Фрейд выделял три основные разновидности тревоги: реалистическую, невротическую и моральную (табл. 2).

Таблица 2

Виды тревоги, возникающей в ответ на угрозу нарушения психологической безопасности личности (по З. Фрейду)

<i>Реалистическая тревога -</i>	<i>Невротическая тревога</i>	<i>Моральная тревога</i>
Эмоциональный ответ на угрозу со стороны опасностей внешнего мира. После исчезновения опасности – стихает.	Рассматривается как эмоциональный ответ на опасность того, что неприемлемые импульсы со стороны Ид станут осознанными в результате неспособности Эго контролировать инстинктивные побуждения, особенно сексуальные или агрессивные. Тревога в данном случае проистекает из страха сделать что-то ужасное, что повлечёт за собой тяжёлые отрицательные последствия	Связана с возникновением эмоционального ответа на угрозу наказания со стороны Супер-Эго, отражающего моральный кодекс индивидуума. Моральная тревога возникает тогда, когда Ид стремится к активному выражению безнравственных мыслей и действий, а Супер-Эго отвечает на это чувством вины, стыда или самообвинения.

Психологическая безопасность – это состояние психологической защищённости, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия [1; 2].

Вместе с тем, представляет интерес процесс развития идей психологической безопасности личности в наиболее известных зарубежных теориях. Следует отметить, что в той или иной степени, личностный аспект проблемы безопасности затрагивался практически всеми основными психологическими школами XX века. Рассмотрим некоторые из них

Зигмунд Фрейд не занимался собственно проблемами личностной безопасности, но предложил объяснение её отдельным аспектам. Как известно, в своём учении З. Фрейд разделил личность на три части – Ид, Эго и Супер-Эго. При этом он считал, что подструктурой, которая призвана обеспечивать безопасность, здоровье и нормальную психическую деятельность личности, является Эго. В этой связи тревога играет

Социокультурная теория личности К. Хорни строится на признании того, что для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. Согласно К. Хорни потребность в безопасности является самой основной потребностью ребёнка. При этом ведущий мотив ребёнка – быть желанным любимым и защищённым от опасности или враждебного мира. В удовлетворении этой потребности безопасности ребёнок полностью зависит от своих родителей. Если родители проявляют по отношению к нему любовь и тепло, то удовлетворяют его потребность в безопасности. Тем самым создаются предпосылки для формирования *здоровой личности*. Но когда поведение родителей препятствует удовлетворению потребности в безопасности, создаются условия для *паталогического развития личности*. В этом случае, чтобы справиться с чувством недостаточной безопасности, ребёнок вынужден прибегать к разным защитным стратегиям – *невротическим потребностям* или тенденциям. Они делятся на три категории:

Таблица 3

Невротические тенденции, как защитные стратегии в ответ на нарушение личной психологической безопасности (по К. Хорни)

<i>Ориентация на людей</i>	<i>Ориентация от людей</i>	<i>Ориентация против людей</i>
Ребёнок, а впоследствии и выросший из него взрослый, чувствует себя в безопасности, только когда находится в окружении людей, которые оказывают ему психологическую поддержку	Ребёнок чувствует себя в безопасности, минимально контактируя с людьми, особенно с чужими.	Ребёнок занимает враждебную позицию по отношению к людям. Не ждёт от них ничего хорошего и с раннего возраста учится доверять только себе и надеяться только на себя.

ориентация против людей, ориентация на людей, ориентация от людей и (табл. 3).

Согласно теории Э. Эриксона, начальный этап становления идентичности человека связан с формированием у него чувства безопасности в отношении к окружающему миру, которое проявляется в базовом доверии к нему. Э. Эриксон пришёл к выводу, что если у ребёнка сформировалось базовое недоверие, зависимость, то ему лучше оставаться в русле заданного пути развития от рождения. Развитие инициативы, активности может оказаться губительным для личности, разрушая её безопасность, в то время как неуверенность в своих силах поможет найти наиболее адекватный стиль поведения и жизни [4]. Большое внимание Э. Эриксон придавал сохранению внешней стабильности системы, в которой живёт человек, т. к. её изменение, согласно воззрениям учёного, влечёт потерю социальных ориентиров, норм и ценностей, тем самым нарушая её безопасность.

А.Г. Маслоу, основоположник теории мотивации, внёсший наиболее значительный вклад в разработку основ психологической теории безопасности личности, к потребностям безопасности и защиты, занимающим, в его трактовке, вторую очередь в структуре потребностей человека, относил потребность в безопасности; в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях. Удовлетворение этих потребностей, по мнению автора, обязательно влечёт за собой улучшение состояния здоровья человека. Таким образом, можно отметить, что в целом, эти потребности отражают заинтересованность человека в долговременном выживании.

Маленькие дети, согласно теории А. Маслоу, наиболее эффективно функционируют в семье, где более или менее установлен режим дня и соблюдается дисциплина. Если этого в семье не будет, то ребёнок не будет чувствовать себя в безопасности. При этом он становится агрессивным, недоверчивым, тревожным.

Потребности безопасности и защиты также в большой мере влияют и на поведение людей, вышедших из детского возраста. Предпочтение надёжной работы с высоким заработком, в компании, предоставляющей своим работникам социальные гарантии,

попытки откладывать деньги на «черный день», создание сберегательных счетов, приобретение страховки (например, медицинской или по безработице) можно рассматривать как поступки, отчасти мотивированные потребностью в безопасности. В какой-то мере система религиозных или философских убеждений позволяет человеку организовать свой мир и окружающих людей в единое целое, наполненное смыслом целое, таким образом, давая ему возможность чувствовать себя «в безопасности».

А. Маслоу указывал, что определённые типы невротических взрослых людей в основном мотивированы поиском безопасности. Невротик воспринимает мир как опасный, угрожающий, враждебный. Потребность в безопасности больного неврозом часто находит специфическое выражение в поиске защитника, сильной личности, «на которую он мог бы положиться, которой он мог бы полностью довериться или даже подчиниться» [5, с. 85].

Таким образом, независимо от различных психологических теорий, имеющих какие-то свои акценты и нюансы, в целом можно сказать, что все сходятся в том, что психологическая безопасность личности проявляется в её способности сохранять устойчивость в среде с определёнными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. При этом психологическая безопасность личности отражается в её переживаниях – защищённости или незащищённости в конкретной жизненной ситуации. Психологическая безопасность личности во многом определена особенностями индивидуального восприятия окружающей действительности и психотравмирующих факторов в ней. При этом различные субъекты в одной и той же среде могут переживать различную степень безопасности. Тем самым задача современных психологов – научить граждан выявлять истинную угрозу безопасности, научить человека избегать или противостоять ей. И в то же время необходимо совершенствовать методики, позволяющие человеку, наоборот, не переоценивать существующие опасности и не ограничивать свою жизнь большим количеством ограничений, не позволяющих полностью раскрыть личностный потенциал.

Библиографический список

1. *Психологическая безопасность личности в зарубежных теориях личности*. Available at: <http://1aya.ru/referat6/textbook-10660.php>
2. *Психологическая безопасность: учебное пособие*. В.П. Соломин, Л.А. Михайлов, Т.В. Малинова, О.В. Шатров. Москва, 2010.
3. Фрейд З. *Лекции по психоанализу*. Москва, 1999.
4. Шульц Д.П., Шульц С.Э. *История современной психологии*. Санкт-Петербург, 1998.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности*. Санкт-Петербург, 2007.

References

1. *Psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti v zarubezhnyh teoriyah lichnosti*. Available at: <http://1aya.ru/referat6/textbook-10660.php>
2. *Psihologicheskaya bezopasnost': uchebnoe posobie*. V.P. Solomin, L.A. Mihajlov, T.V. Malinova, O.V. Shatrov. Moskva, 2010.
3. Frejd Z. *Lekcii po psichoanalizu*. Moskva, 1999.
4. Shul'c D.P., Shul'c S. E. *Istoriya sovremennoj psihologii*. Sankt-Peterburg, 1998.
5. H'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti*. Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 88.4

Pilyugina E.I., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Stavropol State Teacher Training College (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: pil_ket@mail.ru

Taranenko O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Caucasian Federal University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: ok-tar@mail.ru

Prozorova S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), North Caucasian Federal University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: prozor41@mail.ru

SPECIFICS OF THE DIAGNOSTIC TESTING OF THE SELF-ASSESSMENT AS MECHANISM OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE STUDENT-MIGRANT IN THE POLY CULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article reveals a system of experimental work, directed to formation of self-assessment as a factor of social and psychological adaptation of students-migrants, with the purpose to show the specifics of diagnostics of a mental state, level of social and psychological adaptedness of students during the change of a habitual social situation of activity. For this purpose the authors use psychological methods of poll, questioning, supervision and conversations. The analysis of the data obtained as a result of preliminary poll showed that one of psychological difficulties at students-migrants is existence of an inadequate self-assessment, formation of which can improve adaptation opportunities of first-year students. Proceeding from it, in article indicators of social and psychological adaptation and self-assessment of the identity of the student-migrant are allocated. For research of the allocated parameters a number of techniques which can be used at diagnostics of social and psychological adaptation are offered. The level characteristic of self-assessment and social and psychological adaptation are defined by means of comparative data of a total level of social and psychological adaptation of students-migrants of control and experimental groups at the stating experiment stage. The presented material allows drawing a conclusion that the complex diagnostics directed on studying of key parameters of social and psychological adaptation and self-assessment of students-migrants allows to define dynamics of formation of a self-assessment as

factor of social and psychological adaptation of students-migrants, and also to define extent of influence of a self-assessment on social and psychological adaptation.

Key words: social and psychological adaptation, self-assessment, student-migrant, polycultural environment of higher education institution, social situation of activity.

Е.И. Пилюгина, канд. психол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске, E-mail: pil_ket@mail.ru

О.Н. Тараненко, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, филиал в г. Пятигорске, E-mail: ok-tar@mail.ru

С.А. Прозорова, канд. пед. наук, Северо-Кавказский федеральный университет, филиал в г. Пятигорске, E-mail: prozor41@mail.ru

СПЕЦИФИКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ КАК МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-МИГРАНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье раскрывается система экспериментальной работы, направленной на формирование самооценки как фактора социально-психологической адаптации студентов-мигрантов, целью которой явилось показать специфику диагностики психического состояния, уровня социально-психологической адаптированности студентов в период смены привычной социальной ситуации жизнедеятельности. Для этого использовались психологические методы опроса, анкетирование, наблюдения и беседы. Анализ данных, полученных в результате предварительного опроса, показал, что одной из психологических трудностей у студентов-мигрантов является наличие неадекватной самооценки, формирование которой может улучшить адаптационные возможности студентов первого курса. Исходя из этого, в статье выделены показатели социально-психологической адаптации и самооценки личности студента-мигранта. Для исследования выделенных параметров предлагается ряд методик, которые можно использовать при диагностике социально-психологической адаптации. Кроме того, определены уровневые характеристики самооценки и социально-психологической адаптации, с помощью которых в рассматриваемой статье представлены сравнительные данные суммарного уровня социально-психологической адаптации студентов-мигрантов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что комплексная диагностика, направленная на изучение основных параметров социально-психологической адаптации и самооценки студентов-мигрантов позволяет определить динамику формирования самооценки как фактора социально-психологической адаптации студентов-мигрантов, а также определить степень влияния самооценки на социально-психологическую адаптацию.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, самооценка, студент-мигрант, поликультурная среда вуза, социальной ситуации жизнедеятельности.

Проведённый теоретический анализ исследования проблемы социально-психологической адаптации личности студента-мигранта, позволил нам рассмотреть психологические основания самооценки личности как фактора, влияющего на социально-психологическую адаптацию студентов-мигрантов. Нами предложена часть проведённой экспериментальной работы, заключающаяся в диагностическом исследовании самооцен-

ки как механизма социально-психологической адаптации студента в поликультурной среде вуза.

Определяя диагностические параметры предмета исследования, мы выявили, прежде всего, составляющие, показатели и критерии социально-психологической адаптации студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза и самооценки как механизма данного вида адаптации (таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Составляющие, показатели и критерии социально-психологической адаптации студентов-мигрантов к поликультурной среде вуза

№	Структурные компоненты	Кол-во	Составляющие компоненты (показатели).	Кол-во	Критерии проявления
1.	Социальный.	3	1.1. Социальная компетентность.	2	- отношение к другому человеку как высшей ценности; - уровень развития самооценки;
			1.2. Характер социальных отношений.	3	- общительность, понимание другого человека (взрослого, сверстника); - конфликтность; - социометрический статус.
			1.3. Взаимоотношения в семье.	2	- конфликтность в семье; - социальная (материальная) и психологическая защищенность.
2.	Личностный.	3	2.1. Индивидуально – типологические особенности.	3	- темперамент; - характер; - способности;
			2.2. Психоземциональные состояния.	2	- эмоциональное состояние (настроение, его постоянство, изменчивость); - уровень тревожности.
			2.3. Психофизиологические состояния	3	- общее самочувствие; - сон; - аппетит.

3.	Деятельностный.	2	3.1. Учебная деятельность.	2	- уровень интеллекта; - достижения в учебе.
			3.2. Поведенческий.	2	- культура поведения с нормами этикета; - выбор способа общения адекватного ситуации.

Таблица 2

Составляющие, показатели и критерии самооценки как механизма социально-психологической адаптации студентов-мигрантов к поликультурной среде вуза

№	Структурные компоненты	Кол-во	Составляющие компоненты (показатели)	Кол-во	Критерии проявления
1.	Когнитивный	2	1.1. Рефлексивный.	2	- сравнения себя с другими людьми; - сопоставление собственных качеств в внутренними эталонами или результатами деятельности;
			1.2. Личностный.	2	- объем и характер знаний относительно «Я». - «Я» – концепция.
2.	Эмоциональный.	2.	2.1. Саморегуляция.	3	- тип нервной системы; - механизмы психологической защиты; - эмоциональная и волевая регуляция;
			2.2. Индивидуальный.	3	- самоуважение; - адекватность; - критичность;
3.	Поведенческий.	2	3.1. Социальная позиция.	2	- соц. отношения; - соц. статус.
			3.2. Направленность личности.	3	- установки; - мировоззрения; - мотивы.

Определив критерии самооценки как механизма социально-психологической адаптации студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза, мы разработали уровни социально-психологической адаптации студентов-мигрантов, представляющие собой модификацию разработанных уровней характеристик Т.Д. Молодцовой (дезадаптация и самооценка подростков) и О.В. Гукаленко (диагностический инструментарий для изучения особенностей детей – мигрантов), включающие **5 уровней**: **0** – «адаптированные студенты», **1** – «в основном адаптированы», **2** – «преддезадаптированные», **3** – «дезадаптированные», **4** – «социально дезадаптированные».

Опираясь на критериальный аппарат самооценки как механизма социально-психологической адаптации студентов-мигрантов, мы определили следующие методы и методики исследования: *метод наблюдения, метод анкетирования*: анкета

студента; анкета по самооценки готовности преподавателя к осуществлению поликультурного образования; тест-анкета «Коммуникативная готовность к диалогу со студентом» анкета для родителей; анкета для преподавателей, направленная на исследование проблемы поддержки и защиты студентов-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве и самооценки как компонента социально-психологической адаптации; анкета для руководителей вуза, направленная на изучение проблемы поликультурного образования; анкета для кураторов, разработанная в целях изучения и внедрения психолого-педагогических основ поддержки студентов-мигрантов и реализации их внутренних особенностей; метод *беседы*, а также ряд **диагностических методик**. Перечень методик и инструментариев для диагностики самооценки как механизма социально-психологической адаптации студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза представлен в таблице 3.

Таблица 3

Перечень методик и инструментариев для диагностирования самооценки как механизма социально-психологической адаптации студентов-мигрантов к поликультурной среде вуза

№	Критерии валидности	Названия методик, инструментария
I	Критерии социально – психологической адаптации студентов – мигрантов	
1.	Социальный 1.1. Социальная компетентность.	- методика исследования адекватности уровня самооценки личности Е.М. Никирева. - самописание (методика «Кто Я»). - метод «Полярного профиля». - тест «Самооценка комплекса неполноценности» - изучение стереотипов национальностей - тест «Я – концепция и культура». - анкета по самооценки готовности преподавателя к осуществлению поликультурного образования. - тест – анкета «Коммуникативная готовность к диалогу с ребенком» (для преподавателей). - анкета для педагогов. - методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Эрлеса. - методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач. Т. Эрлеса. - методика «Самооценка направленности контакта». - самооценка эмпатических способностей. - тест «Портрет»

	<p>1.2. Характер социальных отношений.</p> <p>1.2.Взаимоотношения в семье.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - социометрия - тест «Тенденция поведения человека в группе». - методика «Психологическая атмосфера в группе». - тест «Ваш уровень общительности». - тест «Степень индивидуальной выраженности лидерства» - тест «Конфликтная ли вы личность». -тест «Не слишком ли Вы агрессивны?». - методика исследования поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса. - анкета для родителей. - опросник для родителей «Присутствует ли в Вашей семье авторитарный стиль общения?». - опросник социализации для студентов «Моя семья». - опросник «Ваш стиль воспитания». - тест «Родитель-Взрослый-Ребенок». - самооценка готовности к конструктивным взаимоотношениям в семье методом тестирования. - анкета для педагогов. - анкета для кураторов.
<p>2.</p>	<p>Личностный.</p> <p>2.1. Индивидуально – типологические особенности.</p> <p>2.1. Психоэмоциональные состояния.</p> <p>2.3.Психофизиологические состояния.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - методика исследования типологии личности К. Юнга. - методика диагностики темперамента Г.Ю. Айзенка. - методика исследования форм проявления характера Т.Лири. - методика диагностики акцентуации характера Шмишека. - определение уровня организаторских и коммуникативных способностей. - тест «незаконченные предложения» - методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. - самооценка психических состояний Г.Ю. Айзенка. - опросник самоотношения В. Столина. - анкета студента. - методика определения уровня субъективного контроля и психической стабильности Дж. Роттера. - методика изучения эмоциональной напряженности. - методика исследования эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова. - методика исследования проявления тревоги Дж. Тейлора. - Шкала оценки реактивной и личностной тревожности Ч. Спилбергера. - оценка ситуативной тревожности. -самооценка психического состояния; самочувствия; общая активность; настроение (САН). - определение силы нервных процессов (работоспособность, выносливость, решительность, активность, храбрость, выраженность аппетита, глубина сна, настойчивость, выдержка – по 5 бальной системе). - определение доминантного типа сигнальной системы. - определение уравновешенности нервных процессов. - определение подвижности нервных процессов. - определение подвижности и инертности торможения.
<p>3.</p>	<p>Деятельностный.</p> <p>3.1. Учебная деятельность.</p> <p>3.2. Поведенческий.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - анкета студента. - анкета для педагогов. - анкета для руководителей вуза. - анкета для кураторов. - методика «самооценка интеллекта». - методика «самооценка сообразительности». - методика «Анкета интересов». - методика «Творческие способности». - тест- опросник измерения потребности в достижениях Ю.М. Орлова. - методика «Направленность на приобретение знаний» Е.П. Ильина и Н.А. Кудряковой. - методика «Направленность на отметку» Е.П. Ильина и Н.А. Кудряковой. - тест «Тенденция поведения человека в группе»; - методика «Самооценка направленности контакта»; - методика исследования направленности личности В. Смекал, М.Кучера.; - тест – опросник измерения потребности в достижениях Ю.М.Орлова.

II	Критерии самооценки как механизма социально – психологической адаптации студентов – мигрантов.	
1.	Когнитивный 1.1. Рефлексивный 1.2. Личностный.	<ul style="list-style-type: none"> - опросник самоотношения В.Столина; - методика «самооценка интеллекта»; - методика «самооценка сообразительности». - методика «Анкета интересов»; - методика исследования адекватности уровня самооценки личности Е.М. Никиреева; - тест «Я – концепция и культура»; - методика «Творческие способности»; - методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. - самооценка психических состояний Г.Ю. Айзенка.
2.	Эмоциональный. 2.1. Саморегуляция 2.2. Индивидуальный.	<ul style="list-style-type: none"> - определение силы нервных процессов (работоспособность, выносливость, решительность, активность, храбрость, выраженность аппетита, глубина сна, настойчивость, выдержка – по 5 бальной системе). - определение уравновешенности нервных процессов. - определение подвижности нервных процессов. - определение подвижности и инертности торможения; - методика определения уровня субъективного контроля и психической стабильности Дж. Роттера. - методика изучения эмоциональной напряженности. - методика исследования проявления тревоги Дж. Тейлора. - оценка ситуативной тревожности. -самооценка психического состояния; самочувствия; - тест «Конфликтная ли вы личность». -тест «Не слишком ли Вы агрессивны?». - тест «Самооценка комплекса неполноценности» - самоописание (методика «Кто Я»). - методика «Самооценка направленности контакта»; - методика исследования поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса.
3.	Поведенческий 3.1. Социальная позиция. 3.2. Направленность личности.	<ul style="list-style-type: none"> - социометрия - тест «Тенденция поведения человека в группе». - тест «Ваш уровень общительности». - тест «Степень индивидуальной выраженности лидерства»; - методика исследования поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса. - тест «Я – концепция и культура»; - методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Эрлеса. - методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач. Т. Эрлеса; -самооценка эмпатических способностей; - изучение стереотипов национальностей; - методика «Ценностные ориентации» М.Рокича. - тест «незаконченные предложения».

Таким образом, на основании разработанного диагностического материала, определив этапы и параметры исследования, мы провели диагностику уровня сформированности самооценки студентов-мигрантов и их адаптации к условиям вуза, с помощью методик, тестового материала, перечень которого был выше описан.

Выборка составила 120 студентов-мигрантов, что составляет 42 % от всего числа первокурсников. Из данного числа респондентов, нами были созданы две группы, участвующие непосредственно в исследовании: экспериментальная (59 студентов-мигрантов) и контрольная (61 студент-мигрант). В социальном и этническом аспекте данные группы не имеют принципиальных различий, поэтому в качестве примера мы представим результаты диагностики экспериментальной группы в виде матриц интеркорреляций уровня развития групп структурных компонентов социально-психологической адаптации и самооценки

студентов-мигрантов в поликультурной среде вуза по данным констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 4

Матрица интеркорреляций уровня развития групп структурных компонентов социально-психологической адаптации студентов – мигрантов к поликультурной среде вуза в экспериментальной группе (по данным констатирующего этапа)

№	Структурный компонент	G	1	2	3
1	Социальный	3	1	0,618	0,530
2	Личностный	3		1	0,419
3	Деятельностный	2			1

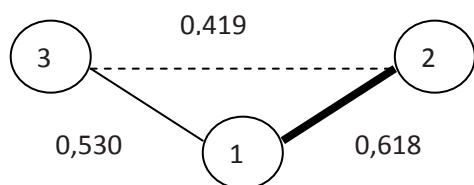


Рис. 1. Интеркорреляционный уровень развития групп структурных компонентов социально-психологической адаптации студентов – мигрантов к поликультурной среде вуза в экспериментальной группе.
(по данным констатирующего этапа)

Сила корреляционных связей:
 сильная ($0,70 > r > 0,60$)
 средняя ($0,60 > r > 0,50$)
 слабая ($0,50 > r > 0,40$)

Компоненты:
 1. Социальный
 2. Личностный
 3. Деятельностный

Таблица 5

Матрица интеркорреляций уровня развития групп структурных компонентов самооценки студентов-мигрантов к поликультурной среде вуза в экспериментальной группе
(по данным констатирующего этапа)

№	Структурный компонент.	G	1	2	3
1	Когнитивный	2	1	0,610	0,506
2	Эмоциональный	2		1	0,411
3	Поведенческий	2			1

Проанализировав интеркорреляционный уровень развития групп структурных компонентов социально-психологической адаптации и самооценки студентов-мигрантов к поликультурной среде вуза, мы видим, что самооценка, являясь ядром самопо-

Библиографический список

1. Василенко Д.В. *Психологическая поддержка развития личности студента-мигранта*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2001.
2. Гукаленко О.В. *Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося*. Тирасполь, 2000.
3. Гордиенко Н.В. Об особенностях эмпирического исследования профессиональной деформации в практике современного образовательного маршрута личности педагога. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 20144 9-10: 168 – 171.
4. Ивченко Е.И. *Формирование самооценки как фактора успешности социально-психологической адаптации студентов в образовательном пространстве вуза*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2007.
5. Пет'ков В.А., Пилыгина Е.И. *Социально-психологическая адаптация студентов-мигрантов*: монография. Армавир: ООО «ЦИУМи НЛ», 2015.
6. Эннс Е.А. Профессиональное самосознание и профессиональная идентичность как системообразующий фактор развития интегральной индивидуальности помогающих профессий. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2012; 4: 169-174.

References

1. Vasilenko D.V. *Psichologicheskaya podderzhka razvitiya lichnosti studenta-migranta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Stavropol', 2001.
2. Gukalenko O.V. *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo kak sreda podderzhki i zaschity lichnosti uchashchegosya*. Tiraspol', 2000.
3. Gordienko N.V. Ob osobennostyah `empiricheskogo issledovaniya professional'noj deformacii v praktike sovremennogo obrazovatel'nogo marshruta lichnosti pedagoga. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 20144 9-10: 168 – 171.
4. Ivchenko E.I. *Formirovanie samoocenki kak faktora uspešnosti social'no-psichologicheskoy adaptacii studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Dissertaciya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Stavropol', 2007.
5. Pet'kov V.A., Pilyugina E.I. *Social'no-psichologicheskaya adaptaciya studentov-migrantov*: monografiya. Armavir: ООО «ЦИУМи НЛ», 2015.
6. `Enns E.A. Professional'noe samosoznanie i professional'naya identichnost' kak sistemoobrazuyuschij faktor razvitiya integral'noj individual'nosti pomagayuschih professij. *Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij*. 2012; 4: 169-174.

Статья поступила в редакцию 24.02.16

УДК 159.9

Pogorskaya V.A., senior teacher, Department of Educational Psychology, School Pedagogy Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: vpogorskaya@mail.ru

VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES WITH DIFFERENT LEVELS OF SUBJECTIVE WELL-BEING. In the article a problem of communication of valuable orientations with different levels of subjective wellbeing on the example of students of pedagogical specialties is considered. The scientific review is provided. The author studies a framework of terms. The concepts "values", "valuable orientations", "subjective well-being" are analyzed. Detection of correlation of the valuable and semantic sphere and subjective well-being of a personality is of great importance in case of study of a problem of activity of a

personality. Results of the research are shown. The positive and negative correlations of values of students of pedagogical specialties with higher and lower levels of subjective well-being are analyzed.

Key words: personality, structure of personality, value orientation, value-sense sphere, students, subjective well-being, level of subjective well-being.

В.А. Погорская, ст. преп. каф. педагогической психологии, Школа педагогики Дальневосточного федерального университета г. Владивосток, E-mail: vrogorskaya@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье рассматривается проблема связи ценностных ориентаций с разным уровнем субъективного благополучия на примере студентов педагогических специальностей. Представлен научный обзор по теме. Обоснован терминологический аппарат. Проанализированы понятия «ценности», «ценностные ориентации», «субъективное благополучие». Выявление взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и субъективного благополучия личности имеет большое значение при изучении проблемы активности личности, сохранению её благополучия. Показаны результаты исследования. Проанализированы положительные и отрицательные корреляции ценностей студентов педагогических специальностей с более высокими и более низкими уровнями субъективного благополучия.

Ключевые слова: личность, ценностные ориентации, ценностно-смысловая сфера, студенты, субъективное благополучие, уровень субъективного благополучия.

Введение

В настоящее время смена концепции образования не просто затрагивает деятельность и личность педагога, реализация положений нового подхода в первую очередь базируется на ценностях, профессиональной направленности и отношении педагога. Становление профессионализации студента, будущего педагога определяется системой его ценностей, в контексте профессиональной идентичности, а также субъективно-личностного благополучия.

Проблемы ценностной сферы и субъективного благополучия личности в психологии становятся всё более актуальными в контексте стремления человека сделать жизнь ценной, цельной и целенаправленной. Представления о собственном жизненном пути, включённые в понятия образа мира личности, её субъективного благополучия, эмоционального комфорта видоизменяется на протяжении жизни под влиянием активности личности и воздействий социальной среды. Ценностная сфера личности определяет приоритеты жизнедеятельности. Субъективное благополучие, эмоциональный комфорт во многом связаны с ценностями личности.

Теоретический обзор

Ценности и ценностные ориентации личности, как общечеловеческие принципы, на основании которых строится поведение человека в различных жизненных ситуациях, являются одним из важных компонентов структуры личности.

В современной отечественной психологии нет общего толкования терминов «ценности» и «ценностные ориентации». Следует отметить, что не всеми авторами специально дифференцируются понятия «ценность» и «ценностные ориентации». На наш взгляд, в сущности определения «ценность» и «ценностные ориентации» в основе терминологически едины.

Д.А. Леонтьев (1996) различные понимания и определения ценностей соотносит с различными группами явлений, с тремя формами существования ценностной, переходящих одна в другую – это общественные идеалы, предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей и мотивационных структурах личности [1].

Н.А. Журавлёвой (2006) выделены следующие основные характеристики ценностных ориентаций личности: субъективность, структурность, иерархичность, избирательность, целостность, динамичность [2].

1. Субъективность ценностных ориентаций. Ценностные ориентации рассматриваются как субъективная психологическая характеристика, представляющая собой результат отражения, осмысления, переживания и оценки личностью предметов и явлений окружающей действительности.

2. Структурность ценностных ориентаций личности. Структура ценностных ориентаций, по мнению Г.А. Гусевой (1999), включает межличностный, мотивационный, когнитивный, эмоциональный и оценочный компоненты. Личность формирует свои приоритеты через переживание, осмысление, осознание и определение своего отношения к ценностям [3].

3. Иерархичность ценностных ориентаций личности. Система ценностных ориентаций имеет сложную, иерархическую структуру. Согласно теории личности А. Маслоу (1943), иерархия

жизненных ценностей организуется в соответствии с иерархией потребностей [4].

4. Избирательность ценностей личности рассматривается как совокупность объектов или сторон действительности, к которым личность относится определённым образом.

Б.Ф. Ломов (1994) рассматривает субъективные отношения с точки зрения широты, хотя не все отношения, в которые включена личность объективно, приобретают субъективную окраску [5].

5. Целостность ценностных ориентаций личности, важным свойством которой является внутренняя связанность всей системы ценностных ориентаций личности.

6. Динамичность ценностных ориентаций личности, при которой происходят изменения на протяжении всей жизни человека, при условии накопления жизненного опыта, изменения социальной среды. Так, М.И. Бобнева, Е.Д. Дорофеев, М.А. Сомов считают, что ценностные ориентации меняются достаточно медленно, так как отражают глубинные и менее изменчивые слои психики [6].

Таким образом, выделенные характеристики ценностных ориентаций личности показывают, что это понятие представлено с различных точек зрения, таких как: отношение личности к объектам окружающей действительности, активности, культуры, интереса, жизни как ценности, свободы и др.

Ход исследования

Теоретический анализ ценностей дал возможность провести эмпирическое исследование характера связи ценностных ориентаций и показателя уровня субъективного благополучия, а также, корреляционный анализ связи параметров ценностных ориентаций и субъективного благополучия и исследование факторной структуры ценностно-смысловой сферы.

На основании корреляционного анализа взаимосвязи параметров ценностно-смысловой сферы личности и субъективного благополучия, можно сделать вывод, что некоторые значимые связи в группах с высоким и низким уровнем субъективного благополучия находятся в отношениях совместимости или противоречия, что соотносится с теорией динамических отношений между ценностями личности Ш. Шварца [7]. Субъективное благополучие рассматривается как ощущение счастья, удовлетворённость трудом и жизнью, межличностными взаимоотношениями, как чувственное переживание характеризующееся отсутствием резко выраженных психологических проблем, ориентацию преимущественно на рефлексивные компоненты самосознания (Е.А. Белан, С.А. Карандашова) [8].

В соответствии с теорией динамических отношений между ценностными типами Ш. Шварца, концептуальная организация системы ценностей может быть противоречивой, ценности могут вступать в конфликт. Ш. Шварц утверждает, что действия, совершаемые в соответствии с каждым типом ценностей, имеют психологические, практические и социальные последствия, которые могут вступать в конфликт или, наоборот, быть совместимыми с другими типами ценностей [9].

Результаты исследования

В группе студентов с высоким уровнем субъективного благополучия проявляется связь следующих параметров:

- «самоценность», «открытость», «саморуководство», «самоуверенность», «зеркальное Я», «достижения» с ценностями «собственный престиж» (0,566550), «высокое материальное положение» (0,622384), «духовное удовлетворение» (0,652267), «сохранение собственной индивидуальности» (0,772793), «креативность» (0,641498), а также сферами общественной жизни (0,741733): «активные социальные контакты» (0,647115), «семейная жизнь» (0,714438) и смыслом «стимуляция» (0,620229).

- ценность «духовное удовлетворение», в свою очередь, напрямую связана с ценностями: сохранение собственной индивидуальности (0,772793), собственный престиж (0,565324), сфера обучения и образования (0,532551) – эти результаты отражают актуальные для студентов приоритеты.

- ценность «высокое материальное положение» находится в тесной связи с достижениями (0,622384), сферой профессиональной жизни (0,555369), сферой обучения и образования (0,482359), сферой семейной жизни (0,686454), сферой сохранения собственной индивидуальности (0,530449)-

- сфера обучения и образования положительно коррелирует со сферой увлечений (0,631935). Данные связи характеризуют перспективы профессиональной и личной жизни будущих педагогов.

Кроме того, значимые положительные корреляции были обнаружены между: гедонистическими и экзистенциальными смыслами (0,522580); ценностью универсализм и смыслом конформность (0,605566); ценностью стимуляция и смыслом самостоятельность (0,643372); ценностью безопасность и ценностями конформность (0,531273) и универсализм (0,511136). Указанные закономерности логично отражают современный индивидуализм, а также законы социализации личности.

Отрицательная корреляция была получена между коммуникативными смыслами и смыслами самореализации (-0,512154). Это свидетельствует о том, что студенты не осознают, во имя чего они общаются. Это является тревожным сигналом, требующим специального исследования.

В группе, состоящей из испытуемых с низким уровнем субъективного благополучия, присутствуют достоверные связи между:

- ценностью «собственный престиж» и ценностью «креативность» (0,550729) и «активные социальные контакты» (0,689089). Это может быть интерпретировано, как социальный успех – особое состояние;

- ценность «активные социальные контакты» связана с ценностью «высокое материальное положение» (0,530315) – ве-

роятно студенты с низким уровнем благополучия полагают, что для получения денег нужны связи;

- ценность «достижение» связана положительной корреляцией с такими смыслами как «самостоятельность» (0,512281) и смыслом «гедонизм» (0,567520) – на наш взгляд данная закономерность вызывает опасение, поскольку предполагает, что результативность деятельности связана с её субъектом, который получает результаты для собственного удовлетворения;

- ценность «власть» с ценностью достижения (0,641377) и смыслом «гедонизм» (0,573422) также связаны значимыми корреляциями. Власть и достижения – оба мотивационных типа означают социальный успех, они содержат некоторую оценку и являются непротиворечивыми отношениями. «Достижения» и «гедонизм» связаны с получением удовольствия, потаканием самому себе и являются непротиворечивыми отношениями. Однако, поскольку речь идёт о будущих учителях, закономерности получения власти, достижений и удовлетворения говорит о том, что у студентов с недостаточным уровнем субъективного благополучия работа, педагогическая деятельность может выступать способом удовлетворения через власть над детьми. Мотив власти у такого рода личности должен быть осознанным, что требует особой работы над собой или специально созданных для этого условий.

В заключении можно сделать вывод, что субъективация ценностей личности не является тождественной пониманию ценностей как сферы и способа утверждения личности. Ценности достижения могут вступать в конфликт с ценностями доброты, стремление к личному успеху может противоречить действиям, направленным на благополучие других. В соответствии с результатами исследования факторной структуры личности – в группе студентов-будущих педагогов с более низким уровнем субъективного благополучия наблюдается конфликт между ценностями: сфера общественной жизни и сфера семейной жизни, высокое материальное положение и гедонизм, конформность, доброта и власть. Поскольку мы рассматривали в качестве испытуемых студентов, будущих педагогов, то такого рода противоречия могут негативно отразиться на учениках, а также профессиональной и личной жизни педагога.

Полученные результаты являются перспективными для дальнейших исследований и могут быть использованы в деятельности психологов-практиков, психологов-экспертов, психологов и психотерапевтов-консультантов, а также, в психолого-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Современный социо-анализ: сборник работ авторов, получивших гранты Московского отделения Российского научного фонда и Фонда Форда*. VI вып. Москва, 1996: 5 – 23.
2. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодёжи в условиях социально-экономических изменений. *Психологический журнал*. 2006; Т. 27; 1: 35 – 44.
3. Гусева Г.А. *Формирование ценностных ориентаций государственных служащих*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1999.
4. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 1999: 77-105.
5. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1994.
6. Бобнева М.И. Дорощев Е.Д. Изменение ценностных систем личности в период преобразования общества. *Ценностное сознание личности в период преобразования общества*. Редакторы Е.Д. Дорощев, Л.А. Седова. Москва: Издательство ИП РАН, 1997: 32-46.
7. Карандашев В.Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
8. Белан Е.А., Карандашова С. *Эмоциональный компонент субъективного благополучия женщин-педагогов общеобразовательных школ*. Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики. Казань, 2007: 193 – 197.
9. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточнённая теория базовых ценностей: применение в России. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012; Т. 9; № 1; 43 – 70.

References

1. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii. *Sovremennij socio-analiz: sbornik rabot avtorov, poluchivshih granty Moskovskogo otdeleniya Rossijskogo nauchnogo fonda i Fonda Forda*. VI vyp. Moskva, 1996: 5 – 23.
2. Zhuravleva N.A. Dinamika cennostnyh orientacij molodezhi v usloviyah social'no-ekonomicheskijh izmenenij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2006; T. 27; 1: 35 – 44.
3. Guseva G.A. *Formirovanie cennostnyh orientacij gosudarstvennyh sluzhaschih*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskijh nauk. Moskva, 1999.
4. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999: 77-105.
5. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1994.
6. Bobneva M.I. Doroshev E.D. Izmenenie cennostnyh sistem lichnosti v period preobrazovaniya obschestva. *Cennostnoe soznanie lichnosti v period preobrazovaniya obschestva*. Redaktory E.D. Doroshev, L.A. Sedova. Moskva: Izdatel'stvo IP RAN, 1997: 32-46.
7. Karandashev V.N. *Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
8. Belan E.A., Karandashova S. *Emocional'nyj komponent sub'ektivnogo blagopoluchiya zhenshin-pedagogov obsheobrazovatel'nyh shkol*. Vyzovy 'epohi v aspekte psihologicheskoi i psihoterapevticheskoi nauki i praktiki. Kazan', 2007: 193 – 197.
9. Shvarc Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovyh cennostej: primenenie v Rossii. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly 'ekonomiki*. 2012; T. 9; № 1; 43 – 70.

УДК 159.9

Popova T.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Basis of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: popova_opb@mail.ru

DEVIANANT COPING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES. The article discusses psychological problems of social adaptation of adolescents with developmental disorders. The author defines possible psychological reasons for the development and formation of deviant behavior in children and adolescents with developmental disabilities. Characterological specificity of different forms of dysontogenesis is seen as preconditions for the development of maladaptive coping behavior. The author carries out a comparative analysis of individual psychological characteristics, causing the development of deviant coping behavior in normally developing adolescents and in adolescents with disabilities. The work also considers a need to study risk factors for the formation of deviations, prevention of deviant behavior in a teenage population.

Key words: deviant behavior, coping behavior, persons with disabilities, social adaptation, coping resources, adolescents.

T.M. Попова, канд. психол. наук, доц. каф. психолого-педагогических основ специального образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: popova_opb@mail.ru

ДЕВИАНТНОЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются психологические проблемы социальной адаптации подростков с отклонениями развития. Анализируются возможные психологические причины развития и формирования девиантного поведения у детей и подростков с нарушениями развития. Характерологическая специфичность различных форм дизонтогенеза рассматривается в качестве предпосылки развития дезадаптивного копинг-поведения. Приведён сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей, способствующих развитию девиантного копинг-поведения у подростков развивающихся нормально и у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается вопрос о необходимости изучения факторов риска формирования девиации, для их предупреждения и профилактики отклоняющегося поведения в подростковой популяции.

Ключевые слова: девиантное поведение, копинг поведение, лица с ограниченными возможностями здоровья, социальная адаптация, копинг-ресурсы, подростки.

В настоящее время отмечается рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья, которые испытывают трудности психологической адаптации, обусловленные особенностями социальной ситуации их развития. Дезадаптация способствует формированию девиантного поведения, обуславливающего рост преступности и неполноценную интеграцию в социум несовершеннолетних. Термин девиантное поведение рассматривается как нарушение личностью правовых, нравственных и социальных норм. Отклоняющееся поведение приобрело в последние годы массовый характер, и превратилось в серьезную социальную и психолого-педагогическую проблему. В последние десятилетия более заметными становятся нарушения адаптации и рост отклонений в социальном поведении детей, проявляющиеся в повышенной агрессивности, тревожности, гиперактивности, социальном негативизме, осознанном нарушении принятых общественных норм [1]. В процессе социальной адаптации происходит согласование притязаний личности с его возможностями и с реальностью социальной среды; затем осуществляется оценка, принятие или отвержение требований социальной среды, общепризнанных социальных ценностей. Следовательно, процесс адаптации детей с отклонениями в развитии предполагает некую активность, направленную на преобразование как самих себя, так и той социальной среды, с которой они непосредственно взаимодействуют. Трудности приспособления к новым социальным условиям обусловлены как причиной вызвавшей нарушение, неправильными условиями воспитания подростков с ограниченными возможностями, так и следствием нарушенного развития.

Наряду с этим, как одной из причин социальной дезадаптации подростков с нарушениями развития относят их неспособность адекватного восприятия ситуаций, связанных с необходимостью преодоления жизненных трудностей. Среди разных возрастных групп подростки с различными отклонениями наиболее интолерантны к негативным социально-стрессовым воздействиям, что обусловлено незрелостью и неустойчивостью их стратегий адаптации. Вследствие этого в пубертатный период нередко развивается девиантное копинг-поведение, особенно актуализирующееся в ситуациях затрудненности удовлетворения социально значимых потребностей личности. Сущность девиантного копинг-поведения заключается в стремлении человека к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ, отрицания социаль-

ных норм и правил, фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития положительных эмоций [2].

Для объяснения процесса адаптации при формировании девиантного поведения у подростков с отклонениями в развитии целесообразно рассмотреть когнитивную теорию копинга Р. Лазаруса. Копинг в данной теории понимается как деятельность личности по сохранению баланса между требованиями среды и личностными ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям.

Копинг-ресурсы являются относительно стабильными поведенческими установками личности (эмпатия, поиск социальной поддержки, компенсация нарушения развития и т. д.), эффективность их развития определяет успешность адаптации подростка с ограниченными возможностями к стрессовым ситуациям. Слабое развитие копинг-ресурсов способствует формированию дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции личности [3].

Согласно модели девиантного копинг-поведения В.М. Ялтонского, девиации представляют собой малоэффективное поведение, препятствующее развитию адаптивных копинг-механизмов у подростков, характеризующееся преимущественным использованием подростками копинг-стратегии избегания и ухода от реальности, уменьшением контроля над средой. Подобная стратегия позволяет личности уменьшить эмоциональное напряжение, эмоциональный компонент дистресса [2]. Отличительной чертой девиантного поведения является то, что оно меняет способ интерпретации проблемы, но не меняет стрессовую ситуацию и условий адаптации подростка к социальной среде. Это позволяет подростку с нарушением развития на время преодолеть тревогу, неуверенность, социальную неопределённость, но оставляет без изменения дистресс-причину. Такие деструктивные стереотипы копинга в подростковом возрасте реализуются вследствие отсутствия или слабости адаптивных личностных копинг-ресурсов. Наличие дефекта у подростка определяет не только качественное своеобразие развития его познавательной сферы, но и недостаточное развитие социальных навыков и копинг-ресурсов, способствующих дезадаптации и риску развития девиантного поведения.

Исследования в области специальной педагогики и психологии показали, что наличие отклонений в психофизическом развитии подростков отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях, к нару-

шениям поведения, проблемам в их социально-психологической адаптации.

Затруднения во взаимодействии с социумом обусловлены также личностными особенностями подростков с отклонениями развития. Например, у умственно отсталых подростков наблюдаются следующие психологические особенности, опосредующие формирование дезадаптивного поведения: повышенная раздражительность, внушаемость в отношении асоциальных форм поведения и низкая критичность в общении с лицами, склонными к совершению противоправных действий, аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, страх установления стойких эмоциональных контактов, неприязненное отношение к педагогам [1]. Для подростков с ДЦП характерна неадекватная оценка себя как субъекта профессиональной деятельности, фиксация на двигательном нарушении, высокий уровень тревожности и невротизма [1]. Перечисленные особенности связаны с отставанием в формировании и развитии основных структурных компонентов личности – самосознания, эмоционально-волевой сферы, мотивации, уровня притязаний; ограничением межличностных связей, отсутствием адаптивных личностных ресурсов для адекватной реакции на имеющееся нарушение.

Следует отметить, что некоторые перечисленные личностные особенности характерны не только для подростков с нарушениями развития, но и наблюдаются у подростков с девиантным поведением. Наряду с этим возникает вопрос о характерологической специфичности разных форм дизонтогенеза, повышающих вероятность развития девиантного поведения. Подавляющее большинство специалистов, изучающих проблемы отклоняющегося поведения, сходятся во мнении, что в основе подобного поведения лежат доболезненные (предпатологические) личностные особенности, в силу чего у индивида и формируется зависимость.

Наиболее часто упоминается психический инфантилизм, характерный для подростков с нарушением интеллекта. Многие исследователи полагают, что инфантилизм является базой для разнообразных поведенческих расстройств. В.А. Гурьева отмечает у подростков-правонарушителей задержку развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, в 67% случаев – ретардацию темпа полового созревания [4]. Б.М. Гузиков выделяет психический инфантилизм как фактор риска раннего употребления алкоголя у подростков, встречающимся в клинике психических заболеваний [5].

Наряду с инфантилизмом у девианта наблюдается такая личностная особенность как внушаемость, под которой понимается повышенная восприимчивость к психическому воздействию со стороны другого лица (лиц) без критического осмысления реальности. Обращает на себя внимание то, что подростки с ограниченными возможностями в силу повышенной внушаемости особенно уязвимы перед физическим и сексуальным насилием, которое может иметь место и дома, и в школах-интернатах. Многие дети с различными нарушениями развития, вовлекаемые сверстниками в процесс употребления алкоголя, наркотических или токсичных веществ, идут на это без осознания сути происходящего, некритично. Они легко подвергаются воздействию извне. Их не составляет труда «убедить», что вред от употребления этих веществ – «мнимый», что легкие наркотики якобы не вызывают зависимости. Можно предположить, что зависимая личность склонна подпадать под влияние окружающих, подчиняться, искать тех, кто способен ей руководить ею.

Одной из важных характеристик зависимой личности считается неспособность адекватно планировать и прогнозировать будущее. Известно, что для лиц с нарушениями развития типично прямое следование случайно возникшей ситуации под непосредственным влиянием внешних условий, без учёта вероятностного

прогноза. Они обычно опираются на короткий ряд предшествующих последовательностей [6]. В определённых ситуациях у таких людей может проявляться интеллектуальная недостаточность в виде не критичности, склонности к импульсивным поступкам без учета их последствий.

Ещё одна особенность девианта – это ригидность, под которой понимается тугоподвижность всей психической деятельности, а также установок, стилей поведения, осмысления действительности. Г.В. Залевский считает, что для ригидных личностей характерны тревога и чувство вины, беспокойство, навязчивые сомнения, чувство неполноценности. Вместе с тем он отмечает и такие черты ригидной личности, как отчуждение и социальная изолированность [6]. У подростков с нарушениями развития и с психическими аномалиями ригидность приводит к еще более тяжелым последствиям, т. к. набор субъективных возможностей адаптации у них слабо развит. Многие из них активно отталкиваются средой, что во многом детерминирует проявления противоправных действий с их стороны.

Такая личностная особенность девиантного подростка как эгоцентризм проявляется в виде фиксации внимания на себе, своих интересах, чувствах и пр. Основная потребность зависимой личности — гедонистическая (получение удовольствия, радости, удовлетворения). Специфичность эгоцентризма девиантной личности состоит в сочетании со страхом девианта быть покинутым тем человеком, с которым имеется тесная связь, и основывается на испытываемом им ощущении беспомощности, несамостоятельности, неспособности принимать повседневные решения [6]. Подобный страх — это инфантильная реакция на потенциальную разлуку, расставание. Зависимого подростка тревожит и волнует возможность остаться в одиночестве, не справиться с жизненными сложностями. Вследствие этого происходит формирование поведения, демонстрирующего тесную связь и зависимость от значимого человека: перекладывание на него наиболее важных решений, подчинение своих интересов потребностям близких или окружения, податливость их желаниям и отказ от предъявления окружающим каких бы то ни было требований.

Резюмируя приведённые выше факты, следует отметить, что такие психологические особенности, как психический инфантилизм, внушаемость, ригидность, эгоцентризм, неспособность к прогнозу последствий своих действий девиантными подростками можно рассматривать в качестве дезадаптивных копинг-ресурсов, способствующих формированию отклоняющегося поведения. Тем не менее, перечень значимых психологических особенностей опосредующих развитие девиантного поведения у подростков с отклонениями развития противоречив и требует выявления личностных особенностей на основе учета типа дизонтогенеза.

Личностные изменения лиц с ограниченными возможностями, возникают не прямо под влиянием нарушения конкретной функции, а формируются в процессе включения человека с отклонениями развития в систему общественных отношений. Наличие патологии затрудняет встраивание в эту систему, изменяет характер самих отношений как избирательных связей человека с социальной средой. И только опосредованные таким образом недостатки отдельной функции способны повлиять на процесс формирования личности. Поэтому для профилактики девиантного поведения и личностного развития подростков с ограниченными возможностями здоровья необходимо развитие и формирование адаптивных поведенческих стратегий, способствующих балансированию личностных ресурсов с требованиями социальной среды, что является мощным протектирующим фактором, препятствующим развитию девиантного копинг-поведения у лиц с нарушениями развития.

Библиографический список

1. Попова Т.М. Теоретико-методологические проблемы изучения девиантного поведения подростков с нарушениями развития. *Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы*: коллективная монография. Москва, 2013: 130 – 140.
2. Попова Т.М. *Развитие копинг-ресурсов у подростков с риском алкоголизации*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Тамбов, 2006.
3. Попова Т.М. Деструктивные копинг-ресурсы как фактор риска девиантного поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья. *Казанский педагогический журнал*. 2015; Т. 2; № 6 (113): 413 – 417.
4. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. *Юношеские психопатии и алкоголизм*. Москва: Медицина, 1988.
5. Гузиков Б.М., Вдовиченко А.А., Иванов Н.Я. Выявление контингента подростков с риском злоупотребления наркотическими и другими токсическими веществами. *Обзор психиатрии и медицинской психологии*. 1993; № 1: 34 – 42.
6. Менделевич В.Д. *Руководство по аддиктологии*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.

References

1. Popova T.M. Teoretiko-metodologicheskie problemy izucheniya deviantnogo povedeniya podrostkov s narusheniyami razvitiya. *Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya: sovremennye metodologicheskie podhody*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2013: 130 – 140.
2. Popova T.M. *Razvitie koping-resursov u podrostkov s riskom alkogolizatsii*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Tambov, 2006.
3. Popova T.M. Destruktivnyye koping-resursy kak faktor riska deviantnogo povedeniya podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2015; T. 2; № 6 (113): 413 – 417.
4. Gur'eva V.A., Gindikin V.Ya. *Yunosheskie psihopatii i alkogolizm*. Moskva: Medicina, 1988.
5. Guzikov B.M., Vdovichenko A.A., Ivanov N.Ya. Vyyavlenie kontingenta podrostkov s riskom zloupotrebleniya narkoticheskimi i drugimi toksicheskimi veschestvami. *Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii*. 1993; № 1: 34 – 42.
6. Mendelevich V.D. *Rukovodstvo po addiktologii*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.

Статья поступила в редакцию 30.03.16

УДК 159.923:316.6

Chernikova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

SOCIOPSYCHOLOGICAL BASICS OF HEALTHY LIVING ADVOCACY AND THE PREVENTIVE MEASURES OF RISK BEHAVIOR AMONG STUDENTS. In the article such concepts as “health”, “healthy living” and “risk behavior” are analyzed. Healthy living is characterized as a set of measures focused on treatment, health care activities, and preservation of social and psychological harmony. A social-psychological project “Choose ...” is represented as a tool for health living advocacy and prevention of risk behavior among students. A model of health living advocacy and preventive measures of risk behavior in the area of higher educational establishments has been developed. The components (subprojects) of the model and a polymodal spectrum of information influence are described. Special attention is paid to the prevention of risk behavior, realized on the principle of “equal to equal”, i.e. with engaging volunteers who are to extend the information and positive experience on a correspondent level. The material represented in the article allows making a conclusion of healthy living advocacy and prevention of risk behavior may be performed only by means of existential values uprating, assessment of harm, which may be caused by risk behavior, promotion of moral issues, involving in physical education activities, creating a positive self-construction and active life position.

Key words: health, healthy living, healthy living advocacy, existential values, risk behavior, prevention of risk behavior.

A.A. Черникова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОПАГАНДЫ ЗОЖ И ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье проанализированы понятия «здоровье», «здоровый образ жизни», «рискованное поведение». Здоровый образ жизни охарактеризован как совокупность мероприятий, направленных на профилактику болезней, укрепление и поддержание соматического здоровья, сохранение психологического и социального благополучия. Представлен социально-психологический проект «Выбирай ...» как средство пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в студенческой среде. Разработана модель пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Описаны компоненты модели (подпроекты) и их полимодальный спектр информационного воздействия. Особое внимание уделено профилактике рискованного поведения, осуществляемой по принципу «равный – равному», то есть с использованием волонтеров как ретрансляторов информации и позитивного опыта на уровне, соответствующем аудитории. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что пропаганда ЗОЖ и профилактика рискованного поведения могут осуществляться через повышение значимости экзистенциальных ценностей, оценку опасности рискованного поведения для здоровья, укрепление морально-нравственных ориентиров, вовлечение в занятия физической культурой, формирование позитивной Я-концепции и активной жизненной позиции.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, пропаганда здорового образа жизни, экзистенциальные ценности, рискованное поведение, профилактика рискованного поведения

Актуальность пропаганды здорового образа жизни и профилактики рискованного поведения в студенческой среде, как наиболее активной и наименее дисциплинированной и самокритичной части общества, ни у кого не вызывает сомнений. Все понимают, что здоровое будущее страны зависит от воспитания ценностного отношения к жизни и здоровью у сегодняшнего поколения молодёжи. Понимание со стороны взрослых есть, но не всегда присутствуют желание и готовность менять формы работы с молодёжью, искать более эффективные методы воздействия. И дело не в том, что отсутствуют профилактические проекты и программы: они есть, но большинство из них носят формальный, массовый, разговорный характер, не всегда учитывают специфику целевых групп и не используют в полной мере образовательный потенциал самой молодёжи.

Профилактические мероприятия, основанные на традиционных подходах санитарно-гигиенического просвещения или использующие схему кризисного реагирования, в данной целевой группе оказываются низкоэффективными, в связи с чем большую значимость приобретают инновационные интерактивные занятия. Такому подходу соответствуют лекции-дискуссии, лекции-консультации, лекции с разбором кейсов, тренинговые занятия с традиционным арсеналом средств: мозговые и синектические штурмы, ролевые и имитационно-моделирующие (деловые) игры, психогимнастические упражнения, предоставляющие

участникам не только новую креативную среду, но и возможность выработать ценностно-смысловые стратегии здоровьесберегающего и здоровьесформирующего поведения.

Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), **здоровье** – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней. Таким образом, понятие «здоровье» является более широким, чем «не болезнь».

По данным ВОЗ, здоровье человека на 50-55% определяется условиями и образом жизни, на 25% – экологическими условиями, на 15-20% оно обусловлено генетическими факторами и лишь на 10-15% – деятельностью здравоохранения [1; 2].

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это совокупность мероприятий, направленных на профилактику болезней, укрепление и поддержание соматического здоровья, сохранение психологического и социального благополучия.

Понятие «здоровый образ жизни», прежде всего, ориентировано на конкретного человека и его активную деятельность, направленную на осмысление здоровья как основополагающей человеческой ценности, изменение отношения к состоянию собственного здоровья, выявление факторов риска и разработку конкретных программ для снижения потенциального вреда здоровью. Главное в здоровом образе жизни – активное творение здоровья, включая все его компоненты [3]. Иначе

говоря, здоровье начинается со здорового отношения к здоровью [4].

Но во взглядах современной студенческой молодежи здоровье и здоровый образ жизни разделены. Здоровье трактуется чаще как личностный ресурс, в то время как здоровый образ жизни воспринимается моделью «модного» поведения. Таким образом, в позициях студенческой молодежи содержится недооценка образа жизни как фактора, формирующего жизненные стратегии и обеспечивающего социально-психологические ресурсы индивида.

Рискованное поведение подразумевает любое поведение или действие, которое повышает вероятность возникновения негативных медицинских, психологических, социальных и других последствий в результате использования тех или иных поведенческих практик.

Рискованное поведение относится к отклоняющемуся поведению, то есть поведению, которое противоречит принятым в данном обществе правовым, нравственным, социальным и другим нормам и рассматривается большей частью общества как предосудительное и недопустимое (Л.С. Выготский, Я.И. Гилинский, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцев, А.Р. Ратинов). Кроме того, рискованное поведение рассматривается некоторыми исследователями как одно из проявлений аутоагрессивного поведения (С.Н. Ениколопов) [5].

Говоря о рискованном поведении в контексте образовательного пространства, специалисты чаще делают акцент на аддиктивное поведение забывая, а иногда и сознательно игнорируя безответственное *медицинское* (несвоевременное обращение, недолечивание, самолечение, пренебрежительное отношение к диспансеризации, отсутствие самоконтроля основных показателей здоровья и пр.), *гигиеническое* (нарушение режима сна, труда и питания, несоблюдение личной гигиены и гигиены жилого помещения и пр.), *сексуальное* (промискуитет, случайные сексуальные связи и незащищенные половые контакты, приводящие к незапланированной беременности, ИППП, гепатитам, ВИЧ и пр.) и *социальное* (недостаточная сформированность мотивационной сферы или ее искажение: индивидуалистическая мораль, волонтеризм, социальная ингибция, социальная лень, фаворитизм и пр.) *поведение*.

Рискованное поведение особенно характерно для молодежи, которая постоянно и вынужденно находится в ситуации выбора, адаптации к экономическим и социальным условиям. Современные риски, связаны как с ростом неопределенности, утратой прежних социализационных траекторий, так и с тем, что приходится преодолевать новые трудности, вызванные распространением алкоголизма, наркомании, суицидальности и других ассоциальных трендов.

Лицам, склонным к рискованному поведению, свойственно противопоставление себя общественно принятым нормам, обесценивание жизни и разрушение привычных экзистенциальных ценностей, связанных с осмыслением своего бытия, нахождением смысла жизни (здоровье, семья, дети, дружба, любовь, счастье, свобода и пр.).

Среди студентов особенно широко распространены такие рискованные формы поведения как употребление различных психоактивных веществ (ПАВ), случайные сексуальные связи и незащищенные половые контакты, приводящие к незапланированной беременности, ИППП, гепатитам, ВИЧ и т. д. [5].

Существующее противоречие между ведущей ценностью здоровья и отсутствием мотивированной потребности его сохранения и укрепления у студентов свидетельствует о необходимости формирования модели ЗОЖ и профилактики рискованного поведения, которая могла бы охватить всю студенческую молодежь, являясь доступной, демократичной и одновременно социально мобилизующей [2].

Для того чтобы пропаганда ЗОЖ и профилактика рискованных форм поведения стали эффективными, необходимы усилия, в первую очередь, самой молодежи. Поэтому вопросы пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения являются одними из наиболее приоритетных направлений волонтерской деятельности. Для решения поставленных проблем и целенаправленного повышения активности участников нами была выбрана форма работы по принципу «равный – равному». Активное внедрение принципа «равный обучает равного» в воспитательный процесс не является альтернативой существующим педагогическим формам и методам, а представляет собой эффективное дополнение традиционных основ образования.

Использование волонтеров как ретрансляторов информации и позитивного опыта дает возможность достичь более эффективного взаимодействия на уровне, соответствующем аудитории [6].

Социально-психологический проект «Выбирай ...» направлен на пропаганду здорового образа жизни и профилактику рискованного поведения в студенческой среде.

Целевая аудитория: студенты вузов.

Цель проекта: популяризация здорового образа жизни среди студентов через повышение значимости экзистенциальных ценностей, оценку опасности рискованного поведения для здоровья, укрепление морально-нравственных ориентиров, вовлечение молодых людей в занятия физической культурой, формирование позитивной Я-концепции и активной жизненной позиции.

Задачи проекта:

1. Разработать и реализовать комплекс социально-психологических технологий, направленных на пропаганду ЗОЖ и профилактику рискованного поведения в студенческой среде.

2. Организовать волонтерское движение для обучения и реализации комплекса социально-психологических технологий, направленных на пропаганду ЗОЖ и профилактику рискованного поведения студентов.

3. Повысить уровень знаний участников образовательного пространства о формах рискованного поведения и мотивацию к положительным поведенческим изменениям в области здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности.

4. Оценить личные риски поведения участников образовательного пространства и выработать эффективные поведенческие навыки противодействия негативному влиянию окружения в рискованных ситуациях.

5. Стимулировать создание и реализацию в образовательном пространстве высшего учебного заведения инновационных проектов и программ, направленных на пропаганду ЗОЖ и профилактику рискованных форм поведения в студенческой среде.

Организатором и реализатором проекта является Центр психологического и социального здоровья молодежи ИПиП ФГБОУ ВО «АлтГПУ». В дальнейшем в качестве методических центров (консультационных пунктов) могут выступать иные вузы или психологические центры, ставшие участниками объединения и заключившие договор о сотрудничестве с авторами проекта.

В качестве волонтеров выступают студенты, магистранты, аспиранты, прошедшие обучение по программе первичной профилактики рискованного поведения детей старшего подросткового и юношеского возрастов (при участии сотрудников Центра психологического и социального здоровья молодежи, на базе которого осуществлялась подготовка, а также приглашенных специалистов МБОУ ЦПМСС «Ладья» г. Брянск, КГБУЗ «АКЦ по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями» г. Барнаул, МИЦ «Жизнь без наркотиков» г. Барнаул, ЦМСПП «Юникс» г. Барнаул), получившие сертификаты и заключившие договор о сотрудничестве на добровольческой основе, и, следовательно, принявшие для себя основные идеи проекта, воплощающие их в своей жизни, и, в свою очередь, участвующие в популяризации основных идей волонтерского движения.

При разработке модели пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в студенческой среде, а также программ профилактических тренингов-семинаров, нами использовался интегрированный опыт названных организаций.

Проект является первичным опытом объединения усилий нескольких заинтересованных организаций по пропаганде ЗОЖ и профилактике рискованного поведения в студенческой среде.

Содержание проекта является мультikomпонентным, рассчитано на долгосрочный период и структурировано вокруг категорий экзистенциально-нравственного плана, которые так или иначе связаны с пропагандой ЗОЖ и профилактикой рискованного поведения: ценности, здоровье, общение, дружба, любовь, семья, счастье, толерантность, цели и смысл, свобода и выбор и др.

Каждая из категорий прорабатывается в рамках отдельного занятия (или нескольких занятий), причем любое занятие является законченным по форме, что допускает возможность изменения их предложенной последовательности.

Реализация проекта осуществляется путём исполнения следующих подпроектов: «Выбирай ...» здоровьесберегающее поведение, физическую активность, ЦЕЛьную жизнь, личностный рост, коммуникативную компетентность, конструктивное взаимодействие, социально-перцептивную компетентность, социальные отношения, планирование семьи, противодействие

манипуляциям, эффективную самопрезентацию (Рис. 1). В свою очередь каждый подпроект имеет свой основной перечень проводимых мероприятий, может включать как теоретическую информацию, так и тренинговые программы, акции, конкурсы.



Рис. 1. Модель пропаганды ЗОЖ и профилактики рискованного поведения в образовательном пространстве высшего учебного заведения

Так, например, подпроект «Выбирай физическую активность» предполагает вовлечение молодежи в спортивную жизнь. В контексте данного подпроекта проходят групповые занятия: «Мы выбираем фитнес», «Мы выбираем йогу», «Мы выбираем пилатес», «Мы выбираем степ аэробику».

Сегодня мы сотрудничаем со спортивным комплексом «Эланс», тренажерными залами «Hardcoge», «Светлана» и «Путь к совершенству». В будущем мы планируем расширить виды физической активности за счет привлечения работающих студентов в каком-либо новом направлении.

Подпроект «Выбирай здоровьесберегающее поведение» помимо информационного блока «Здоровьесберегающее поведение: условия формирования» (правильное питание, рационально дозированные интеллектуальные и физические нагрузки, режимы сна и бодрствования, труда и отдыха, отсутствие зависимостей, своевременность обращений за медицинской помощью и пр.) предполагает вовлечение молодежи в тренинговую форму работы.

Подпроекты «Выбирай планирование семьи» (рассматриваются вопросы сохранения репродуктивного здоровья, сексуальной гигиены и профилактики), «Выбирай ЦЕЛЬную жизнь» (рассматриваются проблемы рационального использования временных ресурсов, целеполагания, целедостижения, смысла жизни), «Выбирай социальные отношения» (рассматриваются преимущества командной работы, особенности неформальных молодежных субкультур, проблемы одиночества и суицидального поведения), «Выбирай конструктивное взаимодействие» (рассматриваются основы эффективного общения и рационального поведения в конфликтах), «Выбирай эффективную самопрезентацию» (рассматриваются инструменты самопрезентации личности: вербальная и экспрессивная грамотность, саморегуляция и самоорганизация, оформление внешнего облика и принадлежащих субкультуре социальных атрибутов), «Выбирай коммуникативную компетентность» (рассматриваются вербальные и невербальные знаковые системы, коммуникативные барьеры и способы их преодоления), «Выбирай социально-перцептивную компетентность» (рассматриваются механизмы и эффекты социальной перцепции, возможности развития социально-перцептивных способностей личности), «Выбирай противостояние

манипуляциям» (рассматриваются особенности сознательно-бессознательного анализа поступающей информации, техники противодействия манипуляциям), «Выбирай личностный рост» (рассматриваются возможности саморазвития, качественного изменения личностного потенциала) также помимо информационных блоков предусматривают тренинговую форму работы.

Основываясь на когнитивно-поведенческом подходе, в профилактических тренингах «Мы выбираем...» реализуются базовые методологические принципы изменения поведения, которые подразумевают обязательное включение в профилактические занятия трех компонентов: информационного, мотивационного и поведенческого.

Кроме организации и реализации тематических выступлений, семинаров-тренингов и спортивных мероприятий в систему наших воздействий включены **акции** «Утренняя массовая зарядка», «Меняй сигарету на конфету» и **конкурсы** социально-психологических проектов среди волонтерских команд и дуэтов «Мы разные, но равные», видео роликов социальной рекламы «Вуз здорового образа жизни», творческих работ «Я выбираю жизнь!», фото «Ценность каждого дня». По результатам проведения конкурсов проводится круглый стол с презентацией лучших волонтерских и студенческих проектов, видео роликов, фото и награждением.

Ожидаемые результаты:

1. Понимание разрушающего влияния различных форм рискованного поведения на здоровье человека.
2. Умение противостоять нежелательному влиянию среды и отстаивать безопасное поведение в различных ситуациях.
3. Умение эффективно общаться и четко формулировать собственные ценности в ситуациях высокого риска и давления со стороны социального окружения.

Оценка эффективности проекта включает в себя два взаимосвязанных блока:

- 1) сравнение уровня информированности студентов по вопросам здорового образа жизни и профилактики рискованного поведения до и после участия в проекте;
- 2) анализ отзывов о программе со стороны студентов, кураторов, педагогов и администрации учебного заведения. Отзывы анализируются с опорой на результаты беседы или письменного опроса. Показателем эффективности является признание проекта интересным, полезным и соответствующим заявленной цели.

Оценка результатов профилактических тренингов проводится в форме глубинного группового интервью в фокус-группах и наблюдения за практическими навыками в процессе участия в тренингах-семинарах (изменение знаний, навыков и убеждений участников по вопросам обсуждения). Информация отражается в «Отчёте волонтера-тренера о занятии» и «Листах обратной связи».

В сфере привлечения новых людей к волонтерскому движению видим прогрессивный рост: ряды добровольцев пополняются за счет студентов, в чьих группах проводятся вышеозначенные пропагандирующие и профилактические мероприятия.

Проект уже сегодня показывает хорошие результаты и, следовательно, обеспечит перспективы для дальнейшей волонтерской деятельности, а также позволит минимизировать темпы дальнейшего развития «болезней цивилизации» в обществе.

Перспективные планы. Проведение обучающих тренингов-семинаров по новым актуальным для школьного возраста темам в сфере ЗОЖ: «Профилактика компьютерной зависимости», «Репродуктивное здоровье: профилактика ранних сексуальных дебютов», «Рациональное питание: едим на здоровье», «Риск и рискованное поведение», «Эффективные способы выхода из конфликта», «Лидерство, ориентированное на общество», «Учимся эффективному общению», «Влияние музыки на психику человека», «О пользе и вредном влиянии современных девайсов» и «Красота во вред здоровью: пирсинг и татуировки».

Обучение школьников-волонтеров-инструкторов, которые будут осуществлять образовательную деятельность по пропаганде ЗОЖ, обучать своих сверстников эффективному общению, ответственному и безопасному поведению в рискованных ситуациях.

Библиографический список

1. Уланов Д.В. *Социальное управление формированием здорового образа жизни*. Диссертация ... кандидата социологических наук. Москва, 2006. Available at: <http://www.disscat.com/content/sotsialnoe-upravlenie-formirovaniem-zdorovogo-obraza-zhizni#ix-zz42qy8XcCR>

2. Страхова И.Б. *Здоровый образ жизни как способ интеграция в социум*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Новосибирск, 2005. Available at: <http://cheloveknauka.com/zdorovyy-obraz-zhizni-kak-sposob-integratsii-v-sotsium#ixzz43cH5qRke>
3. Логачёва Е.А. *Здоровый образ жизни студенческой молодёжи среднего российского города*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2014.
4. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. *Психология здоровья студенческой молодёжи*. Томск: Томский государственный университет, 2012.
5. Шарок В.В. *Особенности мотивационно-ценностной сферы и самоотношения личности, склонной к рискованному поведению*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
6. *PRO Здоровый выбор*: учебник по профилактической программе «Взгляд в будущее». Санкт-Петербург: Речь, 2005.

References

1. Ulanov D.V. *Social'noe upravlenie formirovaniem zdorovogo obraza zhizni*. Dissertatsiya ... kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2006. Available at: <http://www.dissertcat.com/content/sotsialnoe-upravlenie-formirovaniem-zdorovogo-obraza-zhizni#ixzz42qy8XcCR>
2. Strahova I.B. *Zdorovyy obraz zhizni kak sposob integratsii v socium*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2005. Available at: <http://cheloveknauka.com/zdorovyy-obraz-zhizni-kak-sposob-integratsii-v-sotsium#ixzz43cH5qRke>
3. Logacheva E.A. *Zdorovyy obraz zhizni studencheskoj molodezhi srednego rossijskogo goroda*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2014.
4. Zalevskij G.V., Kuz'mina Yu.V. *Psixologiya zdorov'ya studencheskoj molodezhi*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
5. Sharok V.V. *Osobennosti motivatsionno-cennostnoj sfery i samootnosheniya lichnosti, sklonnoj k riskovannomu povedeniyu*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psixologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
6. *PRO Zdorovyy vybor*: uchebnik po profilakticheskoy programme «Vzglyad v buduschee». Sankt-Peterburg: Rech', 2005.

Статья поступила в редакцию 25.03.16

УДК 316.61

Ralnikova I.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Social Psychology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

Shamardina M.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: marav_sh@mail.ru

Pershina N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, The Shushing Altai State Humanities Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: nataly200672@mail.ru

THE DESIGNING OF LIFE PROSPECTS OF TEENAGERS WITH THE DIAGNOSIS OF “DIABETES”. Mental disorders of patients with diabetes are the most widespread complications. For understanding of psychological mechanisms of diabetes authors give description of psychosomatic concepts of developing of diabetes. The disease of diabetes is considered in the context of the article as a critical event, which involves the need for correction or substantial rehabilitation of vital prospects by teenagers. Various approaches in psychology and pedagogical literature to understanding of a term “critical event” are shown. The special status of this event which is understood in respect of its subjective importance for the person in the context of a course of life, specifics of an assessment of an event depending on perception and the response to it caused by features of the personality, its experience, character of a situational context are underlined. The research has found that ideas of the future are the main focus of transformational processes at a teenage stage of socialization. The author defines relevance of the problem of design of vital prospects by teenagers with diabetes in the context of psychological maintenance.

Key words: adolescence, psychological mechanisms of diabetes, psychosomatic concepts, critical event, design of vital prospects.

И.А. Ральникова, д-р психол. наук, проф., зав. каф. социальной психологии, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

М.В. Шамардина, канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: marav_sh@mail.ru

Н.А. Першина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: nataly200672@mail.ru

ЗАБОЛЕВАНИЕ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПЕРЕЛОМНОЕ ЖИЗНЕННОЕ СОБЫТИЕ

Психические нарушения больных с сахарным диабетом являются наиболее распространенными осложнениями. Для понимания психологических механизмов сахарного диабета авторами дано описание психосоматических концепций возникновения сахарного диабета. Заболевание сахарным диабетом рассмотрено в контексте данной статьи в качестве переломного события, что предполагает необходимость коррекции или существенной реконструкции жизненных перспектив подростками. Показаны различные авторские подходы в психолого-педагогической литературе к пониманию термина «переломное событие». Подчеркивается особый статус события, которое понимается в плане его субъективной важности для человека в контексте жизненного пути, специфики оценки события в зависимости от восприятия и реагирования на него, обусловленного особенностями личности, ее опытом, характером ситуативного контекста. Выделен главный фокус трансформационных процессов на подростковом этапе социализации – представления о будущем. Определена актуальность проблемы проектирования жизненных перспектив подростками с диагнозом сахарный диабет в контексте психологического сопровождения.

Ключевые слова: подростковый возраст, психологические механизмы сахарного диабета, психосоматические концепции, переломное событие, психологический тренинг, проектирование жизненных перспектив.

Введение

В данной статье предпринята попытка раскрыть психологическую природу заболевания «сахарный диабет», которое может рассматриваться как переломное жизненное событие, что впоследствии влияет на изменение моделей поведения. В первую очередь, это проявляется в том, что у подростков пропадает уверенность в собственном будущем, нарушаются механизмы опережающего отражения, возникают сложности

с целеполаганием, построением планов, выбором жизненных стратегий. Особое значение приобретает рассматриваемая проблема в ситуации заболевания подростком сахарным диабетом, когда такой диагноз, зачастую, неожиданно появляется в их жизни, это и создает переломный момент, нарушает самоорганизацию, перестраивает их систему ценностей, трансформирует представления о будущем, меняет намеченные жизненные планы и цели.

Обзор литературы

В настоящее время сахарный диабет по распространенности среди детей и подростков занимает второе место. Психические нарушения являются следствием и частым осложнением больных сахарным диабетом, это в значительной степени утяжеляет общее течение заболевания (А.К. Добржанская 1973; И.П. Гармаш, 1992; М.Ю. Дробижев и соавт., 2002). Хроническая болезнь, приводит к тому, что человек оказывается в сложных, особым образом складывающихся жизненных условиях, что меняет объективное положение в социуме, поведенческие, эмоциональные, когнитивные возможности и способствует активизации, перестройке значимых субъективных отношений, прежде всего, психологического отношения к самому себе, к своей болезни, к окружающим и к жизненной ситуации в целом.

При заболевании сахарным диабетом, традиционно выделяют три основных типа личностных реакций: игнорирование болезни, тревожно-невротическая и эмоционально-неустойчивая реакции. Наличие изменений личности при сахарном диабете подтверждают результаты психологического тестирования, выявляющие сложность структуры невротических расстройств и трансформацию по мере развития заболевания неконкретной тревоги и предметный страх больных за свое здоровье, жизнь и будущее [1].

В научной психологической литературе Rudolf (1970) были обобщены данные о психосоматических концепциях возникновения сахарного диабета (В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева, 2002).

1. Конфликты и различные непищевые потребности удовлетворяются с помощью еды. Может возникнуть обжорство и ожирение, вслед за этим – длительная гипергликемия (наличие высокого уровня сахара в организме) и далее истощение инсулярного аппарата (М.З. Юсупов, 2010).

2. Вследствие приравнения еды и любви, при отсутствии любви, возникает эмоциональное переживание состояния голода и тем самым, независимо от поступления пищи, голодный обмен веществ, соответствующий диабетическому голодный обмен веществ.

3. Диабет – следствие хронической тревоги, связанной с бессознательным детским страхом быть побежденным или раненным вследствие агрессивных мятежных и сексуальных побуждений. У больных сахарным диабетом часто наблюдаются необычно сильные тенденции получать и принимать помощь [1].

4. Сохраняющийся в течение всей жизни страх мобилизует постоянную готовность к борьбе или бегству, с соответствующей гипергликемией без сброса психофизического напряжения. На почве хронической гипергликемии легко формируется сахарный диабет (Rcindcll et al., 1976).

Согласно психодинамическому подходу происходит отрицание болезни как «особой драматической инстанцией преморбидного защитного механизма» (Fenichel O., 1945; Weinstein E., Kahn R., 1955; Jaffe J., Slot W., 1958; Kahn R., Fink W., 1959; Seidenberg R., 1963; Juni S., 1997). Отрицание болезни в реальности выглядит как «отказ от причиняющей боль реальности» – это очень примитивный защитный механизм, весьма лимитированный в содействии или облегчении приспособляемости, берущий корни еще из раннего детства. Это приводит к внутреннему саморазрушению, чаще проявляющемуся через внутренний страх и внешнюю агрессию (соотносящимся с резким повышением уровня глюкозы в крови).

Поэтому у больных сахарным диабетом часто обнаруживаются внутриличностные конфликты, которые компенсаторно удовлетворяются актом еды. Накопление же неотрагированного эмоционального напряжения (тревоги или гнева), неосознанно возникающего в ответ на субъективно значимые раздражители, создает условия для нарушения регуляции углеводного обмена с тенденцией к гипергликемии (повышения сахара в крови).

Современная концепция сопровождения больных сахарным диабетом определяет это заболевание как «образ жизни», к которому они должны адекватно приспособиться, максимально используя свои собственные возможности (Н.В. Львова, 2007). Любые меры восстановительного лечения и реабилитационные программы могут быть реализованы лишь при сложившейся у больного личной потребности к адаптации в условиях хронического заболевания, а также при адекватной оценке функциональных резервов его организма и психики.

Практически нет работ, в которых просматривается попытка объяснения заболевания через психологические особенности больных и их отношение к заболеванию, хотя доказано, что от-

ношение больного к болезни во многом опирается на потенциал личности (В.Н. Мясичев, 2002).

Анализ научных взглядов позволяет создать представление о сахарном диабете как о заболевании характерном для людей, испытывающих тревогу, которая не всегда осознанна, именно тогда тревога, провоцирует избыточное потребление пищи. Особенно у лиц, привыкших рассматривать кормление как внешнее проявление любви.

На современном этапе развития науки доказано, что сахарный диабет оказывает влияние и на изменение моделей поведения – у больного пропадает уверенность в собственном будущем. Адаптация к своему новому состоянию (заболеванию) идет болезненно, т. к. происходит ломка вкусовых привычек и изменение качества, образа жизни, здесь решающим становится адекватное восприятие пациента своей так называемой «социальной несостоятельности».

Можно сказать, что при выборе общей стратегии адаптации к болезни человек и его окружение руководствуется созданием определенного баланса между привычной жизнью и требуемым соблюдением режима. Врачебные предписания часто идут вразрез с желаниями самого человека, поэтому часто можно наблюдать следующую психологическую реакцию больного – «я знаю лучше, что мне делать, потому что это мой организм».

Всё выше перечисленное ещё раз подчёркивает необходимость научного фокусирования на проблеме психологического сопровождения и реабилитации больных с сахарным диабетом (Е.В. Елфимова, 2003; P.J. Goodniclc, M. Hernandez, 2000; P. Lustmail, R. Clouse, 2002). В фокусе такой актуальности находятся проблемы психологической помощи подросткам, болеющим сахарным диабетом, ввиду острой кризисности данного этапа социализации и важности его прохождения в становлении личности.

В последнее время психологической науке все чаще приходится сталкиваться с новыми явлениями, способными стать причиной ценностных и смысловых перестроек в сознании человека, лежащих в основе разноплановых трансформаций и деформаций представлений человека о себе и собственной жизни. Жизненные события, носящие переломный характер, выступают в качестве одного из таких факторов. Подобным перестройкам подвержены люди разных возрастных, профессиональных, половых групп.

Транссективный анализ показал, что категория «событие» достаточно широка по своему содержанию, она включает взгляды от определения его формального статуса внутри категории «жизненный путь» человека (простейший элемент жизненного пути – С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев), оценки значимости «события» (В.И. Ковалев, Д.А. Леонтьев, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник) до обозначения его узлового, поворотного (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Кроник, Е.И. Головаха) и преобразующего характера (Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк). Указанная многозначность трактовки термина «событие» открывает возможности определения видов жизненных событий, различающихся по характеру их преобразующего влияния на человека и его жизненное самоощущение. В контексте понимания человека как самоорганизующейся системы, порождающей психологические новообразования и опирающейся на них в своём самодвижении, в качестве одного из таких новообразований мы обозначили события, знаменующие жизненный «перелом».

Использование термина «переломное событие» имеет свою историю. Е.О. Лазебная и М.Е. Зеленова говорят о событиях, подразумевающих важные моменты или переходные периоды как о «критических событиях» из-за их прямой связи со значительными переменами в жизненном укладе [2]. Согласно Ф.Е. Василюку, критические жизненные ситуации – это ситуации, когда невозможно жить, реализовывать внутренние потребности своей жизни (мотивы, стремления, ценности и пр.) [3]. С позиций Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой, жизненные ситуации можно классифицировать по трем категориям: критические, стрессовые, фрустрирующие. Критические жизненные ситуации – это жизненные изменения, последствия которых зависят не столько от того, что именно происходит, сколько от их восприятия и реагирования на них, стрессовые ситуации характеризует блокировка целей, которая провоцирует тревожность и чувство страха, фрустрирующие ситуации – ситуации, патогенные влияющие на самочувствие [4]. Расширяет представление о критической ситуации А.А. Осипова, осмысливая ее через категорию «кризис» [5].

Термины, предлагаемые различными авторами для обозначения жизненного события, наделяемого особым субъективным

значением, такие как «переломное жизненное», «критическое», «поворотное» и др. близки по смысловому наполнению. Общность понимания, с нашей точки зрения, заключается в приписывании такому жизненному событию следующих характеристик и следствий: особый статус в субъективной картине жизненного пути, ситуация блокировки, личностные изменения, негативный эмоциональный фон, сопровождающий переживание события. Особый статус события понимается в плане его субъективной важности для человека в контексте жизненного пути, специфики оценки события в зависимости от восприятия и реагирования на него, обусловленных особенностями личности, её опытом, характером ситуативного контекста. Ситуация блокировки связана с трудностями, порой непреодолимого характера, в реализации человеком жизненных целей, стремлений, мотивов, ценностей и пр.

Ввиду важности анализа переживания стоит обратиться к взглядам Л.С. Выготского, который в своих работах анализирует внешний и внутренний план развития человека в течение жизни. Так, если внешний план развития представляет собой внешнюю активность, которую легко наблюдать, то внутренний план – это план переживаний. Переживание, в свою очередь, выступают в роли единицы, в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, то, что переживается, с другой стороны, субъект, как именно он переживает. Поэтому можно считать, что все особенности человека и все особенности ситуации его жизни представлены в переживании [6].

В контексте идеи системной детерминации переломное событие может быть осмыслено как событие, требующее более глобальной перестройки человека как целостного явления, нежели устоявшийся процесс саморазвития, опирающийся на постоянно воспроизводимое противоречие между образом мира и образом жизни. Здесь это противоречие достигает такого критического уровня, когда необходимо изменить как понимание мира, так и весь жизненный уклад. Особая нагрузка при этом приходится на познавательные процессы. По мнению Э.В. Галажинского и О.М. Краснорядцевой, мышление опосредует процессы перестройки образа жизни и образа мира, добиваясь такого «подвижного соответствия» между ними, которое необходимо для удержания человеком собственной целостности как устойчивой (само)развивающейся системы. В условиях переломного события сама возможность удержания целостности (устойчивость) становится проблематичной. Способом, которым система удерживает собственную целостность, является развитие. Следуя идее системной детерминации в контексте трансперспективного анализа В.Е. Ключко, переломное событие может быть определено как психологическое новообразование, порождаемое системой в настоящем, которое переопределяет облик прошлого и определяет облик будущего, тем самым перестраивает структуру жизненного мира человека и параметры его жизнеосуществления.

Переломное событие нарушает реализацию жизненных замыслов человека, сопровождается сильными эмоциональными переживаниями (страх, стыд, вина, обида, беспомощность, отчаяние, злоба, одиночество, безнадежность и т. п.), провоцирует осознание невозможности решения возникших противоречий средствами наличного знания и опыта, приводит к изменениям в устоявшейся жизненной опоре в виде системы attitudes, ценностей, мотивов, целей, стратегий, стилей жизни и др. [7].

Переломное событие выступает в качестве точки бифуркации – смены установившегося режима работы человека как открытой психологической системы, сопровождающейся переходом от порядка к хаосу. После перехода через точку бифуркации, заданную переломным событием, обозначаются различные качественные перестройки основных тенденций развития человека как системы. Так, перестраивается ценностно-смысловое содержание его жизненного мира, через которое осуществляется избирательное и направленное движение человека «за пределы себя». На основе изменения ценностно-смысловых координат меняется событийное, целевое, инструментальное, эмоциональное сопровождение процесса жизнеосуществления. Переломное событие как новообразование содержит потенциал дальнейшего развития человека как открытой психологической системы, оно делает систему другой, меняет режим ее функционирования.

Проведённый анализ научных взглядов позволил заметить скрытое противоречие: жизненное событие (переломное в том числе), рассматриваемое в качестве структурной единицы жизненного пути, изучается средствами структурного подхода, а процессуальные составляющие жизненного пути, в том числе временные, выявляются средствами динамического подхода. По

нашему мнению, соединение структурного и динамического подходов возможно посредством выхода в методологию системного анализа. В частности, системная психологическая антропология, отстаивающая понимание человека как открытой системы, ведущим признаком которой выступает способность к саморазвитию и самоорганизации, предлагает свой подход к решению проблемы интеграции структурного и динамического аспектов. В данном контексте становится возможным рассмотреть переломное событие как психологическое новообразование, порождаемое человеком как открытой самоорганизующейся системой, выступающее в качестве опоры его становления.

Опираясь на понимание критических ситуаций (Ф.Е. Василюк, Т.Б. Карцева, Н.З. Никольская, Р.М. Загайнов, И. Джанис, К. Дженкинс, Б. Какас) и типов кризиса (А.А. Осипова), учитывая различия содержательных характеристик переломных событий по критерию их преобразующего влияния, стало возможным определить такие виды событий, как событие-утрата, событие-травма, событие-кризис, событие-фрустрация.

Событие-травма понимается как событие, связанное с переживанием экстремальных ситуаций (военных действий, стихийных бедствий, техногенных катастроф и др.). Событие-утрата представляется в качестве события, связанного с жизненными потерями (значимых людей, работы, здоровья, надежды и др.). Событие-фрустрация осмысливается как событие, вносящее в жизнь человека труднопреодолимые или непреодолимые препятствия на пути достижения цели (болезнь, старость, правила, нормы, законы и др.). Событие-кризис определено ситуацией, которую человек не может решить привычным способом (личностный, профессиональный, возрастной кризисы и др.).

Метод психологического сопровождения

Заболевание сахарный диабет часто провоцирует нарушения поведения, что является следствием неадекватного (часто защитного) реагирования подростка на те или иные затруднения жизни или на неудовлетворяющий новый «образ жизни», её качество. Поведение подростка при этом отличается нерешительностью, пассивностью или, наоборот, негативизмом, упрямством и агрессией. Подросток в действительности не в состоянии самостоятельно справиться со своими переживаниями – это ведёт к срывам в поведении и является поводом для возникновения различных по своей природе конфликтов. Адаптация выступает как неотвратимая необходимость (напрямую связанная с насильственной сменой вкусовых привычек), а значит, приводит к изменению общей картины мира подростка и «насильственное» формирование новых моделей поведения, т. е. необходимо смиряться с тем, что всегда придется делать «не то, что нравиться, а то, что надо». А ещё это все отягощается постоянными мерами сахара крови и уколами для его понижения.

Сахарный диабет в подростковом возрасте зачастую становится определённым переломным событием в жизни, требующим глобальной перестройки человека. В ответ на переломное событие происходят разноплановые перестройки – перестраивается ценностно-смысловая система, изменяется личностно-субъектное функционирование, трансформируются жизненные перспективы, меняются поведенческие стили [8, с. 53]. Главным фокусом трансформационных процессов на подростковом этапе социализации становится представления о будущем. В данном контексте приобретает особую актуальность проблема проектирования жизненных перспектив подростками с диагнозом сахарный диабет. Жизненные перспективы, определяемые посредством таких научных понятий, как «представление», «образ», «картина» и подобные, репрезентированы в сознании. Содержание жизненных перспектив представлено совокупностью планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые делают представления о будущем организованными. Обобщение научных идей относительно конкретных составляющих содержания перспективы с точки зрения ее планирования позволяет рассмотреть в качестве последних жизненные цели, ценностные ориентации, планы, средства реализации целей и мотивов [9].

Ведущее место в организации планирования отводится жизненной цели. В.Н. Карандышев рассматривает цель как ведущую составляющую жизненной перспективы личности (В.Н. Карандышев, 1991). Ж. Нюттен понимает временную перспективу как «иерархию целей личности», «виртуальное» присутствие во внутреннем плане разноудаленных во времени объектов-целей [10]. К.А. Абульханова-Славская считает, что посредством целей личность регулирует и организует свой жизненный путь как целое [9]. Планирование жизненной перспективы, как полагают П. Герстман, Е.И. Головаха, А.Г. Шмелев, пред-

ставляет собой выдвижение целей личностью их иерархическое выстраивание и поиск общих способов реализации намеченных целей [10, с. 26].

Вместе с указанными составляющими содержания жизненной перспективы нельзя оставить без внимания и ценностно-смысловой контекст выстраивания жизненных планов (Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, М.С. Яницкий). С данного локуса анализа рассматриваемой проблематики жизненное планирование, помимо выдвижения целей, выработки возможных путей их достижения, предполагает ещё и осмысление мотивов реализации поставленных целей. Если исходить из научных позиций Е.И. Головаха, А.А. Кроника, А.Г. Шмелева, мотивы, смыслы, ценностные ориентации являются необходимыми элементами, составляющими содержание жизненных перспектив человека.

Переход к новым этапам жизненного пути предполагает необходимость коррекции или существенной реконструкции жизненной перспективы с учётом психологических особенностей человека и социальных условий его существования. Е.И. Головаха и А.А. Кроник, опираясь на исследование жизненного пути личности, предпославшие в работах Ш. Бюлер, Б. Ньюгартен, Р. Кулена и других выдвигают положение о том, что в жизни каждого человека существуют критические моменты, с которыми связаны определенные изменения жизненной перспективы. По разным линиям жизни критические моменты возникают в разное время, но есть такие периоды, в которых эти моменты концентрируются, пересекаются, порождая целый комплекс жизненных проблем, требующих перестройки жизненных перспектив [9].

Суть основных перестроек представлений о будущем подростков, переживающих заболевание сахарным диабетом как переломное событие, состоит в ограниченном планировании жизненных перспектив. На данном переломном этапе подростки склонны «заглядывать» лишь в ближайшее будущее – период до года, незначительное внимание уделять отдаленным этапам своей жизни. В такой период перспектива бедна планируемыми и ожидаемыми событиями. На переломных этапах жизненного пути также зафиксировано изменение отношения к будущему, которое выражается в представлении его в пасмурных тонах и снижении значимости данного этапа жизненного пути в общей картине жизни. Перемены, происходящие на этапе переломных событий, усиливают ощущение неопределенности и неустойчивости, что отражается на выборе поведенческих стратегий. В случае переломного события, приоритетным для подростков становится гедонистический стиль поведения, который отражает тенденцию направлять своё поведение и деятельность на удовлетворение потребностей, приводящих к получению удовольствия (телесного, психологического, духовного) [7].

Подросток, воспринимающий заболевание сахарным диабетом как переломное событие, порой ощущает нехватку собственных ресурсов совладания с ним. В обсуждаемых контекстах логично возникает вопрос о необходимости психологического сопровождения подростков с диагнозом сахарный диабет. Наряду с переживанием психотравмирующего опыта, связанного с заболеванием и соответствующим медицинским диагнозом, адаптацией к изменившимся условиям жизни, переструктурированием социальных интеракций и других сложностей, с нашей позиции немаловажным аспектом психологической помощи остается помощь в проектировании ими собственного будущего – решении одной из ведущих задач возрастного развития в подростковом

возрасте. Реализации психологического сопровождения подростков в проектировании будущего удовлетворяет метод психологического тренинга. В основу такого тренинга положена идея пошагового сопровождения подростков в процессе проектирования оптимальных жизненных перспектив – потребного будущего, основанного на постановке реалистичных целей, определении доступных путей их реализации, развитии рефлексивных умений, использовании возможностей опережающего отражения, личной ответственности за результаты своей активности, осмысленности жизненного выбора, анализе индивидуальной активности [8]. Преобразованный образ будущего способен выступить в качестве условия развития осознанного, реалистичного, ответственного отношения подростков к процессу жизненного самосуществования [10]. Ситуация тренинга здесь даёт возможность апробирования различных поведенческих моделей, при решении различных задач, связанных с проектированием будущего так необходимого в условиях адаптации к новому «образу жизни» (существования в ситуации заболевания сахарным диабетом).

Обсуждение результатов

Таким образом, предпринятое теоретическое научное исследование показало, что человек, осмысленный в качестве сложной открытой самоорганизующейся психологической системы в ответ на переломное событие сталкивается с изменениями в своём функционировании, объективирующими себя в трансформациях временных представлений. Переломным событием выступает заболевание сахарным диабетом, которое влечет за собой изменение качества жизни и насильственную адаптацию (принятие) нового образа жизни, которая отягощена потерей смысла жизни, ощущением опасности окружающего мира, связана со страхом потерять контроль над событиями собственной жизни, страхом ответственности за самореализацию и саморазвитие (когда нередко погружение в болезнь становится способом ухода от реальной жизни), а также страхом неудачи в социальной, профессиональной, личной жизни. Все эти страхи опираются на неопределённость, чувство беспомощности, неуверенности в собственных силах и потребность в опеке и внимании, поэтому в реальной жизни процесс адаптации встречает сопротивление. Возможный поведенческий ответ предполагает сдвиг риска к девиантным формам поведения (Ральникова, 2012), что актуализирует ещё одно направление дальнейших исследований означенной научной проблемы и, показывает необходимость научных разработок технологий психологической помощи человеку на этапе переживания переломных событий в аспекте временных координат его жизни, в том числе конструирования потребного будущего и проектирования жизненных перспектив.

Предложен авторский взгляд на заболевание сахарным диабетом как на переломное событие в жизни подростков и их родителей. Заболевание сахарным диабетом для подростков зачастую выступает в качестве точки бифуркации, нарушает привычное течение жизни, перестраивает картину жизни, в том числе жизненные перспективы.

Проектирование жизненных перспектив на подростковом этапе социализации проходит важное звено своего становления, когда мечты начинают приобретать форму жизненного плана, имеющего в качестве своих неотъемлемых составляющих цели и средства их достижения. Возникает особая ситуация, когда становление жизненных перспектив в подростковом возрасте отягощено жизненным переломом, обусловленным заболеванием.

Библиографический список

1. Григорьева, Л.П., Махнач, Л.Д., Ландышев А.А. Психические нарушения при сахарном диабете. *Советская медицина*. 1981; 11: 41 – 44.
2. Лазебная Е.О. Психологические последствия психической травмы как фактор травматизации общества. Посттравматический и посттравматический стресс. *Проблемы реабилитации и социальной адаптации участников чрезвычайных ситуаций: междисциплинарный подход: материалы конференции*. Пермь, 1988: 24 – 25.
3. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва, 1984.
4. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. *Психология жизненных ситуаций*. Москва, 1998.
5. Осипова А.А. *Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях*. Ростов-на-Дону, 2005.
6. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1981; Т. 1.
7. Ральникова, И.А., Гурова, О.С., Ипполитова, Е.А. *Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2012.
8. Трансформационные процессы жизненной перспективы личности в контексте переломных событий. *Тренинг проектирования жизненных перспектив для подростков с диагнозом сахарный диабет*: монография. И.А. Ральникова, М.В. Шамардина. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2015: 53 – 59.
9. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. Киев, 1984.
10. Платонов К.К. *Система психологии и теория отражения*. Москва, 1982.

References

1. Grigor'eva, L.P., Mahnach, L.D., Landyshev A.A. Psihicheskie narusheniya pri saharanom diabete. *Sovetskaya medicina*. 1981; 11: 41 – 44.
2. Lazebnaya E.O. Psihologicheskie posledstviya psihicheskoy travmy kak faktor travmatizatsii obschestva. *Posttravmaticheskiy i postvoennyj stress. Problemy reabilitatsii i social'noj adaptatsii uchastnikov chrezvychajnyh situatsij: mezhdisciplinarnyj podhod: materialy konferencii*. Perm', 1988: 24 – 25.
3. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsij)*. Moskva, 1984.
4. Burlachuk L.F., Korzhova E.Yu. *Psihologiya zhiznennykh situatsij*. Moskva, 1998.
5. Osipova A.A. *Spravochnik psihologa po rabote v krizisnykh situatsiyah*. Rostov-na-Donu, 2005.
6. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t.* Moskva, 1981; T. 1.
7. Ra'nikova, I.A., Gurova, O.S., Ippolitova, E.A. *Zhiznennyye perspektivy lichnosti: riski vosproizvodstva deviantnogo povedeniya*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2012.
8. Transformacionnyye processy zhiznennoy perspektivy lichnosti v kontekste perelomnykh sobytij. *Trening proektirovaniya zhiznennykh perspektiv dlya podrostkov s diagnozom saharnyj diabet*: monografiya. I.A. Ra'nikova, M.V. Shamardina. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2015: 53 – 59.
9. Golovaha E.I., Kronik A.A. *Psihologicheskoe vremya lichnosti*. Kiev, 1984.
10. Platonov K.K. *Sistema psihologii i teoriya otrazheniya*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 01.03.16

УДК 343.95

Sobol'nikov V.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia),

E-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Milionev M.S., Master of Psychology and Law, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: psy_milionev@mail.ru

LONELINESS OF MINORS IN CONDITIONS OF SOCIAL ISOLATION: A CONCEPTUAL-CATEGORIAL DISCOURSE. The article explains a problem of loneliness as a complex integrative mental education of juvenile delinquents in detention. The paper shows importance of the category of "loneliness" as a factor of transformation of the inner world of an individual. As a mental condition of juveniles, loneliness is understood to be a specific stimulus, reflecting the experience that contributes to the formation of destructive potential. Understanding this process is possible on the basis of a number of conceptual assumptions. Thus, under the influence of objective factors and the intensity of feelings the author of the paper generates mental images as part of personal-subjective experience. The mental image of subjective experience of loneliness is based on the patterns, mechanisms and processes of the brain, the understanding of which allows determining an ability of a person to create, relive and change the image. The study of the nature of conceptual systems is impossible without analyzing of the basics of the process of understanding categories of loneliness representing its contents. Conceptual-categorical discourse is understood as a process immersed in the situation of an internal dialogue with minors alone as a singular model of reality that emerges on the basis of the mental images and mental representations. Further work is possible with the position of the analytical-cognitive approach to study processes and scientific problems.

Key words: loneliness, personality, juvenile delinquents, destructive behavior, social and emotional isolation, anxiety, stress factor, inner peace, self-knowledge, and right.

V.V. Собольников, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный университет»,

г. Новосибирск, E-mail: vsobolnikovis@gmail.com

М.С. Милионер, магистр юридической психологии, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный университет»,

г. Новосибирск, E-mail: psy_milionev@mail.ru

ОДИНОЧЕСТВО НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС

В статье обосновывается проблема одиночества как сложного интегративного психического образования у несовершеннолетних делинквентов в условиях лишения свободы. Показана значимость категории «одиночество» в её динамичности и остроте протекания как фактора трансформации внутреннего мира личности. Являясь психическим состоянием несовершеннолетнего, одиночество как специфический побудитель отражающий переживание способствует формированию деструктивного потенциала. Осмысление этого процесса становится возможным на основе ряда разработанных концептуальных допущений. Так, под влиянием объективных факторов и интенсивности переживаний формируются мысленные образы как часть личностно-субъективного опыта. Мысленный образ субъективных переживаний одиночества формируется на основе структуры, механизмов и процессов головного мозга, понимание работы которых позволяет определить способность человека создавать, переживать и изменять изображение. Исследование природы концептуальной системы невозможно без анализа сущности процесса понимания категории одиночества, репрезентирующей её содержание. Концептуально-категориальный дискурс здесь понимается как процесс погруженный в ситуацию внутреннего диалога несовершеннолетнего при одиночестве как особой модели реальности, возникающего на основе мыслительных образов и ментальной репрезентации. Дальнейшая работа становится возможной с позиции аналитико-когнитивного подхода для изучения процессов и научных проблем.

Ключевые слова: одиночество, личность, несовершеннолетние преступники, деструктивное поведение, социальная и эмоциональная изоляция, переживание, стрессогенный фактор, внутренний мир, самопознание.

В современной психологической науке проблема одиночества отбывающих наказание несовершеннолетних относится к числу значимых и недостаточно исследованных в юридической психологии. Так, в 2013 году в воспитательных колониях отбывали наказание 2,3 тысячи подростков и в помещениях, функционирующих в режиме СИЗО, содержалось 1,7 тысячи подростков. Близкая к тому ситуация с тенденцией увеличения сохраняется и в настоящее время. Рост несовершеннолетней преступности, вероятностный её «вклад» в ухудшение криминальной ситуации и результаты криминологического прогноза [1, с. 29] ассоциируют с проблемой одиночества подростков делинквентов [2]. Процесс самопознания внутренних психических состояний в условиях со-

циальной изоляции может породить такую форму самовосприятия как одиночество, мысленный образ которого стимулирует деструктивные действия и актуализирует проблему, положенную в основу исследования.

Специфика пребывания несовершеннолетних в учреждениях пенитенциарной системы оказывает на них негативное воздействие. Последнее связано с жестким привитием им со стороны криминалитета норм тюремной субкультуры и втягивания в систему пенального преступного поведения (уклонение от наказания, массовые и половые эксцессы, воспрепятствование деятельности администрации и т. д.). В результате, лишение свободы становится сильнейшим стрессогенным фактором, что во

многих случаях приводит к формированию деструктивных форм (например, членовредительство, суицид, симуляция, демонстративно-агрессивный шантаж и др.) поведения. При этом следует учитывать особенности кризисного возраста подростков, наличие у большинства психических отклонений и др. [3].

Анализ имеющейся литературы убеждает, что осмысление категории «одиночество» в течение многих столетий обусловило наличие различных и, в определенном смысле, во многом противоречивых трактовок, а, следовательно, одну из наиболее сложных научных проблем современной психологии [4]. Так, при изучении этой категории за рубежом был обращено внимание на возрастные особенности, личностные качества и др. в рамках когнитивной, аффективной и поведенческой его составляющих. В отечественной психологии категория «одиночество», по понятным причинам, рассматривалась в редких случаях. Поэтому имеющиеся подходы в зарубежной психологии в изучении категории «одиночество» являются крайне актуальными. В последние десятилетия интерес к одиночеству резко возрос не только в психологической науке, но в её разделе юридической психологии. Так, в диссертационных исследованиях А.С. Араповой, (2011), М.К. Гайдай (2010), С.Г. Корчагиной (2005), Т.Ю. Лапшиной (2007), О.Р. Цоя (2006), Н.В. Шитовой (2009) и др. рассматриваются проблемы особенностей переживания одиночества в контексте проблем девиации, виктимизации, а также вопросов психодиагностики личности осужденных и психопрофилактики деструктивного поведения. В итоге, в большинстве работ одиночество, не являясь предметом исследования, используется при изучении проблем девиации, виктимности и т. д. осужденных. Трудность теоретической проработки заключается в том, что «одиночество» как категория представляет собой в известном смысле универсальное, сущностное явление, с нечётко выделенными свойствами и функциями. Более того, сложность изучения усиливается по причине такого значимого элемента одиночества как переживание, имплицитно присутствующего в текущей ситуации как чувственно воспринимаемый смысл, раскрывающийся в сфере сознания.

В психологическом плане, это оказывает психотравмирующее воздействие на личность несовершеннолетнего, порождая субъективные переживания [5]. Комформизм, интровертированность и связанные с ними тревожность, наряду с чувством неполноценности по причине занимаемого ими низкого места в стратификации осужденных вызывает стресс, депрессию, которые протекают в формате переживаний различной глубины и силы. Переживаемые несовершеннолетними психические состояния трансформируются в специфичный, особый образ жизни каждого осужденного. Классическими, по мнению В.Ф. Пирожкова, состояниями являются: «фрустрация, ситуация научения, ситуация подражания, прессинг и ситуация психической травмы» [6, с. 364]. При этом условия ограничения и лишения свободы могут включать определённую совокупность ситуаций, которые лишают субъекта равноуровневых связей с внешней средой, но не со своими чувствами. При этом субъективные ощущения, эмоции и переживания (тоска, уныние, угнетённость, депрессия и др.) не всегда адекватно отражают их реальное положение. В частности, «необходимость общения и проживания с лицами «хуже меня», вымогательство и преследование со стороны «авторитетов», незащищённость от их посягательств, морально-психологическая обстановка в учреждении, неконструктивные взаимоотношения с администрацией, отсутствие доверительности и заботы о подростках» [6, с. 368] могут находиться в основе формирования одиночества.

Очевидно, нормативное и сложно организованное внешнее, объективное положение несовершеннолетнего в воспитательном учреждении в контексте с иерархизированной внутренней криминальной средой, навязывают специфическую систему межличностных отношений. При этом, как нормативная система, так и тюремная субкультура, обладающие семантическими и синтаксическими средствами вербальной и невербальной коммуникации обеспечивают процесс концептуализации и создания смысловых структур в сознании и должного поведения. В сущности, каждая из доминирующих сторон стремится к управлению воображением, смыслами и свободой несовершеннолетних. В частности, с помощью фокусирования, распределения внимания, метафоризации и категоризации оценки, точек зрения, эмпатии, перспективы, схематизации, уравнивания и структурирования формы они предпринимают меры к достижению диаметрально противоположных целей.

300

Можно полагать, следуя Х. Хартманну, что в подобной ситуации несовершеннолетний может обеспечить «уход от внешнего мира и возвращение к нему с улучшенной способностью к взаимодействию» [7, с. 82]. Однако лишённые возможности снять стресс путём общения с близкими им людьми, осуждённые начинают испытывать эмоциональное негативно окрашенное состояние восприятия действительности. Более того, в сознании каждого представляются две стороны реальности – объективная (требования администрации) в первом случае и субъективная – во втором (требования тюремной субкультуры). В результате, это приводит к возникновению когнитивного диссонанса, порождающего психологический дискомфорт. Активное стремление, по мнению Л. Фестингера, – найти выход из такого неравновесия путем избегания ситуации или информации, как правило, усиливает его возрастание [8, с. 17-18]. В этом плане переживание одиночества предполагается рассматривать как значимую часть «Я» обеспечивающую связь между опытом внутриличностного и внешнего общения. Однако, субъективное осознание несовершеннолетними и прохождение этого процесса, может быть различным. По этой причине встает вопрос, связанный с исследованием категории «одиночество», которое предполагается использовать как понятие, относящееся к явлению в целом.

Анализ имеющейся литературы убеждает, что доминирующие в литературе идеи, раскрывающие феномен одиночества имеют сложное содержание, включают в себя множество форм, каждая из которых может по-разному переживаться людьми. Так, например, одиночество рассматривается как психический феномен (чувство, процесс, потребность); чувство обусловленное переживанием человеком своей непохожести (барьеры общения, ощущение неприятия и т.д.); процесса постепенного утрачивания способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях и т. д. В результате, данное понятие часто превращается в достаточно объёмное словосочетание, заключающееся в образном сближении слов на основе главной дефиниции, что осложняет проведение дальнейшего исследования. По этой причине, не вдаваясь в глубокий анализ, планируем в качестве рабочего, использовать модифицированный нами термин «одиночество», разработанный С.Г. Корчагиной [9], как психическое состояние человека, отражающее переживание своей деструктивной формы самовосприятия, субъективной невозможности чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми в условиях социальной изоляции.

Одиночество как категория юридической психологии раскрывается в условиях психической изоляции и акцентировании осужденным внимания на своем внутреннем мире. Возникающее при этом психическое состояние, как переживание чувства одиночества, сопряжено с развитием структуры психики несовершеннолетнего, тем самым усиливая неустойчивость психического аппарата, порождая разрушение дифференциации. Такого рода процесс внутри «Я», может привести к адаптации при наличии сильного эго. Дифференциация играет самостоятельную роль и способствует разрыву тенденции к «замкнутости миру». Равновесие последней обеспечивается наличием синтетической и интегративной функций. Здесь определённую роль играет чувство единства с объектом и состояние нарциссизма [10]. Развитие этих функций, по мнению Х. Хартманна, находит свое психологическое выражение не только в становлении психических инстанций, но также в проверке реальности, в суждении, в расширении мира восприятия и действия, в отделении восприятия от представления, познания от аффекта и т. д.» [7, с. 77]. Более того, им допускается мысль о приоритете регуляции посредством интеллекта, а, следовательно, и целенаправленности. При этом, не следует забывать мысли З. Фрейда об относительной свободе агрессии в психической жизни индивида и наличии отношений с дифференциацией как предпосылки формирования деструкции [11]. Обладание интеллектом организационной функции придаёт психическую активность, перспективу в рамках ценностных ориентаций. Включение ментальных структур в когнитивную и конативные сферы личности, позволяет использовать знания об окружающей среде и внутреннем мире человека и обеспечить оптимальность выхода из состояния одиночества.

Однако психическое и физическое давление криминальной иерархии может на определенном этапе привести осужденного к потере внутренней целостности «Я», гармонии со средой, а также утрате статуса субъекта социальной жизни. Одновременно, происходит трансформация ценностно-ориентационной системы и мотивации поведения, психических свойств и состояний

личности, а также системы отношений несовершеннолетнего. Одиночество приобретает определенную глубину, динамику, субъектные детерминанты, свои границы и может стать глубоко личностным психическим новообразованием. Конечной точкой кризисного состояния является крайне негативная оценка сложившейся ситуации как результата переживания с актуализацией представления разрешения состояния с помощью только деструктивных форм поведения.

Резюмируя результаты проведенного теоретического анализа психологической категории «одиночество» несовершеннолетних делинквентов в условиях социальной изоляции необходимо отметить следующее. Анализ имеющейся литературы дает нам широкий спектр подходов к исследованию, в числе которых нами предполагается использовать когнитивно-аналитическую парадигму [12], основным подходом которой является функциональная модель мышления и система внутренних отношений. Концептуально, применительно нашего исследования, это можно представить в виде ряда следующих допущений:

а) динамизм и острота протекания одиночества со всеми присущими этому классу психических явлений характеристиками, получивших развитие под влиянием объективных факторов и интенсивности переживаний формируют мысленные образы как часть личностно-субъективного опыта;

б) мысленный образ субъективных переживаний одиночества формируется на основе структуры, механизмов и процессов головного мозга, понимание работы которых позволяет опреде-

лить способность человека создавать, переживать и изменять изображение;

в) образы, которые составляют ментальную репрезентацию, следует рассматривать в механизме обратной связи, оптимизирующего различные уровни контактов как атрибут, обладающий стимульной природой;

г) ментальная репрезентация одиночества обеспечивает выполнение целенаправленной деятельности, в т. ч. и в виде деструктивного поведения;

д) деструктивное поведение подростков в условиях социальной изоляции обусловлено определенной совокупностью детерминант, основу которого составляют тенденция на разрушение, антисоциальные установки и стереотипы противоправного поведения, ориентация к нарушению социальных норм, склонность к агрессии и насилию, коммуникативная дезадаптивность, незрелость жизненных позиций;

е) необычные условия социальной изоляции в значительной мере усиливают трансформируют личность несовершеннолетних порождая криминогенную делинквентность; агрессивность; суицид; инфантилизм.

Проведенный нами анализ убеждает в том, что категория «одиночество» отличается сложностью и неоднозначностью в плане научного определения и индивидуального осмысления. Разработанная концепция на основе ряда допущений, предложенных выше, позволит использовать как основу дальнейшего плана проведения конструктивного исследования.

Библиографический список

1. Петровский А.В. *Криминологическое прогнозирование преступного поведения молодёжи*. Научный редактор доктор юр. наук, проф. С.М. Милуков. Санкт-Петербург, 2005.
2. Соболевников, В.В., Савина, Н.Н. Личностные особенности несовершеннолетних делинквентной группы риска. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2015; 6.
3. *Лабиринты одиночества*. Составление, общая редакция и предисловие Н.Е. Покровского. Москва, 1989.
4. Лапшина Т.Ю. *Психологические особенности переживания одиночества у лиц, находящихся в условиях групповой (тюремной) изоляции*: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ростов на-Дону, 2007.
5. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности*. Перевод с английского Э.М. Телятниковой, Т. В. Панфиловой. Москва, 2004.
6. Иголкина, К.П. *Социо-культурные особенности социализации и статусно-ролевой идентичности подростков, отбывающих наказание в воспитательной колонии*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Майкоп: 2007.
7. Пирожков В.Ф. *Криминальная психология*. Москва, 2001.
8. Хартманн Х. *Эго-психология и проблемы адаптации*. Под общей редакцией М.В. Ромашкевича. Москва, 2002.
9. Фестингер Л. *Теория когнитивного диссонанса*. Перевод с английского А. Анастратенко, И. Знаешева. Санкт-Петербург, 2000.
10. Корчагина С.Г. *Генезис, виды и проявления одиночества*. Москва, 2005.
11. Шпиз Р.А. *Психоанализ раннего детского возраста*. Москва, 2015.
12. Freud S. *Analysis Terminable, and Interminable, Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London, 2009.
13. Ryle A. *Cognitive Analytic Therapy: Active Participation in Change*. Chichester, 1990.
14. Scott A. Response to Anthony Ryle. *Brit. J. Psychother.* 1993; 9.

References

1. Petrovskij A.V. *Kriminologicheskoe prognozirovanie prestupnogo povedeniya molodezhi*. Nauchnyj redaktor doktor jur. nauk, prof. S.M. Milyukov. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Sobol'nikov, V.V., Savina, N.N. Lichnostnye osobennosti nesovershennoletnih delinkventnoj gruppy riska. *Psichologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2015; 6.
3. *Labirinty odinochestva*. Sostavlenie, obschaya redakciya i predislovie N.E. Pokrovskogo. Moskva, 1989.
4. Lapshina T.Yu. *Psichologicheskie osobennosti perezhivaniya odinochestva u lic, nahodyaschihsya v usloviyah gruppovoj (tyuremnoj) izolyacii*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata psichologicheskikh nauk. Rostov na-Donu, 2007.
5. Fromm E. *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti*. Perevod s anglijskogo E.M. Telyatnikova, T. V. Panfilova. Moskva, 2004.
6. Igol'kina, K.P. *Socio-kul'turnye osobennosti socializacii i statusno-rol'evoj identichnosti podrostkov, otbyvayuschih nakazanie v vospitatel'noj kolonii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Majkop: 2007.
7. Pirozhkov V.F. *Kriminal'naya psichologiya*. Moskva, 2001.
8. Hartmann H. *Ego-psichologiya i problemy adaptacii*. Pod obschej redakciej M.V. Romashkevicha. Moskva, 2002.
9. Festinger L. *Teoriya kognitivnogo dissonansa*. Perevod s anglijskogo A. Anistratenko, I. Znaesheva. Sankt-Peterburg, 2000.
10. Korchagina S.G. *Genezis, vidy i proyavleniya odinochestva*. Moskva, 2005.
11. Shpic R.A. *Psichoanaliz rannego detskogo vozrasta*. Moskva, 2015.
12. Freud S. *Analysis Terminable, and Interminable, Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London, 2009.
13. Ryle A. *Cognitive Analytic Therapy: Active Participation in Change*. Chichester, 1990.
14. Scott A. Response to Anthony Ryle. *Brit. J. Psychother.* 1993; 9.

Статья поступила в редакцию 15.03.16

УДК 159.9

Seliverstova S.Yu., Deputy Director, Kaluga branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Kaluga, Russia), E-mail: selive-svetlana@yandex.ru

METHODS OF DIAGNOSTICS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS OF ECONOMIC AND MANAGERIAL SPECIALIZATION WITH REGARD TO THEIR PROFESSIONALIZATION. The author has developed and tested a technique for diagnosis of professional motivation of students of economic-administrative profile. The relevance of the questionnaire due to the objective necessity of development of methods of definition of professionally-oriented motivation considering the specifics of future professional activity of students and processes of modernization in higher education. The basis of the author's methods is methodological approaches and principles of research in the scientific literature on this topic, analysis of existing motivational tests and the FGOS VPO (Federal Standard for Higher Education). Psychometric validation of the questionnaire for reliability

and validity allows making a conclusion that the technique can be used to study professionally-oriented motivation among students both of a wide range of specialization, and of "Economics and Management".

Key words: professionally-oriented motivation, internal and external motivation, validity and reliability of psychodiagnostic techniques.

С.Ю. Селиверстова, зам. директора Калужского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Калуга, E-mail: selive-svetlana@yandex.ru

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С УЧЁТОМ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

В статье представлена разработанная и апробированная методика диагностики профессионально-ориентированной мотивации студентов экономико-управленческого профиля. Актуальность создания опросника обусловлена объективной необходимостью разработки методики определения профессионально-ориентированной мотивации с учётом специфики будущей профессиональной деятельности студентов и процессов модернизации в системе высшего образования. Основой авторской методики являются методологические подходы и принципы исследования в научной литературе по данной теме, анализ существующих мотивационных тестов и ФГОС ВПО (ВО). Проведённая психометрическая проверка опросника на надёжность и валидность позволяет сделать вывод о том, что методика может быть использована для изучения профессионально-ориентированной мотивации как студентов укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «Экономика и управление», так и других групп с учетом их специфики.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, валидность и надёжность психодиагностической методики.

В теории и практике обучения высшей школы проблеме профессионально-ориентированной мотивации уделяется немало внимания, так как от уровня её развития во многом зависит качество подготовки будущих специалистов. Низкая мотивация – одна из причин отсева студентов из вузов. По нашим данным, из числа выбывших студентов 50% «не были мотивированы на обучение», им «неинтересна будущая профессиональная деятельность», отсюда и неудовлетворительная успеваемость. Для достижения успеха у студентов должен быть высокий уровень и внутренней мотивации и внешней [1, с. 244].

Формирование профессионально-ориентированной мотивации – процесс целенаправленный, системный, который обеспечивается совокупностью факторов: мотивационными предпочтениями студентов, акмеологическими особенностями организации образовательного процесса, привлекательностью вуза, спецификой учебных дисциплин, а также личностными особенностями преподавателей и студентов.

С целью исследования динамики основных факторов профессионально-ориентированной мотивации студентов экономико-управленческого профиля был разработан обобщенный модифицированный опросник «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля».

Основой авторской методики являются методологические подходы и принципы исследования в научной литературе по данной теме, анализ существующих мотивационных тестов и ФГОС ВПО (ВО).

Исследование проблемы мотивации позволило определить теоретические положения, на основе которых разрабатывался психодиагностический инструментарий. Общие положения для разработки нашего опросника базируются на положениях российских и зарубежных современных теорий в данном направлении. К российским авторам отнесём модели и методики, предложенные А.А. Реан [2], В.А. Якуниным, Н.Ц. Бадмаевой [3], А.А. Вербицким [4], Н.В. Кузьминой [5] и др. Среди зарубежных методик, которые в наибольшей степени подходят к задачам нашего исследования, будем ориентироваться на работы А. Carole [6], В. Gross [7] и др.

Представленные авторы сходятся в том, что степень мотивации, с которой студенты занимаются академической задачей, определяется продолжительностью успеха, который соотносится с этой задачей. Теория предполагает, что студенты могут быть успешными, если они применяют разумные усилия и оценивают значение учебной деятельности.

Выбор нашей модели тестирования определяет основные факторы, влияющие на мотивацию, которые отражаются в вопросах теста. Поэтому в опроснике должны проследиваться две основные категории мотивации: внутренние факторы и внешние. Внутренние стимулы исходят от самого студента, когда он получает удовольствие от деятельности, когда появляется желание решить задачу, достичь нужного результата; когда интересно исследовать что-то новое, значимым становится личное развитие

и т. д. [8]. В то время как внешние факторы зависят от окружающей среды или человеческих потребностей, которые мотивируют студента на выполнения задачи [9].

Для содержания теста также важным является модель функциональных элементов индивидуальной педагогической деятельности преподавателя в вузе, представленная Н.В. Кузьминой, которая заключается в том, что на учебно-профессиональную мотивацию студентов влияет педагогическая деятельность в вузе, т. е. методы обучения, предвидение преподавателем результатов усвоения материала, использование в процессе обучения разных форм коммуникаций, технологии обучения и др. [5].

Представляется, что на мотивацию студентов в процессе обучения влияют и акмеологические условия учебного заведения такие, как организация образовательного процесса (информатизация, образовательные стандарты и т. д.), престиж вуза, специфика изучаемых дисциплин и др.

При разработке опросника были проанализированы следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана); «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); «Методика выбора профессии» (Р.В. Овчарова); «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е.М. Павлутенков).

Методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана) и «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) представляют интерес для разработки нашей методики с точки зрения классификации мотивов на внутренние и внешние.

С помощью методик Н.Ц. Бадмаевой и Е.М. Павлутенкова можно установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии.

Проведённый содержательный анализ мотивационных теорий, диагностических методик, современных требований к подготовке бакалавров экономико-управленческого профиля, определённых в ФГОС ВПО (ВО), а также экспертной оценки профессорско-преподавательского состава и выпускников вуза позволил выделить 8 основных факторов профессионально-ориентированной мотивации студентов: А – высокий заработок; В – успех; С – стремление к достижениям; D – руководство; E – карьера; F – самосовершенствование; H – креативность; I – социальные связи.

Психометрическая проверка опросника «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля»

Среди основных психометрических критериев к данному тесту выделены надёжность и валидность.

Проверка надёжности методики. Под надёжностью понимают устойчивость теста по отношению к погрешностям измерения. Надёжность показывает, что результаты проводимого исследования близки к истине. Оценку надёжности опросника мы провели по двум направлениям: надёжность теста

как устойчивость (ретестовая надежность) и надежность как внутренняя согласованность. Ретестовая надежность предполагает устойчивость результатов исследования при повторном тестировании одних и тех же групп. Под внутренней согласованностью понимается характеристика теста, указывающая на степень однородности заданий, утверждений по шкалам или факторам с точки зрения измеряемого свойства или качества [10].

Ретестовая надежность опросника (по устойчивости) проводилась с интервалом времени в пять месяцев. Выборка составила 112 человек. В качестве показателя ретестовой надёжности использовался коэффициент корреляции г-Пирсона; для анализа значимых изменений по факторам мотивации при повторном тестировании – Т – критерий Вилкоксона.

Таблица 1

Оценка ретестовой надежности методики
«Профессионально-ориентированная мотивация студентов
экономико-управленческого профиля»

	Фактор мотивации	Asymp. Sig	Коэффициент корреляции г-Пирсона ($p < 0,001$)
A	высокий заработок	0,091	0,88
B	успех	0,632	0,52
C	стремление к достижениям	0,041	0,49
D	руководство	0,233	0,62
E	карьера	0,476	0,72
F	самосовершенствование	0,077	0,74
H	креативность	0,636	0,47
I	социальные связи	0,081	0,51

Как видно из данной таблицы, коэффициенты корреляции по Пирсону значимы при $p < 0,001$ и находятся в пределах от 0,47 до 0,88. Однако значения критериев по Вилкоксоу статистически не значимы по всем факторам, кроме С – стремление к достижениям, т.е. при повторном тестировании выраженных изменений по факторам мотивации практически не выявлено. Изменения по фактору С объясняются тем, что интервал между двумя выборками составил пять месяцев, поэтому можно предположить, что определённые (незначительные) изменения в мотивационной динамике присутствуют.

Внутренняя согласованность опросника. Для каждого фактора теста были подобраны соответствующие утверждения, сформулированные на основе представленных выше методик с учетом профессиональной специфики, определенной в ФГОС ВПО (ВО) направлений подготовки и специальностей укрупненной группы «Экономика и управление».

В результате экспертной оценки преподавателей, выпускников и студентов старших курсов было отобрано 3 утверждения из предложенных 6 по каждому фактору.

Таблица 2

Распределение вопросов в методике
«Профессионально-ориентированная мотивация студентов
экономико-управленческого профиля»
по факторам мотивации

	Фактор мотивации	№ вопроса
A	высокий заработок	1 11 17
B	успех	2 9 19
C	стремление к достижениям	3 12 21
D	руководство	4 13 20
E	карьера	5 14 18
F	самосовершенствование	7 15 23
H	креативность	6 10 22
I	социальные связи	8 16 24

Для проверки внутренней согласованности или взаимосогласованности утверждений по факторам мотивации использовался альфа-критерий Л. Кронбаха. Размер выборки составил 98 человек. Результаты расчета данного коэффициента приведены в таблице 3.

Таблица 3

Проверка внутренней согласованности опросника
«Профессионально-ориентированная мотивация студентов
экономико-управленческого профиля»

	Фактор мотивации	Коэффициент α
A	будущий высокий заработок	0,83
B	успех	0,71
C	стремление к достижениям	0,72
D	руководство	0,76
E	карьера	0,79
F	самосовершенствование	0,75
H	креативность	0,68
I	социальные связи	0,74
Среднее		0,75

Среднее значение коэффициента α является достаточным, что свидетельствует о внутренней устойчивости тестовых утверждений, направленных на диагностику профессионально-ориентированной мотивации. Следует отметить, что значение внутренней согласованности по фактору креативность (0,68) лишь приближается к достаточному уровню. Таким образом, опросник «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля» состоит из 24 утверждений (табл. 5), которые оцениваются по пятибалльной системе: 1 – не согласен; 2 – скорее не согласен, чем согласен; 3 – сомневаюсь; 4 – скорее согласен, чем не согласен; 5 – согласен. Утверждения относятся к одному из 8 факторов мотивации, по каждому из которых подсчитывается коэффициент выраженности мотивации – K_m (среднее значение).

Проверка валидности опросника. Валидность – критерий, характеризующий точность измерения исследуемого свойства [11]. Тест считается валидным, если он измеряет то, для чего предназначен.

Оценка валидности нашей методики проведена по следующим направлениям: измерение внешней очевидной валидности; эмпирической; критериальной и внешней конструктивной валидности. Внешняя очевидная валидность предполагает соответствие полученных результатов самооценке испытуемых. Эмпирическая валидность определяется при сопоставлении результатов методики с внешним объективным конструктом. При оценке критериальной валидности осуществляется сравнение результатов исследования, подвергающихся валидации, с оценками в измерениях для других переменных. Внешняя конструктивная валидность проводится с использованием методик, измеряющих один и тот же психологический конструкт [10].

Выборка студентов при определении валидности теста составила 152 человека, из них 120 человек приняли участие в расширенном тестировании при определении надежности теста и критериальной валидности методом контрастных групп.

Измерение *внешней очевидной валидности* было проведено путем получения обратной связи от студентов, которые оценили полученные результаты (по факторам мотивации) с точки зрения того, насколько эти результаты для них характерны (таблица 5).

Таким образом, процент студентов, оценивших результаты опроса как валидные по отношению к себе, достаточно высок и в целом по методике составляет 88 %.

Эмпирическая валидность. В качестве объективного внешнего критерия был взят уровень сформированности компетенций студентов, оцениваемый по пятибалльной шкале (средний балл

Методика «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля»

№	Содержание утверждения	Оценка
1.	Для Вас важен престижный вуз, даже если он вам не нравится, но полученное образование обеспечить вашу жизнь.	
2.	Лучше получать хорошие оценки за небольшой ответ, чем стараться ответить значительно и содержательно.	
3.	Знания всегда выделяли личность среди остальных людей, поэтому и учусь.	
4.	Мне нравится руководить другими, принимать управленческие решения.	
5.	Хочу получить диплом, в котором будут только отличные и хорошие оценки. Думаю, он поможет в карьере.	
6.	Вам больше нравится процесс обучения, чем результат.	
7.	Вы учитесь для получения знаний и овладения профессиональными компетенциями.	
8.	Вы поступили в вуз, чтобы завести новые знакомства.	
9.	Вы предпочитаете иметь хорошие отношения с преподавателями, даже если это задевает ваше самолюбие.	
10.	Вы стремитесь выполнить интересное задание, даже если не очень понимали его вначале.	
11.	Выбранная профессия принесет мне финансовую стабильность.	
12.	Хочу реализовать свои аналитические и управленческие способности.	
13.	Учусь, чтобы быть одним из первых среди сверстников.	
14.	Вам важнее иметь хорошие отношения со сверстниками, даже если это идет не на пользу вашему обучению (но связи могут помочь в профессиональной карьере).	
15.	Мне необходимо как можно больше знаний в области управления. (экономики), поэтому думаю не заканчивать на этом этапе обучения.	
16.	Высшее образование необходимо для решения проблем с армией и отчасти с выбором спутника жизни.	
17.	Учусь, чтобы хорошо зарабатывать.	
18.	Вы выбрали этот вуз, потому что он в наибольшей степени соответствует вашим представлениям о будущей карьере.	
19.	Хочу реализовать свои управленческие и аналитические способности, чтобы добиться успеха.	
20.	Люблю организовывать различные мероприятия, сплачивая коллектив вокруг себя.	
21.	В любом деле я стремлюсь к положительному результату, благополучному завершению задуманного.	
22.	Вам нравится решать нестандартные задачи.	
23.	Для Вас важнее в учебе личное совершенствование, чем мнение окружающих.	
24.	Родители отправили в вуз, поэтому его надо закончить.	

Таблица 5

Проверка внешней очевидной валидности опросника «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля»

	Фактор мотивации	Процент студентов, оценивших результаты тестирования как валидные по отношению к себе
A	высокий заработок	96
B	успех	90
C	стремление к достижениям	82
D	руководство	80
E	карьера	93
F	самосовершенствование	89
H	креативность	83
I	социальные связи	92

успеваемости). Как мы отмечали в теоретической главе нашего исследования, чем выше коэффициент мотивации студентов, тем выше уровень сформированности компетенций студентов, т. е. успеваемость. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена показал умеренную взаимосвязь успеваемости с таким фактором мотивации, как самосовершенствование ($r=0,43$ при $p < 0,05$). Слабая корреляционная связь отмечена с факторами: успех ($r=0,24$ при $p < 0,05$); стремление к достижениям ($r=0,22$ при $p < 0,05$); карьера ($r=0,23$ при $p < 0,05$). По другим факторам связь с успеваемостью не выявлена.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии прямо пропорциональной взаимосвязи между успеваемостью и некоторыми факторами мотивации студентов, в первую очередь внутренними и внешними положительными.

Проверка критериальной валидности проводилась методом экспертной оценки; методом контрастных групп.

Метод экспертной оценки. Результаты опроса студентов сравнивались с мнением экспертов, в качестве которых выступили преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин укрупненной группы направлений подготовки и специальностей «Экономика и управление». Результаты экспертной оценки представлены в таблице 6.

Таблица 6

Проверка внешней критериальной валидности опросника «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля» (экспертные оценки)

	Фактор мотивации	Коэффициент валидности (корреляция результатов с внешним критерием) ($p < 0,05$)
A	будущий высокий заработок	0,82
B	успех	0,59
C	стремление к достижениям	0,58
D	руководство	0,39
E	карьера	0,63
F	самосовершенствование	0,78
H	креативность	0,47
I	социальные связи	0,32

Как видно из данной таблицы, коэффициенты корреляции результатов опроса студентов с внешним критерием (экспертными оценками) при $p < 0,05$ являются статистически значимыми.

Метод контрастных групп. Для сравнения результатов исследования по нашей методике были сформированы 2 кон-

трастные группы студентов (120 человек): начальные курсы и выпускники; численность каждой группы составила 60 человек. Результаты исследования представлены в таблице 7.

Таким образом, обнаружены статистически значимые различия в контрастных группах по четырем факторам: В – успех; С – стремление к достижениям; Е – карьера; F – самосовершенствование, что свидетельствует о независимости выборки.

При оценке внешней конструктивной валидности были использованы следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)»; «Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)»; «Методика выбора профессии (Р.В. Овчарова)»; «Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков)». Сравнивались результаты, полученные при тестировании по нашей методике, с результатами перечисленных выше тестов по одинаковым или сходным факторам с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Результаты исследования представлены в таблице 8.

Показатели корреляции по факторам мотивации при заданной численности группы невысокие (кроме материальных факторов мотивации), однако являются статистически значимыми, следовательно, можно считать, что внешняя валидность методики соблюдается. Опросник направлен на измерение заявленных факторов мотивации.

Таким образом, по результатам психометрической проверки опросника на надёжность и валидность можно сделать вывод о том, что методика «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля» может быть использована для изучения профессионально-ориентированной мотивации студентов вузов.

Таблица 7

Проверка критериальной валидности опросника «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля» (метод контрастных групп)

	Факторы мотивации							
	Средние значения							
	A	B	C	D	E	F	H	I
1 группа	10,9	9,3	7,9	4,4	6,8	8,4	3,4	5,3
2 группа	11,1	11,5	10,2	4,6	8,7	10,5	3,6	5,4
Статистически значимые различия по двум группам								
Mann-Whitney U	1686	1637,5	554,5	1698,5	1010,5	894,5	1502,5	1659,5
Wilcoxon W	3516	2146,5	2384,5	3528,5	2840,5	2724,5	3332,5	3489,5
Z	-0,611	-5,866	-6,646	-0,546	-4,207	-4,863	-1,621	-0,757
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,541	0,000	0,000	0,586	0,000	0,000	0,105	0,449

Таблица 8

Проверка внешней конструктивной валидности опросника «Профессионально-ориентированная мотивация студентов экономико-управленческого профиля»

	Факторы мотивации	Методики для валидации		Коэффициент валидности r ($p < 0,05$)
		Методика	Факторы мотивации (мотивы)	
A	высокий заработок	1	«Денежный заработок»	0,92
		3	«Является высокооплачиваемой»	0,98
		4	Материальные	0,89
B	успех	2	Мотивы престижа	0,58
		4	Престижные	0,32
C	стремление к достижениям	1.	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	0,23
		3	«Соответствует моим способностям»	0,56
D	руководство	3	«Позволяет реализовать способности к руководящей работе»	0,65
		4	Утилитарные	0,63

E	карьера	1.	«Стремление к продвижению по работе»	0,48
F	самосовершенствование	1.	«Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности»	0,52
		2	Учебно-познавательные	0,67
		4	Познавательные	0,58
H	креативность	2	Мотивы творческой самореализации	0,43
		4	Творческие	0,47
I	социальные связи	2	Социальные мотивы	0,57
		3	Избрана моими друзьями	0,64

Примечание: 1 – Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана); 2 – Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); 3 – Методика выбора профессии (Р.В. Овчарова); 4 – Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков.)

Библиографический список

1. Селиверстова С.Ю. Анализ предпочтений абитуриентов в контексте формирования учебно-профессиональной мотивации к обучению в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1.
2. Реан А.А. *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. Санкт-Петербург: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004.
3. Бадмаева Н.Ц. *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*: монография. Улан-Удэ, 2004.
4. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. *Психология мотивации студентов*: учебное пособие. Москва: Логос, 2006.
5. *Методы системного педагогического исследования*: Учебное пособие. Под редакцией Н.В. Кузьминой. Москва: Народное образование, 2002.
6. Ames, Carole. Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record* 91.3 (1990): 409 – 421. Academic Search Premier. 12 November, 2009.
7. Davis, Barbara Gross. *Tools for Teaching – 2nd ed.* Jossey-Bass Publishers: San Francisco, 2009
8. Young Sung, S., & Nam Choi, J. Do big five personality factors affect individual creativity? The moderating role of extrinsic motivation. *Social Behaviour and Personality*. 2009; 37.
9. Prabhu V., Sutto, C., & Sauser W. Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*. 2008, 20.
10. Бурлачук Л.Ф. *Психодиагностика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2006.
11. *Большой психологический словарь*. Б. Мещеряков, В. Зинченко, Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

References

1. Seliverstova S.Yu. Analiz predpochtenij abiturientov v kontekste formirovaniya uchebno-professional'noj motivacii k obucheniyu v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1.
2. Rean A.A. *Psihologiya lichnosti. Socializaciya, povedenie, obschenie*. Sankt-Peterburg: «Prajm-EVROZNAK», 2004.
3. Badmaeva N.C. *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej*: monografiya. Ulan-Ud'e, 2004.
4. Verbiцкий A.A., Bakshaeva N.A. *Psihologiya motivacii studentov*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2006.
5. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya*: Uchebnoe posobie. Pod redakciej N.V. Kuz'minoj. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.
6. Ames, Carole. Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record* 91.3 (1990): 409 – 421. Academic Search Premier. 12 November, 2009.
7. Davis, Barbara Gross. *Tools for Teaching – 2nd ed.* Jossey-Bass Publishers: San Francisco, 2009
8. Young Sung, S., & Nam Choi, J. Do big five personality factors affect individual creativity? The moderating role of extrinsic motivation. *Social Behaviour and Personality*. 2009; 37.
9. Prabhu V., Sutto, C., & Sauser W. Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*. 2008, 20.
10. Burlachuk L.F. *Psihodiagnostika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
11. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. B. Mescheryakov, V. Zinchenko, Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2003.

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 159

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogics and Psychology, Deputy Dean for Science of Faculty of Special Remedial Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Asildarova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Hasanova P.G., honored teacher of Dagestan, Master of Psychology, senior lecturer of Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION OF AN INDIVIDUAL STYLE OF ACTIVITY IN VOCATIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTIONS. The article reveals some features of psycho-pedagogical training of experts in pedagogical higher education institution from the point of view of forming an individual style of activity. The researchers interpret this process as a set of properties of higher nervous activity, particular features of temperament and requirements, as a system of psychological tools to level the typological personality with conditions that ensure the achievement of a goal. The authors discuss a range of techniques that ensure the expression of internal relationships between various positions and possibilities of their use for solving various practical problems with a special focus on training. The authors conclude that the study of how an individual style of activity forms depends on typological properties of higher nervous system, which are registered in the teaching process in a pedagogical university opens an important aspect of education and upbringing of future specialists.

Key words: types of nervous activity, inert type, movable type, pedagogical practice.

В.К. Агарагимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, зам. декана по науке факультета специального коррекционного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

М.М. Асильдерова, канд. пед. наук, доц., декан факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

П.Г. Гасанова, заслуженный учитель республики Дагестан, магистр психологии, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье освещаются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки специалистов в педагогическом вузе с позиции формирования индивидуального стиля деятельности. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность свойств высшей нервной деятельности, особенностей темперамента и требований, как систему психологических средств уравнивания типологической индивидуальности с условиями, обеспечивающими достижение цели. Комплекс методов, рассматриваемый авторами, обеспечивает раскрытие внутренних связей между различными позициями и возможностями их использования для решения различных практических задач, ориентированных на профессиональную подготовку. Авторы делают выводы о том, что изучение формирования индивидуального стиля деятельности в зависимости от типологических свойств высшей нервной системы в процессе обучения в педагогическом вузе открывает важный аспект воспитания и самовоспитания будущего специалиста.

Ключевые слова: типы нервной деятельности, инертный тип, подвижный тип, педагогическая практика.

Успех в любой деятельности, творческие достижения, в известной степени зависят от индивидуально-типологических свойств нервной системы человека. Это доказано во многих исследованиях классиков отечественной психологии (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин, В.С. Мерлин и др.). В процессе деятельности у человека складывается индивидуальный стиль деятельности, система психологических средств уравнивания типологической индивидуальности с условиями, обеспечивающими достижение цели. Индивидуальный стиль деятельности включает не только двигательные акты, но и гностические, ориентационные действия и смену функциональных состояний. Он является средством эффективного приспособления личности к объективным требованиям.

В последнее время проблема индивидуального стиля изучалась в разнообразных аспектах, при этом подготовка педагога в системе профессионального образования с позиции формирования индивидуального стиля должна занять определённое место [1 – 3]. Это тем более целесообразно, что студенты педагогических вузов получают достаточные знания об индивидуально-типологических особенностях нервной системы. Нельзя не согласиться с А.А. Цахаевой, утверждающей, что обучение только тогда станет подлинно развивающим, когда оно, наряду с такими общими для всякого человека качествами, как логичность мышления, наблюдательность и пр., развивает также оптимальную для данного человека манеру мышления, наблюдения, при которой максимально используются наиболее ценные, устойчивые индивидуально-типологические качества личности и компенсируются стойкие недостатки [4].

Формирование индивидуального стиля деятельности у студентов педагогических вузов, очевидно, будет обращением на себя, использованием психофизиологических исследований для лучшей подготовки специалиста [5]. Однако, несмотря на актуальность данной проблемы, вопрос остаётся открытым. Это побудило нас предпринять исследование. Мы поставили перед собой задачу проследить, как формируется индивидуальный стиль деятельности у студентов-практикантов в зависимости от подвижности нервной системы (при разном уровне теоретической подготовки); силы нервной системы.

Зависимость формирования индивидуального стиля деятельности от подвижности нервной системы изучалась не только у хорошо подготовленных студентов, но и у тех, кто учился посредственно и ярко выраженного стремления к педагогической деятельности не проявлял. Кроме того, нас интересовало формирование индивидуального стиля деятельности у студентов, обладающих слабым типом нервной системы. Работами Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина доказано, что слабый тип нервной системы компенсируется высокой чувствительностью и при известных обстоятельствах даёт даже некоторые преимущества.

Однако в классических характеристиках, приводимых в различных учебниках, прежде всего, подчёркивается, что человек со слабым типом высшей нервной деятельности обладает низкой работоспособностью, легко и быстро устаёт, не выдерживает большого напряжения, теряется в экстремальных ситуациях, не коммуникабелен, робок, замкнут, склонен к сильным переживаниям по ничтожным поводам. Казалось бы, что педагогическая

деятельность явно противопоказана людям со слабым типом высшей нервной деятельности. Однако среди педагогов не так уж мало тех, кто обладает данным типом и в тоже время успешно выполняет не только учебную работу, но и научную, общественную работу. Нас интересовало, какую роль играет при этом индивидуальный стиль деятельности. Объектом нашего исследования стала работа студентов четвёртого курса на педагогической практике. Бакалавры проводили достаточно количество мероприятий, чтобы можно было выявить некоторые закономерности.

На первом этапе исследования мы отобрали студентов с определённо выраженной силой, подвижностью или инертностью основных нервных процессов. При этом были использованы лабораторные данные, полученные на практических занятиях по психологии.

В течение ряда лет на практических занятиях по психологии на факультете социальной педагогики и психологии ДГПУ студенты определяли лабораторным путём типологические свойства нервной системы друг друга и соотносили лабораторные и жизненные показатели при составлении развёрнутых психологических характеристик. Были разработаны соответствующие методики и собран достаточно большой материал, позволяющий сделать теоретическое заключение о связи индивидуально-типологических свойств нервной системы с рядом жизненных проявлений, в частности с педагогической направленностью личности, с некоторыми педагогическими способностями. На основании объективных данных, собранных нами на первом этапе были взяты респонденты, у которых отчётливо проявлялась сила в сочетании с инертностью или подвижностью нервной системы. Внутри группы инертных, так же, как и внутри группы подвижных, были выделены хорошо и слабо подготовленные студенты: учитывалось знание соответствующих разделов профилирующих дисциплин и методики их изучения по академической успеваемости и отзывам преподавателей.

В процессе педагогической практики мы наблюдали, как у студентов формируется система психологических средств уравнивания типологически обусловленной индивидуальности с условиями успешной педагогической деятельности при проведении занятий, мероприятий.

Объектом наблюдения было то, что зависит от индивидуально-типологических особенностей личности: скорость и адекватность реагирования; эмоциональность; распределённость, переключаемость внимания; активность, саморегуляция, работоспособность; формирование стереотипов, установок, их устойчивость; соотношение действий с намеченным планом; оценка времени; темп речи, её выразительность, мимика, пантомимика, точность движений, действий.

Наблюдения за студентами с сильной, подвижной или инертной нервной системой позволили сделать ряд выводов:

- уже на первых этапах педагогической деятельности у студентов формируется система психологических средств уравнивания индивидуальности с условиями деятельности; это характерно для всех испытуемых, независимо от подготовки отношения к работе;

- студенты, без специальной подготовки, не осознают того, что у них складывается индивидуальный стиль деятельности и

это затрудняет его формирование (например, студенты стараются подражать специалисту, у которого проходят практику, строго следовать методическим разработкам и в тех случаях, когда это противоречит особенностям их высшей нервной деятельности и вызывает дискомфорт);

- наши данные подтвердили выводы других исследователей о том, что хорошо подготовленные «подвижные» студенты выигрывают во время работы за счёт быстрой ориентации, скорости реакции, «инертные» – за счёт тщательной подготовки; уровень достижений у «инертных» студентов повышается равномерно и более устойчив;

- у слабо подготовленных студентов уравнивание индивидуально-типологических особенностей с требованиями деятельности проходит иначе; у «подвижных» наблюдается тенденция к тому, чтобы занять учащегося независимо от целей и задач мероприятия, занятия, неорганизованность, склонность к неоправданным экспромтам; у «инертных» студентов проявляется тенденция к стереотипности, однообразию, отказу от тех приемов и методов, которые требуют их собственного активного участия, хотя при подготовке они планируют некоторый материал про запас;

- у «инертных» студентов в напряженной ситуации ускоряются двигательные и речевые реакции, все говорили быстрее, чем обычно и сами этому удивлялись; однако, вариативность в темпе речи, ее выразительность мало изменились за период практики, этот аспект индивидуального стиля формируется медленнее остальных;

- студенты с подвижной нервной системой считали, что могут сделать за занятие больше, чем делали на самом деле, а «инертные» студенты – наоборот; поэтому мы полагаем, что первая группа скорее учится адекватно оценивать время;

- анализ индивидуально-типологических особенностей студентов, проявившихся во время педагогической практики, позволяет объяснить причины отдельных успехов и неудач и дать ряд рекомендаций.

Студентам с инертным типом было рекомендовано: развивать присущие им ровный темп, тщательность подготовки, обстоятельность, деловитость; вырабатывать систему стереотипных реакций, планировать возможную вариативность.

Студентам с подвижным типом мы рекомендовали: развивать активность, живость, добиваться выполнения цели занятия; учитывать не только свои способности, но и возможности, зависящие от компетентности.

На втором этапе мы изучали формирование индивидуального стиля деятельности у студентов-практикантов со слабым типом высшей нервной деятельности. Были отобраны студенты

с ярко выраженной слабостью нервной системы по лабораторным показателям. Но только у двух из них лабораторные показатели полностью совпадали с жизненными. Все студенты были хорошо подготовлены, однако в большей или меньшей степени боялись предстоящей практики, были не уверены в своих силах, имели заниженную самооценку.

К первым занятиям студенты готовились заблаговременно и очень тщательно, но не только сами считали, что не справятся с ними, но и вызывали такие опасения у окружающих. Однако, первые занятия дали неожиданный результат, студенты были собраны, подтянуты, несколько возбуждены, реагировали на все изменения быстро и адекватно. Преподнесение материала отличалось детализацией, усложненностью, сложной оказалась и речь, но основные положения преподнесены достаточно доказательно. Преобладало объяснение, а не рассказ. Если у студентов с сильной инертной нервной системой (флегматиков) стереотипные формы поведения вырабатывались и устойчиво закреплялись к концу практики, то у студентов со слабой нервной системой (меланхоликов) они проявлялись на первых занятиях и сохранялись до конца. Сразу сложилась некоторая последовательность, поэтапность действий, форма обращения к учащимся; динамика мимики, пантомимики, речи у студентов была различной, но индивидуально-своеобразной. Особенности испытываемых слабого типа было то, что они сами выделили значимые и незначимые недостатки своей работы, старались их исправить. Наблюдения за студентами со слабым типом высшей нервной деятельности позволили сделать ряд выводов. Во-первых, эти студенты способны к высокой мобилизации энергии, они выигрывают за счет тщательной подготовки, повышенного самоконтроля, концентрации усилий. Во-вторых, способны к быстрому реагированию на незначительные изменения ситуации, у них ярко проявляется предвидение ситуации, педагогическое воображение. В-третьих, студенты со слабым типом высшей нервной деятельности отличаются быстрым формированием динамических стереотипов и их устойчивостью. И это, наряду с быстрой реакцией, повышенным самоконтролем обеспечивает успех в деятельности.

В заключение следует отметить, что проблема индивидуального стиля деятельности вызывает интерес у студентов. В тех случаях, когда мы беседовали со студентами и давали им соответствующие советы, формирование индивидуального стиля деятельности шло быстрее и успешнее. Поэтому изучение формирования индивидуального стиля деятельности в зависимости от типологических свойств высшей нервной системы в процессе обучения в педагогическом вузе открывает важный аспект воспитания и самовоспитания будущего специалиста.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. Педагогические науки. 2009; 3: 10 – 106.
2. Агарагимова В.К., Назаралиев И.А. *Основы социально-педагогических исследований*: учебное пособие. Москва, 2016.
3. Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. Субъект-средовая парадигма построения психологической практики в вузе. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 4 (41): 146 – 52.
4. Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Мугадова С.Т., Цахаева А.А. Феномен нравственности в научной рефлексии. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2014; 4 (29): 6 – 10.
5. Лепский Е.В. *Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию*. Москва, 2009.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Pedagogicheskie nauki. 2009; 3: 10 – 106.
2. Agaragimova V.K., Nazaraliev I.A. *Osnovy social'no-pedagogicheskikh issledovanij*: uchebnoe posobie. Moskva, 2016.
3. Azhiev A.V., Gadaborshva Z.I. Sub'ekt-sredovaya paradigma postroeniya psihologicheskoy praktiki v vuze. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 4 (41): 146 – 52.
4. Gasanova P.G., Daudova D.M., Mugaдова S.T., Cahaeva A.A. Fenomen nravstvennosti v nauchnoj refleksii. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; 4 (29): 6 – 10.
5. Lepskij E.V. *Sub'ektno-orientirovannyj podhod k innovacionnomu razvitiyu*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 09.04.16

УДК 159

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogics and Psychology, Deputy Dean for Science of Faculty of Special Remedial Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Gasanguseinova P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Yusupova R.Yu., assisting teacher, Department of General and Pedagogical Psychology, Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF THE CONTENTS AND STRUCTURE OF LEISURE OF STUDENTS. The article reveals psychological and pedagogical features of activities of young people. The age of students is the age of not only training, but also a crucial period of moral, cultural and physical development of a person, a period when he becomes socially mature. Therefore, a higher educational institution must be a place where students get their education, and a place where environment contributes to the realization of their interests and inquiries. The authors especially focus their research on free time of students. The conducted work has shown that there is a need for significant restructuring of activities of organizations, which are involved in adaptation, development of interests to create a favorable environment to form and stimulate social maturity of students at their free time.

Key words: formation of personality, leisure activity, actual and desired activities, adaptive process.

***В.К. Агарагимова**, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, заместитель декана по науке факультета специального коррекционного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru*

***П.А. Гасангусейнова**, канд. пед. наук, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru*

***Р.Ю. Юсупова**, ассистент каф. общей и педагогической психологии факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, E-mail: beror63@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ДОСУГА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье освещаются психолого-педагогические особенности проведения досуга молодёжи. Студенческий возраст является возрастом не только профессиональной подготовки, но и важнейшим периодом нравственного, культурного, физического развития человека, становления его социальной зрелости. Поэтому высшее учебное заведение для студента должно выступать и как место получения специальности, и как та благоприятная среда, которая способствует реализации его интересов и запросов, но и активно их формирует. Акцентируя внимание на свободном времени студентов, авторы, на основе проведённого исследования, приходят к выводу о необходимости существенной перестройки деятельности структур, задействованных в адаптации, развитии интересов для создания благоприятной среды развития, становления социальной зрелости в свободное от учебного процесса времени.

Ключевые слова: формирование личности, досуговая активность, реальный и желаемый досуг, адаптационный процесс.

Досуг играет огромную роль в формировании личности, определяя темпы и направления культурного роста, фактор для человеческого развития. Каждой социальной группе общества свойственны свои особенности использования свободного времени. Они характеризуются относительно устойчивыми способами и типами времяпровождения. Особенно важно проанализировать, как это время проводит молодёжь, ибо, по данным исследований, интересы молодёжи значительно сместились в область досуга [1].

Анализ литературы по этой проблеме показывает, что рациональное использование свободного времени должно включать следующие основанные параметры: физическое совершенствование и укрепление здоровья, активную творческую деятельность, повышение знаний и профессиональных навыков, расширение культурного кругозора [2 – 4]. Для того чтобы формировать рациональный тип времяпровождения, необходимо представить реальную структуру его у разных слоев молодёжи. Этому и было посвящено наше исследование.

Объектом исследования являлась молодёжь города Махачкалы, в том числе и студенты Дагестанского государственного педагогического университета, в возрасте от 15 до 22 лет. Общая численность случайной выборки составила 1100 человек, за основу в расчётах были взяты максимальная дисперсия выборки и неограниченная величина генеральной совокупности. Это обеспечило достаточно надежные результаты.

Мы полагали, что молодёжь, принадлежащая к различным социальным слоям, имеет свою специфическую субъективную ценностную структурированность свободного времени, а также разный уровень активности в сфере досуга. Мы рассмотрим в основном структуру досуга студенческой молодёжи и лишь по мере необходимости будем привлекать данные по другим группам. Инструментом нашего исследования досуговых проблем молодёжи является специальный блок вопросов анкеты, ядро которого представляет перечень из сорока двух занятий, заполняющих свободное время. Логика анализа полученного материала подчинялась следующей схеме:

- выявление наиболее привлекательных для студенческой молодёжи видов проведения досуга;
- оценка молодёжью возможности реализации этих досуговых занятий;
- сопоставление степени привлекательности для молодёжи различных видов проведения досуга и возможности их реализации и на этой основе выделение тех форм досугового поведения, которые весьма привлекательны, но более всего подвержены различным ограничениям;

- анализ причин расхождения досуга желаемого и реального.

Полученные результаты опроса позволили разделить виды досуга на три группы: первая – наиболее привлекательные из них (оценка привлекательности от 4 до 5 баллов); вторая – привлекательные досуговые занятия (оценка привлекательности от 3 до 4 баллов); третья – это занятия, привлекательность которых низка (оценка ниже 3 баллов). Оказалось, что наибольшее предпочтение студенты отдают рекреационным, восстанавливающим формам занятий в свободное время (отдых на природе, путешествия, прогулки, туризм) и развлекательным (посещение гостей, прослушивание музыки), а также общению (с друзьями, любимыми людьми) и особенно общению в сети Интернет, которое выступает как самостоятельная ценность.

Следующий блок занятий, которые предпочитает молодёжь по привлекательности, уступающий первому блоку (оценка привлекательности здесь от 3 до 4 баллов), по существу поддерживает и дополняет предыдущие ориентации в сфере досуга. Здесь также обращает на себя внимание направленность на развлечение. Из 17 видов досуговых занятий, предпочитаемых молодёжью, около больше половины составляют развлечения: посещение дискотек, баров, кафе, гостей; на второе место по привлекательности выходят посещение кино, любительские занятия спортом, компьютерные игры и др. Следует заметить, что в привлекательные виды досуговых занятий не вошли занятия, связанные с творческой активной деятельностью, повышением знаний и профессиональных навыков. Например, низкий балл привлекательности получили такие занятия, как чтение документальной, публицистической, научно-популярной литературы (балл привлекательности 2,2). Наблюдается общая тенденция к развлекательным досуговым занятиям. Несколько расходящимся с обыденным знанием фактом можно невысокую значимость для молодёжи социально-негативных форм проведения досуга: азартных игр, алкогольных напитков. По-видимому, эти занятия, в действительности довольно типичные, судя по сводкам о состоянии преступности, затрагивают в меньшей степени студенческую среду, как наиболее передовую часть молодёжи. Кроме того, они вызваны скорее внешними социально обусловленными причинами, нежели сознательными установками и ценностными ориентациями личности, поскольку подобные оценки характерны и для других социальных слоев молодёжи.

В целом же следует отметить, что проведение досуга, его реальная структура и содержание у студенческой молодёжи не отличаются высоким уровнем и рациональным типом времяпровождения в сравнении с другими молодёжными группами: актив-

ные занятия спортом, художественной деятельностью, техническим творчеством у большинства молодежи явно не доминируют и являются значимыми для отдельных представителей. Таким образом, для различных социальных слоев молодежи – рабочих, служащих, школьников, студентов структура привлекательных занятий на досуге оказывается сходной. Основные отличия интересующей нас группы – студентов – идёт по пути большего значения активных форм досуга (занятия физкультурно-спортивной деятельностью, туризмом, участие в художественной самодельности и т. д.) и, что вполне естественно, большей склонности к интеллектуальным занятиям, но различия эти не столь сильны, как хотелось бы.

Анализ был бы не полным, если бы мы не сопоставили структуру привлекательного досуга с оценкой возможности реализации предпочтительных занятий, так как часто важна не оценка предпочтительности тех или иных досуговых занятий, а выделение тех из них, которые более других ограничены внешними обстоятельствами. Причём важна не оценка возможности реализации занятий сама по себе, а в сопоставлении с привлекательностью этих видов проведения досуга. Методически проблема решается за счет сопоставления досуга желаемого с досугом реальным, т. е. путём сравнения ранга занятия в списке привлекательности и списке возможной реализации. На основе полученных данных был выведен перечень тех занятий, которые характеризуются максимальным расхождением рангов. Например: туризм, путешествия, поездки (33); компьютерные игры (27); отдых в лесу, на море (26); встречи с любимым человеком (25,5); отдых в кругу семьи (17). Как видно из списка, у молодежи очень сильны рекреационные потребности (туризм, отдых в лесу и на море) и они явно не удовлетворены. Меры по улучшению экскурсионного и туристического обслуживания соответственно были ориентации молодежи, окупилась бы затраты в этой области.

Е.В. Багирова отмечает необходимость выявления и поддержки позитивных, социально-приемлемых предпочтений и запросов молодежи, в том числе обеспечение достаточного объема непосредственного социального общения, не допуская её ухода в десоциализированные виртуальные миры, суррогатное общение в сетях в Интернете, увлечения компьютерными играми и другое, что является серьезной угрозой для физического и морального здоровья молодежи, в том числе для ее активности в мире творчества [5].

Слабыми возможностями реализации отличаются и другие интересы молодежи, связанные с потребностями в общении (посещение дискотек, вечеров, кафе, встречи с любимыми людьми). Причины здесь различны, но, по-видимому, это и отсутствие отдельного жилья, недостаточная сеть недорогих уютных кафе, неумение общаться с себе подобными и многое другое. Неожиданными оказались результаты, отражающие неудовлетворенность общения с животными (разница рангов 9), стремление ухаживать за ними. Обращает на себя внимание отсутствие потребности в общественной деятельности у молодежи (разница рангов 3), зато велика потребность в пассивном виде отдыха (полежать, посидеть, ничего не делая, – разница рангов 13 баллов).

Вызывают интерес причины рассогласованности досуга желаемого и реального, и мнения студенческой молодежи по этому поводу. На вопрос анкеты о том, насколько соответствуют друг другу реальный и желаемый досуг, ответы распределились следующим образом: совпадает полностью – 1,2 % ответов; скорее совпадает, чем не совпадает – 41 %; скорее не совпадает, чем совпадает – 41%; совершенно не совпадает – 5,1%. Как видно

из приведённых данных, распределение, хоть и близко к симметричному, все же имеет тенденцию к несовпадению, т. е. многие из интересов, наклонностей молодежи остаются неудовлетворенными. Ответы об основных причинах такого положения получены на вопрос анкеты: «Что мешает Вам проводить время так, как хотелось бы?». Оказалось, что 52,5% респондентов отметили в качестве основной причины недостаток свободного времени; 47,4% указали на нехватку денег; 41% подчеркнули роль плохой организации культурного обслуживания; 39,7% сослались на неумение организовывать свое время; 23% указали на собственную пассивность. Обращает внимание та часть молодежи, которая требует к себе особого отношения ввиду нехватки здоровья (2,2%), и группа молодежи, отметивших у себя отсутствие привычки к культурному досугу (7,8%).

Несколько подробнее хотелось бы остановиться на такой причине, как нехватка денег. Ее в своих ответах назвала почти больше половины респондентов – 65,5 %. На уточняющий вопрос о том, как часто возникают ситуации, когда появляется необходимость дополнительных средствах, 63,8% респондентов ответили «часто»; 34,7% ответов были «иногда»; и только 11,5% указали, что до сих пор у них таких ситуаций не возникало. Из данных следует, что большинство молодых людей испытывали и испытывают материальные затруднения.

Многие молодые люди хотели бы подрабатывать в свободное от учёбы время, но лишь 23,9% из них полагают, что имеют реальную возможность для этого, а 37,7% считают, что такая возможность отсутствует. Остальные же 38,4% хотя и думают, что это возможно, но, как осуществить реально эту идею, не представляют. Характерно, что 2/3 респондентов не знают, куда можно в этом случае обратиться за необходимой информацией и помощью. Следовательно, необходимо сделать информацию о данных видах услуг достаточно обширной, доступной и понятной для молодежи. Во-вторых, необходимо предусматривать вовлечение молодых людей в определенные внутривузовские формы обслуживания (секретари, операторы, учетчики и т. д.) и в такие виды работ, которые способствуют расширению не только в целом социальных навыков, сколько профессиональных умений и опыта, то есть поставить вопрос не только о студенческом самоуправлении, но и формах самообслуживания. Здесь может пригодиться опыт американских и европейских стран в этом вопросе.

Хотелось бы подчеркнуть то обстоятельство, что молодежь оказалась весьма самокритична и склонна винить, прежде всего, себя в неудовлетворительном проведении свободного времени. Поэтому педагоги должны помочь студентам организовать свое время, особенно важно это на первом курсе, в период адаптации к учебному процессу.

В целом, как становится ясно из полученных ответов, основная проблема – отсутствие свободного времени. Студенческий возраст является возрастом не только профессиональной подготовки, но и важнейшим периодом нравственного, культурного, физического развития человека, становления его социальной зрелости. Поэтому высшее учебное заведение для студента должно выступать и как место получения специальности, и как та благоприятная среда, которая способствует реализации его интересов и запросов, но и активно их формирует. И то, и другое, как показали результаты нашего исследования, весьма актуально и требует существенной перестройки различных сфер жизнедеятельности высшего учебного заведения и его структур – от содержания образования до функционирования общественных организаций и органов самоуправления.

Библиографический список

1. Агаримова В.К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2015; 2 (25): 20 – 25.
2. Агаримова В.К. К проблеме антропологической компетентности социального работника. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
3. Агаримова В.К., Валиева П.В., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 6 – 7.
4. Бабочкин П.И. Молодежь в структуре современного российского общества. *Методологические проблемы исследования молодежи*. Москва, 1998.
5. Багирова Е.В. Культурно-досуговые учреждения как институт социализации подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 145 – 147.

References

1. Agarimova V.K. Social'no-pedagogicheskaya problema vospitaniya dagestanskoj molodezhi. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; 2 (25): 20 – 25.
2. Agarimova V.K. K probleme antropokul'turnoj kompetentnosti social'nogo rabotnika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 5 – 6.

3. Agaragimova V.K., Valieva P.V., Ibragimova R.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivayuschej podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 6 – 7.
4. Babochkin P.I. Molodezh' v strukture sovremennogo rossijskogo obschestva. *Metodologicheskie problemy issledovaniya molodezhi*. Moskva, 1998.
5. Bagirova E.V. Kul'turno-dosugovye uchrezhdeniya kak institut socializacii podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 145 – 147.

Статья поступила в редакцию 09.04.16

УДК 159.91

Kontareva I.A., Master of Department of Judicial Ecology with the Course of Human Ecology, Ecological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ira.kontareva@yandex.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Judicial Ecology with the Course of Human Ecology, Ecological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

SOCIAL AND ECOLOGICAL ADVERTISING IN THE RUSSIAN FEDERATION AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT.

The article is dedicated to features of development of social and ecological advertising in the Russian Federation. Various difficulties when forming social advertising at the present stage of development of the country are shown. The problems that the authors distinguish lead to the main issues, which the Russian society faces: the lack of the common strategic objective, not understanding of importance of problems declared in social advertising, the lack of tax or financial support of non-profit organizations and advertising in the field of social advertising. Audience is another aspect that needs to be studied and improves in the development of social and ecological advertising in Russia. Making advertisements directed at growing generation (preschool children and school students of different age groups, students) is studied. The basis of advertising is directed at stimulations at the population consumption (purchase of goods and services), and child teenage audience only indirectly act as an instrument of advertising influence.

Key words: impact of social and ecological advertising, function of social advertising, children, teenagers, advertising efficiency, ecological and educational work, education.

И.А. Контарева, магистр каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ira.kontareva@yandex.ru

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена особенностям развития социально-экологической рекламы в Российской Федерации. Показаны различные сложности при формировании социальной рекламы на современном этапе развития страны. К основным проблемам, с которыми сталкивается российское общество, относят: отсутствие общей стратегической цели, непонимание важности проблем, заявленных в социальной рекламе, отсутствие налоговой или финансовой поддержки некоммерческих организаций и рекламного бизнеса в области социальной рекламы. Другой сложностью развития социально-экологической рекламы в России является умение работать с аудиторией. Сложно создать рекламу, которая была бы направлена на растущее поколение (дошкольники и школьники разных возрастных групп, студенты). Ведь основа рекламы направлена стимулирования у населения потребление (покупка товаров и услуг), а детско-подростковая аудитория только опосредованно выступает в роли инструмента рекламного воздействия.

Ключевые слова: воздействие социально-экологической рекламы, функции социальной рекламы, дети, подростки, эффективность рекламы, эколого-просветительская работа, воспитание.

Развитие социальной рекламы в России находится на достаточно низком уровне. Это связано и с тем, что социальная реклама в России во многом начала выполнять свои функции сравнительно недавно. В то время как опыт зарубежной социальной рекламы имеет давнюю историю. Также многие исследователи подчеркивают, что социальная реклама нуждается в переосмыслении и преобразовании [1].

Среди недостатков социальной рекламы в России перечисляются такие недостатки: 1) единичные социальные кампании, которые являются показателем отсутствия общей стратегической цели; 2) заказчики социальной рекламы и их создатели не осознают важность проблем, заявленных в социальной рекламе; 3) отсутствие налоговой или финансовой поддержки некоммерческих организаций и рекламного бизнеса в области социальной рекламы; 4) распространение и создание социальной рекламы по остаточному принципу [2].

Очевидно, что для создания эффективной социально-экологической рекламы необходимо учитывать различные мотивационные характеристики, которые движут человеком. Знание таких основ позволит сделать рекламную кампанию и саму рекламный продукт успешным и эффективным.

Одним из решений вопроса об эффективности рекламного воздействия будет также знание о движущих мотивационных характеристиках для разных социально-возрастных групп. Например, для молодёжи важен фактор престижности и моды, которые часто задействуют в коммерческой рекламе, где участвуют кумиры молодёжи – известные актеры, певцы, спортсмены [3].

Довольно сложно создать рекламу, которая была бы направлена на дошкольников и младших школьников. В настоящее время можно отметить, что в научной литературе в области создания и продвижения эффективных форм социально-экологической рекламы в России существует большая потребность. В основном это объясняется тем, что маркетинг и реклама, прежде всего, предлагают импульс к потреблению, покупке товаров и услуг, а маленькие дети только опосредованно выступают в роли инструмента рекламного воздействия. Для детей младшего возраста основным движущим фактором, конечно, является пример других людей, особенно близких им, родителей, воспитателей, одноклассников. Среди аспектов, которые могли бы быть близки детям младшего возраста можно отнести морально-этический и эстетический аспекты, которые могут помочь в досуговой деятельности школьников как средство профилактики агрессивного асоциального поведения в детско-подростковой среде [4]. Можно успешно применять этот комплекс в работе дошкольного учреждения и школьного обучения. Обзор научных исследований в этой области исследований показал, что в большинстве своем работы посвящены методике экологического воспитания. Так, вызывает интерес следующая экспериментальная работа с дошкольниками МДОУ «Центра развития ребенка» г. Прокопьевска, Кемеровской области, опубликованная в двух статьях журнала «Первое сентября» [5; 6]. Данные работы имеют хорошую практическую ценность и могут являться моделью экологического воспитания. Под экологическим воспитанием авторы понимают «воспитание человечности, доброжелательности, эмоциональной отзывчивости детей и их интереса к окружающему миру». Авторы назы-

вают свой проект работы с детьми от 4 до 7 лет – «Модульной технологией формирования начал экологической культуры». Поскольку основным занятием детей дошкольного и младшего возраста является игра, то воспитание и обучение в виде игры проходит как бы в естественной форме. Например, одно из заданий довольно интересно: детям предлагается создать рекламу о том или ином объекте живой природы. Реклама, по мнению авторов, вызывает живой интерес у детей, опыт работы с детьми свидетельствует о том, что дети активно включаются в процесс создания рекламы, а чтобы создать рекламу дети должны больше узнать о том или ином объекте, выделить его характерные особенности. Здесь нет непосредственно рекламного проекта, который бы воздействовал извне, скорее рекламными кампаниями выступают сами разработанные воспитателями игры. Более того, авторы последовательно выясняют путём наблюдения, беседы и анкетирования, что такая «рекламная» комплексная работа обладает большой эффективностью [7].

Воспитание экологической культуры происходит в школе, на уроках, на внеурочных занятиях. Такую стратегию, как конкурсы для школьников на экологическую тематику можно, отчасти назвать своеобразной рекламной кампанией. У таких конкурсов есть несколько важных моментов: школьники не просто являются потребителями рекламы, а являются непосредственными создателями и участниками рекламного продукта. Такая идея видится авторам эксперимента удачной формой попытки воспитать в школьнике аналитическое и критическое мышление, не «стать рабом рекламы», не попадать под влияние рекламы, а также задуматься над вполне жизненными проблемами людей, окружающих школьников и над проблемами окружающей среды. Поэтому основной целью вовлечения школьников в процесс создания социальной рекламы видится авторам как снижение негативного влияния комплекса факторов окружающей среды (социо-культурных, экологических) на ребёнка [8]. Можно подчеркнуть, что такая работа, имеющая креативный характер, когда те, на которых направляется рекламное воздействие, участвуют в нём сами, является довольно оригинальной формой.

Благоприятной средой для рекламного продукта является молодёжная возрастная категория. Молодёжь активно «отзывается» на всевозможные способы проведения рекламных кампаний, впитывает новые, модные престижные аспекты жизни, склонна

подражать «кумирам», активно и легко могут создавать новые установки и способы своего существования в социуме, открыты к социологическим методам изучения эффективности рекламных кампаний и рекламных продуктов. Как указывает Г.А. Козубова, в своём исследовании, молодёжь эффективно поддается воздействию социальной рекламы [9].

Эффективность рекламных кампаний и рекламных продуктов социальной направленности у лиц старшего поколения представлена в основном либо территориальными исследованиями, либо исследованиями у отдельных видов профессий [10].

Влияние эффективности экологической рекламы на лиц разного возраста плохо изучено в современной научной социологической и эколого-просветительской работе. Безусловно, это требует разработки эффективных и глубоких методов оценки количественных и качественных результатов. Причины, по которым такие исследования еще не проводились, являются комплексными. Среди них можно указать то, что изучение влияния экологической рекламы на лиц разного возраста требует охвата большой аудитории, т. е. выборка должна быть достаточно велика. Исследования такого масштаба потребуют проводить такую работу не разово, а в течение некоторого периода: исследования на момент начала рекламной кампании, исследования на этапе работы рекламной кампании, а также после ее окончания, что является весьма длительным по времени действием. Соответственно, довольно ресурсоемко как в отношении человеческих ресурсов, так и с финансовой стороны вопроса.

Таким образом, к основным проблемам, с которыми сталкиваются российское общество, относятся: отсутствие общей стратегической цели, непонимание важности проблем, заявленных в социальной рекламе, отсутствие налоговой или финансовой поддержки некоммерческих организаций и рекламного бизнеса в области социальной рекламы.

Другой сложностью развития социально-экологической рекламы в России является аудитория. Сложно создать рекламу, которая была бы направлена на растущее поколение (дошкольники и школьники разных возрастных групп, студенты). Ведь основа рекламы направлена на стимулирование у населения потребления (покупка товаров и услуг), а детско-подростковая аудитория только опосредованно выступает в роли инструмента рекламного воздействия.

Библиографический список

1. Артемова А.О., Краснова Т.В. Социальная видеореклама, формирующая экологический этикет у подрастающего поколения. *Современные наукоемкие технологии*. 2013; 10-2: 228 – 230.
2. Белянин, А.Б. *Социальная реклама как коммуникативный ресурс управления*. Диссертация ...кандидата социологических наук. Москва, 2007.
3. Бузин, В.Н., Бузина, Т.С. Социальная реклама: быть или не быть? *Реклама. Теория и практика*. 2007; 1: 16 – 28.
4. 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.
5. Маликова М.Н. Участие школьника в создании социальной рекламы как фактор обеспечения его медиабезопасности. *Вестник ЧелГУ*. 2013; 22 (313): 10 – 13.
6. Мымрина Е.В. Развитие экологического сознания и воспитание экологической культуры посредством наглядного моделирования. *Первое сентября*. Available at: <http://www.festival.1september.ru/articles/548916/>
7. Нифаева О. В. Социальная реклама: пути повышения эффективности. *Проблемы современной экономики*. 2012; 3: 65 – 68.
8. 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.
9. Козубова, Г.А. *Эффективность психологического воздействия социальной рекламы на ценности современной молодёжи*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2006.
10. Родионова О.М., Глебов В.В. Становление системы экологического профессионального образования: опыт Российского университета дружбы народов. *Вестник Международной академии наук*. Русская секция. 2010; 3: 244 – 245.

References

1. Artemova A.O., Krasnova T.V. Social'naya videoreklama, formiruyuschaya `ekologicheskij `etiket u podrastayuschego pokoleniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2013; 10-2: 228 – 230.
2. Belyanin, A.B. *Social'naya reklama kak kommunikativnyj resurs upravleniya*. Dissertaciya ...kandidata sociologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Buzin, V.N., Buzina, T.S. Social'naya reklama: byt' ili ne byt'? *Reklama. Teoriya i praktika*. 2007; 1: 16 – 28.
4. 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.
5. Malikova M.N. Uchastie shkol'nika v sozdanii social'noj reklamy kak faktor obespecheniya ego mediabezopasnosti. *Vestnik ChelGU*. 2013; 22 (313): 10 – 13.
6. Mymrina E.V. Razvitiye `ekologicheskogo soznaniya i vospitanie `ekologicheskoy kul'tury posredstvom naglyadnogo modelirovaniya. *Pervoe sentyabrya*. Available at: <http://www.festival.1september.ru/articles/548916/>
7. Nifaeva O. V. Social'naya reklama: puti povysheniya `effektivnosti. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2012; 3: 65 – 68.
8. Danacheva, M.N., Nazarov, V.A., Glebov, V.V. Vliyanie `ekologicheskikh i gigienicheskikh faktorov na psihofiziologicheskoe sostoyanie shkol'nikov v usloviyah megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (1): 90 – 92.
9. Kozubova, G.A. *Effektivnost' psihologicheskogo vozdejstviya social'noj reklamy na cennosti sovremennoj molodezhi*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
10. Rodionova O.M., Glebov V.V. Stanovlenie sistemy `ekologicheskogo professional'nogo obrazovaniya: opyt Rossijskogo universiteta druzhby narodov. *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk*. Russkaya sekciya. 2010; 3: 244 – 245.

Статья поступила в редакцию 05.04.16

УДК 159.91

Kontareva I.A., Master of Department of Judicial Ecology with the Course of Human Ecology, Ecological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ira.kontareva@yandex.ru

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Judicial Ecology with the Course of Human Ecology, Ecological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

STRATEGY OF INCREASE OF EFFICIENCY IN SOCIAL AND ECOLOGICAL ADVERTISING. The study presents an analysis of various approaches in defining an effective strategy, which are used in social and ecological advertising in the different countries. The materials used for the analysis are boards and advertising campaigns of the Russian and foreign production. Studying of social and ecological advertising in the territory of the Russian Federation shows that this kind of activity is in the beginning of the development. Other complexity in it the direction is a weak impact of social and ecological advertising at various segments of the population. Various strategies to increase influence of this type of advertising on the Russian society are revealed. It is noted that ecological advertising campaigns produce the greatest efficiency of impact on a person.

Key words: social and ecological advertising, ecological posters, ecological advertising campaigns, efficiency, influence, education, population.

СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ

И.А. Контарева, магистр каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ira.kontareva@yandex.ru

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

В статье сделан анализ различных подходов к определению эффективных стратегий, которые используются в социально-экологической рекламе в разных странах. Материалом для анализа послужили рекламные плакаты и рекламные кампании российского и зарубежного производства. Изучение социально-экологической рекламы на территории Российской Федерации показывает, что этот вид деятельности находится в начале своего развития. Другой сложностью в этом направлении является слабое воздействие социально-экологической рекламы на различные слои населения России. Выявлены различные стратегии по повышению влияния данного вида рекламы на российское общество. Отмечается, что наибольшей эффективностью воздействия на человека являются экологические рекламные кампании.

Ключевые слова: социальная и экологическая реклама, экологические плакаты, экологические рекламные кампании, эффективность, влияние, воспитание, население.

Анализ научной литературы по социально-экологической рекламе в России за последние два десятилетия позволяет констатировать, что данный вид деятельности находится в зачаточном состоянии [1 – 4]. Более того специалистами в этой области делается вывод, что социально-экологическая реклама в России не имеет той эффективности, которая успешно реализуется в развитых странах Европы и Америки. Однако надо признать, российские исследователи в доказательстве этого факта не проводят никаких эмпирических исследований.

Исходя из этого, нами сделана попытка проанализировать некоторые рекламные материалы, которые используются в этом направлении: 1) плакатная реклама, посвящённая экологической тематике, 2) экологические рекламные кампании.

Плакатная реклама является одной из самых простых форм рекламного продукта. При создании плаката учитываются следующие моменты [4]: 1) тематика размещаемой рекламы и её актуальность. Для эффективного воздействия на адресата необходимо, чтобы рекламное сообщение содержало в себе только одну идею; 2) зачастую, социальную рекламу, и экологическую как подвид данной рекламы, обвиняют в обезличивании адресата. Однако талантливые рекламные продукты отвечают и этому требованию. Так, при создании языка рекламного сообщения, делается упор на два полюса: плохое – хорошее поведение, например, ты мусоришь, ты плохой.

Часто используется образ свиньи – животного, которое ассоциируется в русской культуре с безобразным (некультурным) поведением. На одном из плакатов, изображена свинья, рисунок сопровождается слоганом: «Бросая мусор, не забудь хрюкнуть». Здесь употреблён глагол, передающий звуки, издаваемые свиньей – хрюкать, т. е. нет прямого указания, а скорее опосредованное, на сходство с этим животным. На другом плакате изображён человек с маской свиньи, с подписью: «Мусор на обочину вываливают только свиньи». Авторы плакатной рекламы позволяют себе употреблять и лексику со сниженной коннотацией, так, в одном плакате видим слово «быдло» [4].

В словаре современного русского языка слово «быдло» определяется как «Духовно неразвитые, бессловесно покорные люди, подчиняющиеся чужой воле и позволяющие себя эксплуатировать; употребляющееся как порицающее и бранное слово» [5]. Первые два плаката сопровождаются для наглядности

образами, если первый прямо изображает и лишь имплицитно утверждает в рекламном обращении, что «человек, который мусорит – свинья», то на втором плакате, такой информационный посыл утверждается в более резкой форме. Мы приходим к выводу, что реклама такого рода, довольно эффективна, проста в своём исполнении. Главное требование к размещению такого рекламного плаката таким образом, чтобы не ущемить права и чувства граждан, находящихся или работающих рядом с местом размещения этого плаката [6].

Часто критикуют императивную (агитационную) рекламу в том, что такая установка не работает: «Сохраним природу!», «Защитим лес», «Не мусори!» Нельзя не согласиться, что такой императивный настрой в рекламе имеет низкий уровень эффективности, вследствие частого употребления. В последнее время встречаются и плакаты, где слоган в повелительном наклонении заменяется аргументативным дискурсом: «Чисто не там, где убирают, чисто там, где не мусорят», «Экология региона в твоих руках. Узнай о пунктах приема электроники в твоём регионе». Некоторые плакаты интересны с точки зрения неожиданного решения, например, на плакате изображён олень, сидящий под лампой в кресле и читающий газету, олень сидит спиной, но повернулся, и взгляд оленя можно охарактеризовать как осуждающий, потому что он смотрит на того, кто уничтожил его дом, судя по слогану этой рекламы: «Это олень Афанасий, теперь он будет жить у тебя дома, а чего ты ожидал, когда уничтожал его дом?». Такие инновационные подходы последнее время находят поддержку в системе школьного образования [7; 8].

Современная социальная реклама использует все достижения современных технологий дизайна при создании плаката: цветовое оформление, образное оформление, нестандартное оформление плакатов. Эффективной рекламу делают и креативные и продуманные слоганы, в которых используются разные стратегии и тактики, например, аргументирования, запугивания, убеждения, призыва, а юмор и ирония также помогают делать рекламу более эффективной [9].

Как правило, наиболее эффективным оказывается не просто единичный рекламный плакат, а целая рекламная кампания, объединённая одним смыслом. Рассмотрим некоторые наиболее удачные и получившие известность.

Слоган рекламной кампании «Общественной организации «Livegreen» гласил: «Мусор может многое сказать о вас». Рекламные плакаты были развешены по всему городу, креативный подход привлекал внимание горожан, которые видели на плакатах изображения упаковки от разных продуктов, совмещённые с названиями, которые образовывали новые слова, обозначающие низменные качества людей, проявляющиеся в вопросах защиты окружающей среды. Среди этих слов были: эгоизм, свинство, лень, равнодушие, глупость, ограниченность. Посыл рекламной кампании был таков: твой мусор характеризует тебя, относись бережно к природе [9].

Агентство BBDO и бельгийская компания «Duval Guillaume» выпустили креативную и шокирующую своей открытостью социальную-экологическую рекламу «Пластиковые пакеты убивают. Сохраните наш океан чистым». На плакатах мы видим одноразовые пластиковые мешки в руках людей. Ручки мешков, которые держат люди, расплывены прямо на шее зверей и создается впечатление, что животных душат или же человек несёт мертвое животное, поскольку изображения выглядят очень реалистично. Эта рекламная кампания направлена на сокращение пластикового мусора в мировом океане [9].

Д.В. Безлатный отмечает, что юмор в рекламе непременно цепляет и способствует её эффективности [10]. Ироничная серия социальных плакатов под названием «Будь героем» призывает

людей чаще проявить свою экологическую сознательность и привносить в повседневную жизнь как можно больше экологически продуманных привычек. На одном из постеров изображена женщина в плаще супергероя, подпись к рекламе гласит: «Кэндис Серфонтейн сохраняет планету, делая покупки с многоразовыми сумками».

Рекламные акции с привлечением популярных телеведущих, певцов, актеров. Такие рекламные кампании могут включать в себя помимо просто создания плаката, на котором будет изображена знаменитость, но и созданием видеоролика, участие таких в звезд в профильных передачах, участие в радио- и телеинтервью с целью не только повлиять на ценностные экологические установки своим примером, но и объяснить почему такое поведение важно и нужно. Примером такой рекламы может быть следующая рекламная акция, проведенная в 2012 году зоозащитной организацией «Вита» под лозунгом «Животные – не одежда». В ней приняли участие Лайма Вайкуле, Ольга Шелест, Артемий Троицкий и певица Ёлка, которые призвали общественность отказаться от убийства животных ради шуб. Плакаты с изображением звезд появились в нескольких городах России. В 2013 году акция прошла во второй раз. На автобусных остановках наиболее людных маршрутов всех 12 округов столицы появились 100 плакатов с призывом отказаться от ношения меха [10].

Библиографический список

1. Глебов В.В. *Экологическая психология*: учебное пособие. Москва: РУДН, 2008.
2. Дыкин Р.В. Эффективность социальной рекламы: некоторые аспекты проблемы. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2009; 1: 141 – 149.
3. Родионова О.М., Глебов В.В. Становление системы экологического профессионального образования: опыт Российского университета дружбы народов. Материалы Международной конференции «Экология, технологии, культура в современном мире: проблемы vs. решения». *Вестник Международной академии наук*. (Русская секция). Специальный выпуск. 2010: 244 – 246.
4. Мымрина Е.В. *Развитие экологического сознания и воспитание экологической культуры посредством наглядного моделирования*. Первое сентября. Available at: <http://www.festival.1september.ru/articles/548916>
5. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
6. Безлатный Д.В. *Психология в рекламе: Искусство манипуляции общественным сознанием*. Москва: ООО «Ваш полиграфический партнёр», 2011.
7. Сидельникова Н.Ю., Рязанцева М.А., Глебов В.В. Инновационные методики образования и состояние здоровья детей дошкольного и младшего школьного возрастов. *Экология: синтез естественно-научного, технического и гуманитарного знания*: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, 10 – 12 октября 2012 г. Редколлегия А.В. Иванов, И.А. Яшков, Е.А. Высторобец и др. Саратов: Издательство Саратовского гос. тех. ун-та им. Ю.А. Гагарина, 2012: 305 – 307.
8. Глебова Е.В., Глебов В.В. Система экологического образования и экологической культуры подрастающего поколения в современной России. *Экологическая культура в глобальном мире: модернизация российского образования в контексте международных стратегий*: материалы международной научно-практической конференции МГГУ им. М.А. Шолохова, Москва 1 – 15 ноября 2012: 33 – 36.
9. Нифаева О.В. Социальная реклама: пути повышения эффективности. *Проблемы современной экономики*. 2012; 3: 65 – 68.
10. *Экологическая социальная реклама*. Available at: <http://gazetagreency.ru/art/1177-ekologicheskaya-sotsialnaya-reklama>
11. Безлатный Д.В. *Психология в рекламе: Искусство манипуляции общественным сознанием*. Москва: ООО «Ваш полиграфический партнёр», 2011.

References

1. Glebov V.V. *Ekologicheskaya psikhologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2008.
2. Dykin R.V. 'Effektivnost' social'noj reklamy: nekotorye aspekty problemy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2009; 1: 141 – 149.
3. Rodionova O.M., Glebov V.V. Stanovlenie sistemy `ekologicheskogo professional'nogo obrazovaniya: opyt Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Materialy Mezhdunarodnoj konferencii «`Ekologiya, tehnologiya, kul'tura v sovremennom mire: problemy vs. resheniya». *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk*. (Russkaya sekciya). Special'nyj vypusk. 2010: 244 – 246.
4. Mymrina E.V. *Razvitie `ekologicheskogo soznaniya i vospitanie `ekologicheskoy kul'tury posredstvom naglyadnogo modelirovaniya*. Pervoe sentyabrya. Available at: <http://www.festival.1september.ru/articles/548916>
5. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovno-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
6. Bezlatnyj D.V. *Psihologiya v reklame: Iskusstvo manipuljaczii obschestvennym soznaniem*. Moskva: ООО «Vash poligraficheskij partner», 2011.
7. Sidel'nikova N.Yu., Ryazanceva M.A., Glebov V.V. Innovacionnye metodiki obrazovaniya i sostoyanie zdorov'ya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrastov. *Ekologiya: sintez estestvenno-nauchnogo, tehničeskogo i gumanitarnogo znaniya*: materialy III Vserossijskoj nauchno-praktičeskogo foruma. Saratov, 10 – 12 oktyabrya 2012 g. Redkollegiya A.V. Ivanov, I.A. Yashkov, E.A. Vystorobec i dr. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo gos. teh. un-ta im. Yu.A. Gagarina, 2012: 305 – 307.
8. Glebova E.V., Glebov V.V. Sistema `ekologicheskogo obrazovaniya i `ekologicheskoy kul'tury podrastayuschego pokoleniya v sovremennoj Rossii. *Ekologicheskaya kul'tura v global'nom mire: modernizaciya rossijskogo obrazovaniya v kontekste mezhdunarodnyh strategij*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoy konferencii MGGU im. M.A. Sholohova, Moskva 1 – 15 noyabrya 2012: 33 – 36.
9. Nifaeva O.V. Social'naya reklama: puti povysheniya `effektivnosti. *Problemy sovremennoj `ekonomiki*. 2012; 3: 65 – 68.
10. *Ekologicheskaya social'naya reklama*. Available at: <http://gazetagreency.ru/art/1177-ekologicheskaya-sotsialnaya-reklama>
11. Bezlatnyj D.V. *Psihologiya v reklame: Iskusstvo manipuljaczii obschestvennym soznaniem*. Moskva: ООО «Vash poligraficheskij partner», 2011.

Статья поступила в редакцию 05.04.16

УДК 004+631.16:658.148

Nazarova Yu.N., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of information systems and technologies, Volgograd State Agrarian University (Volgograd, Russia), E-mail: dagner@bk.ru

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR RISK ANALYSIS AND EVALUATION OF ECONOMIC EFFICIENCY OF INVESTMENT PROJECTS. The work does research on practical aspects of investment risk management applied in evaluation of economic efficiency of investment projects in the conditions of uncertainty, for example the calculation of risks in the use of a specific

investment project in agricultural industries. The author carries out a pre-model (qualitative) analysis, taking into account all specifics of the project itself and its outside environment, as well as a model (quantitative) analysis of risks, quantitative analysis of risk, economic and statistical analysis of scenarios for the development of the investment project and graphical analysis scenarios. In conclusion the author notes that there is a significant impact of risks on the profitability and gives some recommendations how to run a successful introduction of projects into life.

Key words: investment project, risk analysis, risk management, economic efficiency assessment, risk analysis tools.

Ю.Н. Назарова, канд. экон. наук, доц. каф. информационных систем и технологий Волгоградский государственный аграрный университет, г. Волгоград, E-mail: dagner@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АНАЛИЗА РИСКОВ И ОЦЕНКИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

Рассмотрены практические аспекты инвестиционного риск-менеджмента, применяемого при оценке экономической эффективности инвестиционных проектов в условиях неопределенности, на примере оценки рисков при реализации конкретного инвестиционного проекта в отрасли агропромышленного комплекса. Проведён предмодельный (качественный) анализ с учетом всех особенностей самого проекта и его внешней среды, а также модельный (количественный) анализ рисков с помощью инструментов количественного анализа рисков, экономико-статистический анализ сценариев развития инвестиционного проекта и графический анализ сценариев. Сделаны выводы о значительном влиянии рисков на его доходность и даны рекомендации для успешной реализации проекта.

Ключевые слова: инвестиционный проект, анализ рисков, риск-менеджмент, оценка экономической эффективности, инструменты анализа рисков.

В настоящее время большинство публикаций, отражающих реальный опыт использования современных методов и подходов в инвестиционном проектировании, содержит, как правило, классификации рисков, но не практические аспекты инвестиционного риск-менеджмента [1]. Не во всех случаях также применяются имеющиеся на настоящий момент программные средства для анализа бизнес-планов, что абсолютно необходимо при оценке экономической эффективности инвестиционных проектов в условиях неопределенности [2]. Назначение анализа рисков на стадии инвестиционного проектирования заключается в получении необходимых данных для принятия решений о целесообразности участия в инвестиционном проекте и оценке последствий [3]. Рассмотрим опыт практической реализации проекта «Реконструкция установки лучевой стерилизации плодоовощных консервов», реализуемого на одном из предприятий по переработке плодоовощной продукции. Предприятие находится в Астраханской области, имеет статус сельскохозяйственного предприятия. В его составе имеется цех, занимающийся переработкой данной продукции. Реконструкция заключается в том, что оборудование для стерилизации, основанное, как правило, на приёмах механической стерилизации (фильтрования, центрифугирования), применении автоклавов, установок ВЧ и СВЧ, расширено посредством введения в эксплуатацию установки лучевой стерилизации, действующей на основе ультрафиолетовых, инфракрасных, рентгеновых и гамма-лучей. Кроме того, был добавлен блок ионизирующего излучения на основе источников радиоактивного излучения – изотопов кобальт-60 и цезий-137. Это обновляет имеющееся физически и морально устаревшее оборудование. При этом преследовалось решение 2 основных задач: улучшение качества получаемой продукции и увеличение мощности или производительности. Выполнение проектных решений позволит повысить эффективность переработки овощей, снизить расход энергоресурсов, обновить основные фонды установок.

ИП «Реконструкция установки» был запланирован и осуществлялся при следующих условиях: реализация проекта реконструкции осуществлялась в течение 12 мес., начиная с января 2015 г.; источники финансирования проекта – заемные средства, получаемые под 14% годовых; реализация продукции осуществлялась на внутреннем российском рынке по текущим ценам января 2015 г.; оборудование закупается за рубежом, валюта приобреталась по курсу USD=69 руб. на конец января 2015 г.; цены на сырье, энергию, материалы приняты по плановым ценам 2016 г.; годовая ФОТ рассчитан, исходя из фактической среднесписочной численности работников установки и среднемесячной оплаты 1 работающего (план января 2016 г.); общепроизводственные и общехозяйственные расходы приняты по структуре затрат по установке за 2014 г.

Финансово-экономический анализ эффективности ИП реконструкции установки лучевой стерилизации плодоовощных консервов проведен с использованием методов дисконтирования. Были получены следующие интегральные показатели эффективности проекта, период расчета которых – 72 мес.: ставка дисконтирования – 33%, дисконтированный период окупаемости

– 17 мес., ЧПД – 7853 тыс. руб., индекс прибыльности – 4,37, внутренняя норма рентабельности – 156,30%. Несмотря на то что, по имеющимся данным, проект является прибыльным, сделать вывод о его экономической эффективности нельзя без учёта рисков.

Проект представляет собой реконструкцию одной из установок по переработке плодоовощной продукции. Данный сегмент рынка развит и насыщен, конкуренция высока. Это может привести к изменению среднерыночных цен, повлиять на цену готовой продукции. Искусственные барьеры для входа на рынок отсутствуют. Сохраняющаяся макроэкономическая нестабильность может привести к ускорению инфляции, увеличению ставки рефинансирования ЦБ, росту цен на энергоносители. Это грозит увеличением цен на ресурсы, ставки процента по коммерческим кредитам. Осуществляя проект по реконструкции, планируется закупать оборудование за рубежом, следовательно, имеется валютный риск и риск увеличения цены оборудования [4]. Проведение модельного (количественного) анализа осуществлялось с помощью инструментов количественного анализа рисков: анализ чувствительности, анализ сценариев, имитационное моделирование по методу Монте-Карло. Для определения рисков, оказывающих наибольшее влияние на исследуемый проект, был проведен анализ чувствительности показателя чистой дисконтированной стоимости (NPV) с помощью специализированного ПП Project Expert. Основные типы и переменные риска следующие: изменение оптовых цен на продукты переработки плодоовощного сырья (оптовая цена на плодоовощные консервы); изменение цен на сырье (цена на сырье); изменение ставки процента по коммерческому кредиту (кредитная ставка); изменение закупочной стоимости оборудования (закупочная цена оборудования); валютный риск, связанный с приобретением импортного оборудования (обменный курс); задержка сроков ввода объекта (объем выпуска продукции). При оценке рисков данного проекта имитировались 4 показателя: выручка от реализации продукции, сырьевые затраты, стоимость оборудования, курс валюты [5]. Виды вероятностных распределений 4 показателей задавались экспертно, исходя из представления о характере и закономерностях распределения экзогенных переменных. Случайные величины не коррелированы. В качестве модельного закона для случайной величины «Выручка от реализации продукции» было выбрано бета-распределение, для переменной риска «Сырьевые затраты» – треугольное распределение для «Стоимости оборудования» и «Курса валюты» – экспоненциальное (показательное) распределение. Остальные переменные риска изменялись по сценариям: 1) установка начала работать в положенные сроки, кредитная ставка равна 14%; 2) установка начала работать во втором квартале 2015 года, кредитная ставка равна 14%; 3) установка начала работать в положенные сроки, кредитная ставка равна 13%; 4) установка начала работать в положенные сроки, кредитная ставка равна 15%. Результирующий показатель – критерий эффективности NPV. Установлена функциональная зависимость этого показателя от переменных риска модели.

С помощью функции «Генератор случайных чисел» в ЭТ MS Excel получаем выборочные значения факторов риска. Например, генерация случайных значений для переменной риска «сырьевые затраты в 2015 г.» при числе имитаций, равном 500, показала колеблемость значений сырьевых затрат в пределах от 3707,0 до 4780,0 тыс. руб. Аналогичны расчёты для других возмущающих переменных. Значения NPV для разных сценариев ИП были вычислены после всех имитаций в зависимости от изменяющихся значений вероятности. Их значения – в пределах от 5600 до 10000 т. р.

Используя стандартные функции MS Excel, мы провели экономико-статистический анализ сценариев развития ИП по показателю NPV со следующими результатами: при всех вариантах реализации проекта показатель NPV остаётся положительным; относительная мера риска (коэффициент вариации) почти во всех случаях равна 8%; вероятность того, что NPV будет меньше 0 или меньше минимального значения равна 0. Графический анализ сценариев показал, что риск «нарушение сроков ввода объекта» оказывает большее влияние на результат проекта, чем

риск, связанный с изменением кредитной ставки процента. При запаздывании ввода объекта в эксплуатацию кривая функции распределения вероятностей NPV смещается, и её значения уменьшаются. Для анализа представляет интерес также функция обеспеченности. Графики функций для 2 сценариев развития проекта показали, каковы значения NPV в безрисковой ситуации. Если фаза ввода установки прошла успешно, вероятность получить NPV в размере не менее 7853 тыс. руб. равна 0,8, при задержке ввода объекта эта вероятность уменьшается и становится равной 0,2. С большей вероятностью (0,9) можно получить доход в размере не менее 7400 тыс. руб. для первого сценария. Такой же доход, но уже с вероятностью не менее 0,5 можно получить в случае второго сценария.

Таким образом, выполненный анализ свидетельствует о значительном влиянии на доходность проекта риска, связанного с временной задержкой на стадии ввода объекта в эксплуатацию. При реализации проекта рекомендуется большее внимание уделить обеспечению ритмичной работы, недопущению сбоев в графике работ.

Библиографический список

1. Виленский П.Л. *Оценка эффективности инвестиционных проектов: Теория и практика: учебно-практическое пособие.* Москва, 2008.
2. *Риск-менеджмент инвестиционного проекта.* Под редакцией М.В. Грачевой. Москва, 2009.
3. Назарова Ю.Н. Применение информационных технологий в инвестиционном риск-менеджменте. *Научные основы стратегии развития АПК и сельских территорий в условиях ВТО: материалы Международной научно-практической конференции.* Волгоград, 2014: 371 – 374.
4. Назаров, Ю.Н. Оценка эффективности инвестиций на основе Таблицы подстановки и функции ЧПС как средств построения финансовых моделей и выбора оптимального решения. *Интеграция науки и производства – стратегия устойчивого развития АПК России в ВТО: материалы Международной научно-практической конференции.* Волгоград, 2013.
5. Прибыткова Г.В. Анализ и оценка рисков предприятий производственной сферы в процессе инвестиционного проектирования. *Вестник МГТУ.* 2005; Том 8; № 2: 300.

References

1. Vilenskij P.L. *Otsenka `effektivnosti investitsionnykh projektov: Teoriya i praktika: uchebno-prakticheskoe posobie.* Moskva, 2008.
2. *Risk-menedzhment investitsionnogo proekta.* Pod redakciej M.V. Grachevoj. Moskva, 2009.
3. Nazarova Yu.N. Primenenie informacionnykh tehnologii v investitsionnom risk-menedzhmente. *Nauchnye osnovy strategii razvitiya APK i sel'skih territorij v usloviyah VTO: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Volgograd, 2014: 371 – 374.
4. Nazarov, Yu.N. Otsenka `effektivnosti investitsij na osnove Tablicy podstanovki i funkcii ChPS kak sredstv postroeniya finansovykh modelej i vybora optimal'nogo resheniya. *Integraciya nauki i proizvodstva – strategiya ustojchivogo razvitiya APK Rossii v VTO: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Volgograd, 2013.
5. Pribytkova G.V. Analiz i ocenka riskov predpriyatij proizvodstvennoj sfery v processe investitsionnogo proektirovaniya. *Vestnik MGTU.* 2005; Tom 8; № 2: 300.

Статья поступила в редакцию 12.02.16

УДК 159.91

Omarkhanova L.M., Master of Department of Judicial Ecology with the Course of Human Ecology, Ecological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: leila_omarkhanova@mail.ru
Laver B.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Institute of Post Degree Professional Education n.a. A. I. Burnazyan, Federal State Budgetary Institution of Russia (Russia), E-mail: lbogdani@mail.ru

THE LEVEL OF UNEASINESS AND ADAPTABILITY OF KAZAKHSTAN STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING IN THE METROPOLITAN CAPITAL. In the article the researcher studies questions of interrelation of social and psychological adaptation of students in the course of training at a higher education institution. The researcher has selected 76 first-year students from Kazakhstan who study in the metropolitan capital of Russia to monitor and assess their level of uneasiness and adaptability. The studied Kazakhstan students present various climatic zones of the Republic of Kazakhstan: East (n = 18), North (n=19), West (n=18), South (n=21). The psychological test of Spielberg-Khanin and the standard questionnaires directed for identification of influence of complex factors of environment became the main method of the research. The work reveals different levels of adaptation and uneasiness of Kazakhstan students. The most part of Kazakhstan students from western (over 60%) and eastern (over 55%) regions of the republic experience difficulties of adaptive reactions to new factors of environment of Moscow. On the contrary students from the Southern and Northern regions of Kazakhstan, according to the obtained data, have good adaptive processes to new conditions.

Key words: Kazakhstan students, adaptation, psycho-emotional state, uneasiness, megalopolis, environment factors, education.

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В СТОЛИЧНОМ МЕГАПОЛИСЕ

Л.М. Омарханова, магистр каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: leila_omarkhanova@mail.ru

Б.И. Лавер, канд. мед. наук, доц., Институт последипломного профессионального образования, ФГБУ ГНЦ ФМБЦ имени А.И. Бурназяна ФМБА России, E-mail: lbogdani@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи социально-психологической адаптации студентов в процессе обучения в вузе. На выборке 76 студентов первого курса, обучающихся в столичном мегаполисе России, были проведены исследования по оценке уровня тревожности и адаптивности казахстанских студентов. Исследуемая выборка казахстанских студентов

была представлена различными природно-климатическими зонами Республики Казахстан: Восточной (n= 18), Северной (n=19), Западной (n=18), Южной (n=21). Методикой исследования стал психологический тест Спилбергера – Ханина и стандартные анкеты, направленные для выявления воздействия комплексных факторов окружающей среды. Исследования выявили разные уровни адаптации и уровней тревожности казахстанских учащихся. Большая часть казахстанских студентов из Западной (свыше 60%) и Восточных (свыше 55%) регионов Республики испытывали сложности приспособительных реакций к новым факторам окружающей среды столичного мегаполиса. Напротив, студенты из Южных и Северных регионов Казахстана, по полученным данным, имели хорошие адаптивные процессы к новым условиям.

Ключевые слова: казахстанские студенты, адаптация, психо-эмоциональное состояние, тревожность, мегаполис, факторы окружающей среды, образование.

Процессы глобализации, изменяющие человеческие взаимоотношения, активно оказывают влияние на интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании. Транснационализация образования обявывает российские вузы в борьбе за повышение своего конкурентного потенциала приглашать всё больше иностранных студентов. В настоящее время в вузах России обучаются около 150 тысяч иностранных студентов. Наибольшее количество составляют граждане стран Азии, Африки и Латинской Америки и стран СНГ [1; 2].

В процессе обучения казахстанские студенты сталкиваются с новой социокультурной средой, непривычным климатом, новыми методами и формами обучения, полной сменой режима труда и отдыха, что неизбежно вызывает новые эмоциональные переживания и психические состояния [3]. Это объективно ставит перед вузовской наукой проблемы комплексной адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учебы в новой климатической и социокультурной среде [4; 5].

Важно отметить, что за последние пять лет растёт образовательный поток студентов из Казахстана в Россию, которые хотят получить высшее профессиональное образование. В частности, в РУДН казахстанская диаспора студентов входит в пятёрку лидеров по численности студентов. Поэтому огромную важность приобретает изучение динамики адаптационных процессов казахстанских студентов к условиям столичного вуза на примере РУДН.

Исходя из этого, целью нашего исследования стало выявление особенностей психоэмоциональной сферы и протекание адаптивных процессов казахстанских студентов, приехавших в Москву на обучение из разных регионов Казахстана.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 76 студентов первого курса (возрасте 17,8+1,1 года) разных специальностей (экологов,

филологов, социологов, инженеров) Российского университета дружбы народов (РУДН).

Исследуемая выборка казахстанских студентов была представлена различными природно-климатическими зонами Республики Казахстан: Восточного Казахстана (n= 18), Северного Казахстана (n=19), Западного Казахстана n=18), Южного Казахстана (n=21). Необходимо отметить, что Северные (Костанай, Павлодар, Петропавловск) и Южные регионы (Алма-Ата) Казахстана культурно тяготеют к России. В этих регионах много русских. Общение между людьми идёт как на казахском, так и на русском языках. Преподавание идёт на двух языках.

Методикой исследования стал психологический тест Спилбергера – Ханина и стандартные анкеты, направленные для выявления воздействия комплексных факторов окружающей среды (социально-экономические, психологические, культурные) на психо-эмоциональное состояние и адаптационные процессы казахстанских студентов.

Полученные результаты и их обсуждение

Анализ полученных результатов по анкетам показал разное соотношение адаптации казахстанских студентов к комплексу факторов окружающей среды. Результаты представлены в таблице 1

Из таблицы 1 видно, что казахстанские студенты из восточного и западного Казахстана испытывают трудности в адаптации к новым факторам среды. Так, меньше половины из группы студентов восточного Казахстана положительно ответили на адаптацию к новой педагогической системе (37,4%), климату (44,6%), успешности межличностного общения (35,4%), социально-бытовым условиям (44,9%), культуре (49,4%). Среднегрупповые результаты казахстанских студентов растут в группе западного, южного и достигая максимума среди учащихся из северного Казахстана.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели (%) адаптивности казахстанских студентов (n = 76) к факторам среды столичного мегаполиса

Факторы среды	Число ответивших, %			
	Регионы Казахстана			
	Восточная (n=18)	Западная (n=18)	Южная (n=21)	Северная (n=19)
Новая педагогическая система	37,4	49,2	89,1	86,2
Климат	44,6	55,6	59,2	88,9
Межличностное общение	35,4	49,1	84,2	84,2
Социально-бытовые условия	44,9	52,5	71,4	84,3
Культура	49,4	54,1	89,3	92,3

Таблица 2

Среднегрупповые результаты (%) по уровням тревожности казахстанских студентов первого курса обучающихся в РУДН (n=77)

Уровни тревожности	Число ответивших, %			
	Регионы Казахстана			
	Восточная (n=18)	Западная (n=17)	Южная (n=22)	Северная (n=19)
Личностная тревожность				
Высокий	54,6	55,6	29,2	26,9
Средний	34,5	31,9	55,4	58,8
Низкий	10,9	12,5	15,4	14,3
Ситуативная тревожность				
Высокий	57,6	56,6	28,1	27,2
Средний	35,0	30,5	56,0	58,2
Низкий	7,4	12,9	15,9	14,6

Необходимо отметить, что трудности адаптационных процессов в первую очередь отражаются на психоэмоциональной сфере в виде тревожности.

Тревожность (англ. anxiety) — индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [6].

Тревожность имеет личностную составляющую, в которой существует мотив или приобретенную поведенческую позицию.

Реактивная (ситуативная) тревожность характеризует состояние человека в данный момент времени, которое характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в данной конкретной обстановке, которая, безусловно, отражается на адаптационных процессах человека [7; 8]. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на экстремальную или стрессовую ситуацию, может быть разным по интенсивности и динамичным во времени [8].

Сложности приспособительных механизмов к факторам окружающей среды также отразились на психоэмоциональной сфере казахстанских студентов, и имели разный уровень тревожности (табл.2).

Из таблицы 2 видно, что высокий уровень личностной тревожности отмечается в группах казахстанских студентов из восточного (54,6%) и западного (55,6) регионов Республики, и напротив, высокий уровень личностной тревожности снижается у

студентов из Южного и Северного Казахстана (29,2% и 26,9% соответственно).

Аналогичная картина наблюдается по ситуативной тревожности.

Полученные нами результаты согласуются с данными исследований В.В. Глебова, Е.А. Сошниковой (2015) и Е.В. Аникина, В.В. Глебова (2015), где на выборках китайских и африканских студентов изучались динамика адаптации сердечно-сосудистой системы и психофизиологические показатели приспособительных реакций к условиям столичного мегаполиса [9; 10].

Заключение

Таким образом, на психо-эмоциональное состояние казахстанских студентов влияет тревожность. Разные уровни личностной и ситуативной тревожности имеют тесную взаимосвязь с факторами окружающей среды, которые влияют на адаптивные процессы казахстанских студентов. Чем выше влияние средовых факторов окружающей среды на организм учащихся, тем больший процент казахстанских студентов имеют высокий уровень тревожности.

Исследование выявило, что большая часть казахстанских студентов из Западных (свыше 60%) и Восточных (свыше 55%) регионов Республики испытывали сложности приспособительных реакций к новым факторам окружающей среды столичного мегаполиса (педагогическая система, климат, межличностное общение, социально-бытовые условия, культура). Напротив, студенты из Южных и Северных регионов Казахстана, по полученным данным, имеют хорошие адаптивные процессы к новым условиям. Это можно объяснить схожестью многих параметров биосоциальной среды (культура, быт, образования и т. д.)

Библиографический список

1. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
2. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 1: 45 – 51.
3. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Психофизиологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2014, 2: 89 – 95.
4. 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.
5. Кузьмина Я.В., Глебов В.В. Динамика адаптации иногородних студентов к условиям экологии столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6-2: 305 – 307.
6. *Большой психологический словарь*. Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва, 2003.
7. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 5: 135 – 136.
8. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции*. Под редакцией Л.Леви, В.Н. Мясичева. Ленинград, 1970: 127 – 208.
9. Глебов В.В., Сошников Е.А. Динамика адаптации сердечно-сосудистой системы китайских студентов в условиях столичного мегаполиса. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 101 – 104.
10. Аникина Е.В., Глебов В.В. Психофизиологические показатели адаптации африканских студентов в условиях Москвы. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 90 – 93.

References

1. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanskie studenty v moskovskih vuzah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
2. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptacija. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 1: 45 – 51.
3. Glebov V.V., Arakelov G.G. Psihofiziologicheskie osobennosti i processy adaptacii studentov pervogo kursa raznyh fakul'tetov RUDN. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2014, 2: 89 – 95.
4. Glebov V.V. Uroven' psihofiziologicheskoj adaptacii studentov na nachal'nom `etape obuchenija v sisteme vysshej shkoly. *Vestnik RUDN. Seriya «Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. 2013; 5%: 18 – 22.
5. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V. Dinamika adaptacii inogorodnih studentov k uslovijam `ekologii stolichnogo megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6-2: 305 – 307.
6. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej B.G. Mescheryakova, V.P. Zinchenko. Moskva, 2003.
7. Glebov V.V., Anikina E.V., Ryazanceva M.A. Razlichnye podhody izuchenija adaptacionnyh mehanizmov cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 5: 135 – 136.
8. Lazarus R. Teoriya stressa i psihofiziologicheskie issledovaniya. *Emocional'nyj stress: fiziologicheskie i psihologicheskie reakcii*. Pod redakciej L.Levi, V.N. Myasisheva. Leningrad, 1970: 127 – 208.
9. Glebov V.V., Soshnikov E.A. Dinamika adaptacii serdechno-sosudistoj sistemy kitajskih studentov v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 101 – 104.
10. Anikina E.V., Glebov V.V. Psihofiziologicheskie pokazateli adaptacii afrikanskih studentov v usloviyah Moskvy. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 90 – 93.

Статья поступила в редакцию 05.04.16

УДК 57.045

Omarkhanova L.M., Master of Department of Judicial Ecology with the Course of Human Ecology, Ecological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: leila_omarkhanova@mail.ru
Voronova N.V., Cand. of Sciences (Biology), teacher, Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan), E-mail: slovonine@mail.ru

THE PROBLEM OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS ACCORDING TO MATERIALS OF RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCH. In the conditions of prompt development of processes of globalization and expansion of the academic mobility of foreign countries with Russia, within various forms of education of foreign students more and more actual is a participation of Russia in

providing educational services to foreign students. In the article problems of adaptation processes of foreign students in the course attraction in the Russian higher education institutions are considered. The authors emphasize the importance of the accounting of specifics of values of the new society. The students adapt at the level of mentality, they express some features of cultural assimilation. Sociocultural discrepancies in foreign students cause difficulties in adaptation to new conditions of life.

Key words: foreign students, academic adaptation, educational process, migratory processes, disadaptation, stress factors, megalopolis.

Л.М. Омарханова, магистр каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: leila_omarkhanova@mail.ru

Н.В. Воронова, канд. биол. наук, преподаватель Казахского национального университета им. Аль-Фараби, г. Алматы, E-mail: slovonine@mail.ru

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕРИАЛАМ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В условиях стремительного развития процессов глобализации и расширения академической мобильности зарубежных стран с Россией, в рамках различных форм обучения иностранных студентов всё более актуальным становится участие России в предоставлении образовательных услуг иностранным студентам. В статье рассматриваются проблемы адаптационных процессов иностранных студентов в ходе привлечения в российские вузы. Авторами подчёркивается важность учета специфики ценностей нового общества, которая включает приспособление иностранного студента на уровне ментальности, усвоение культурно-детерминированных норм и правил поведения, т. е. новых социокультурных ценностей, присущих определённой культуре. Именно социокультурные несоответствия вызывают у иностранных студентов трудности адаптационного характера и переживания в ходе приспособления к новым условиям жизнедеятельности.

Ключевые слова: иностранные студенты, академическая адаптация, образовательный процесс, миграционные процессы, дезадаптация, стресс-факторы, мегаполис.

Иностранные студенты являются неотъемлемой частью образовательного процесса во всем мире. Введение системы двойных дипломов, сетевое обучение, хорошо финансируемые грантовые программы, направленные на обучение за рубежом, усиливают академическую мобильность. В результате доля иностранных студентов в вузах всего мира постоянно растёт [1; 2]. Россия – не исключение. Согласно данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в период с 2000 по 2012 г. количество иностранных студентов в России увеличилось почти в два раза. В соответствии с Федеральной целевой программой развития образования на 2016-2020 г., принятой в мае 2015 г., расширение программы международных обменов входит в перечень основных задач, стоящих перед Министерством образования и науки РФ и образовательными учреждениями соответствующего уровня. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. включает в себя меры по содействию образовательной миграции в Россию. Вовлечение иностранных студентов в учебный процесс на базе российских вузов – важная и ответственная задача [3].

Процесс адаптации в данном случае сопряжён со многими проблемами: необходимость налаживания социальных контактов, преодоление языкового барьера, самореализация в новом социуме и интеграция в него, избавление от стереотипного восприятия представителей другой культуры, развитие толерантного отношения к участникам межкультурного общения и взаимодействия, преодоление культурного шока, а также приспособление к ценностям нового общества [4; 5]. Исследователи, которые занимались вопросами адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде, определили наиболее важные направления и обозначили особенности взаимодействия личности и группы с социальной средой [6 – 8].

Адаптация иностранного студента – сложный процесс, раскрывающий активное приспособление к новой социокультурной среде на основе понимания ими социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации. Результат – приспособление человека к иным социальным условиям, усвоение им новых социокультурных ценностей. При этом референтными показателями являются положительные эмоции, ощущение комфорта и уверенности, интерактивность [9].

Адаптация иностранного студента в вузе представляет собой двусторонний процесс, затрагивающий физиологический, социальный, психологический и педагогический уровни, а вуз призван помочь ему войти в систему отношений нового социокультурного общества. Высшее образование за рубежом связано с психологической, социокультурной средой, которая значимо влияет на функциональные системы учащихся [10].

Учитывая специфику ценностей нового общества, этот процесс включает, прежде всего, адаптацию на уровне ментальности, усвоение культурно-детерминированных норм и правил поведения, т. е. новых социокультурных ценностей, присущих определённой культуре. Именно социокультурные несоответствия вызывают у иностранных студентов трудности адаптационного характера, переживания и сложные перестройки психофункциональных показателей в ходе приспособления к новым условиям жизнедеятельности [11]. Адаптация иностранных студентов в вузе с этой точки зрения предполагает достижение психологического комфорта в новой культуре. Это выражается в положительном отношении к окружающим людям, хорошем самочувствии, развитии взаимоотношений с людьми. Таким студентам необходимо адаптироваться к новым социокультурным особенностям, выстраивая свое поведение в рамках требований и предписаний, принятых новым социумом [12].

В педагогической науке имеются описания механизмов адаптации личности к среде. Так, С.Г. Рудкова при изучении адаптации русских студентов описывает механизм, который состоит из трёх этапов: автономизации, идентификации интеграции, где ведущая роль принадлежит интеллекту как ведущему фактору активной адаптации [13].

Разные этапы адаптации иностранцев к иной социокультурной среде с точки зрения теории межкультурной коммуникации представлены М.И. Витковской и И.В. Троцук, А.А. Деркачем, Б.А. Душковым, В.Г. Крысько и др.

Изучение контингента иностранных студентов позволяет определить типичные его особенности [14]:

- иностранные студенты прибывают в Россию, в основном, с нулевым знанием русского языка и без языка-посредника;
- студенты стран дальнего зарубежья обучались на родине по различным системам образования (английской, американской, французской и т. д.), которые отличаются от российской системы образования как по программам, объёму полученных знаний на родине, так и по методам и методикам обучения;
- они являются носителями разных культур (европейской и восточной), придерживаются разных политических взглядов и влияний, принадлежат к разным системам вероисповедания;
- имеют общие представления о России (часто искажённые, предвзятые), о русском менталитете, об образе жизни людей и нормах поведения в нашей стране;
- незнакомы с системой образования в России и требованиями российской высшей школы;
- общее состояние здоровья студентов, посещаемость занятий и успеваемость определяются как климатическими условиями, так и психологическим состоянием студентов.

Каждая из вышеперечисленных особенностей определяет трудности адаптации иностранных студентов на всех уровнях: психологическом, социокультурном, бытовом, климатическом,

физиологическом, социально-психологическом, языковом и понятийно-предметном, каждый из которых представляет психолого-национально-интеллектуальный барьер и сопряжен с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками [15; 16].

Снятие этих нагрузок возможно при исследовании феномена адаптации иностранных студентов дальнего зарубежья к новой социопедагогической и социокультурной среде. Адаптация имеет свой концептуальный аппарат, представляющий собой совокупность понятий о тех явлениях и процессах, которые она изучает.

Общепризнанной категорией адаптации является понятие «приспособление», т. к. само понятие «адаптация» многоаспектно и в основном трактуется как приспособление организма к изменяющимся внешним условиям. Одним из значимых вопросов адаптации иностранных студентов в российских вузах является включение в учебный процесс, который вызывает перестройку психофизиологических, психоэмоциональных показателей иностранных учащихся [17].

Проблемы адаптации иностранных студентов в настоящее время активно обсуждаются на конференциях, семинарах, страницах научных журналов. Так, в статье «Роль информационных технологий в процессе академической адаптации иностранных учащихся в высшей школе России» А.А. Казанцева рассматривает роль компьютерных технологий и инновационных методик в процессе академической адаптации иностранных студентов к новым методам и формам обучения в высшей школе России. Особое внимание уделяется различным программным средствам обучения (электронные учебники, обучающие программы, компьютерная сеть Интернет) и их внедрению в педагогический процесс обучения иностранных студентов в вузах России на примере Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета [17].

Вопросы академической адаптации иностранных студентов к новым методам и формам обучения при поступлении в высшее учебное заведение изложены А.А. Казанцевой в работе «Академическая адаптация иностранных студентов в российском вузе», где определяются трудности, возникающие в период обучения в

российском вузе, обозначаются аспекты учебно-воспитательного процесса, определяющие эффективность образовательного процесса в целом и способствующие успешному включению студента в учебный процесс.

В исследовании Т.И. Капитоновой и А.В. Зинковского «Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России» отмечается необходимость в особой «адапционной» психолого-педагогической технологии обучения иностранцев, рассматривается ряд социально-психологических трудностей, связанных с вхождением в новую среду, виды адаптации и предлагаются пути преодоления стресс-факторов [18].

Проблемы адаптации иностранных студентов в вузе с позиций аксиологического подхода описаны И.А. Гребенниковой в статье «Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы» Автором изложен механизм адаптации, исследованы факторы, влияющие на её успешность. Обобщая существующие проблемы академической адаптации иностранных студентов в российских вузах на первых курсах обучения, выделим следующие: большой объём предъявляемой информации; сложности восприятия лекций в аудио-форме; отсутствие навыка конспектирования звучащей речи; новые для студентов формы обучения: лекция, семинар; установка контактов с русскими студентами; снижение уровня владения русским языком за время летних каникул, вызванное отъездом на родину и общением только на родном языке [19].

Решение перечисленных проблем требует детального рассмотрения. Мы предлагаем варианты их решения в аспекте методического обоснования подготовки и проведения лекций для иностранной аудитории. Статья адресована педагогам высшей школы, работающим в группах с иностранными студентами. Результат обучения в большей степени зависит от профессиональной компетенции и от личности самих преподавателей высшей школы. Необходимо отметить, что независимо от наличия богатого инструментария центром учебного процесса остается педагог. В настоящее время содержание профессиональной программы преподавателя высшей школы значительно изменилось в соответствии с требованием времени.

Библиографический список

1. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
2. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня* 2013; 1: 45 – 51.
3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. *Собрание законодательства Российской Федерации*. 2015; 22.
4. Глебов В.В., Аникина Е.В., Рязанцева М.А. Различные подходы изучения адаптационных механизмов человека. *Мир науки, культуры, образования* 2010; 5: 135 – 136.
5. Кузьмина Я.В., Глебов В.В. Динамика адаптации иногородних студентов к условиям экологии столичного мегаполиса. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6-2: 305-307.
6. Капитонова Т.И. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России. *Международное сотрудничество в инженерном образовании*: 7 Международная конференция. Санкт-Петербург, 2-4 июля 2012 г.
7. 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.
8. Глебов В.В., Кузьмина Я.В. Эколого-психофизиологические особенности адаптации иногородних студентов первого курса в условиях столичного мегаполиса. *Вестник РУДН. Серия «Экология и безопасность жизнедеятельности»*. 2015; 2: 92 – 98.
9. Иванова М.А. Адаптация иностранных студентов: краткая история становления и развития в политехническом университете. *Актуальные вопросы обучения иностранных студентов*: сборник научно-методических трудов. Санкт-Петербург: Политехнический университет, 2014.
10. Глебов В.В., Сошников Е.А. Динамика адаптации сердечно-сосудистой системы китайских студентов в условиях столичного мегаполиса. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 101 – 104.
11. Аникина Е.В., Глебов В.В. Психофизиологические показатели адаптации африканских студентов в условиях Москвы. *Вестник психофизиологии*. 2015; 1: 90 – 93.
12. Сошников Е.А., Аникина Е.В., Глебов В.В. Воздействие комплексных факторов столичного мегаполиса на адаптационные процессы китайских и африканских студентов. *Психология человека в условиях здоровья и болезни*: сборник научных материалов второй Международной конференции. Тамбов, ТГУ имени Г.Р. Державина-2012: 120 – 123.
13. Рудкова С. Г. *Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Биробиджан, 2005.
14. 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.
15. 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.
16. Глебов В.В., Михайличенко К.Ю., Чижов А.Я. *Психофизиологическая адаптация популяции человека к условиям мегаполиса*: монография. Москва: РУДН, 2013.
17. Казанцева А.А. Роль информационных технологий в процессе академической адаптации иностранных учащихся в высшей школе России. *Вестник Адыгейского государственного университета. Педагогика и психология*. 2011; 3: 42.
18. Капитонова Т.И., Зинковский А.В. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в вузах России. *Международное сотрудничество в инженерном образовании*: материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 2-4 июля 2012 г. Available at: <http://isee.dis.spbstu.ru/proceedings2012/papers/FSTU>
19. Гребенникова И.А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2011; 3: 98 – 100.

References

1. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanske studenty v moskovskih vuzah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
2. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptaciya. *Aziya i Afrika segodnya* 2013; 1: 45 – 51.
3. O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 2015; 22.
4. Glebov V.V., E.V., Ryazanceva. Razlichnye izucheniya adaptacionnyh cheloveka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* 2010; 5: 135 – 136.
5. Kuz'mina Ya.V., Glebov V.V. Dinamika adaptacii inogorodnih studentov k usloviyam `ekologii stolichnogo megapolisa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6-2: 305-307.
6. Kapitonova T.I. Problemy adaptacii inostrannyh studentov k obucheniyu v vuzah Rossii. *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v inzhenernom obrazovanii: 7 Mezhdunarodnaya konferenciya*. Sankt-Peterburg, 2-4 iyulya 2012 g.
7. 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.
8. Glebov V.V., Kuz'mina Ya.V. `Ekologo-psihofiziologicheskie osobennosti adaptacii inogorodnih studentov pervogo kursa v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik RUDN*. Seriya «`Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». 2015; 2: 92 – 98.
9. Ivanova M.A. Adaptaciya inostrannyh studentov: kratkaya istoriya stanovleniya i razvitiya v politehnicheskom universitete. *Aktual'nye voprosy obucheniya inostrannyh studentov: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov*. Sankt-Peterburg: Politehnicheskij universitet, 2014.
10. Glebov V.V., Soshnikov E.A. Dinamika adaptacii serdechno-sosudistoj sistemy kitajskih studentov v usloviyah stolichnogo megapolisa. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 101 – 104.
11. Anikina E.V., Glebov V.V. Psihofiziologicheskie pokazateli adaptacii afrikanskih studentov v usloviyah Moskvy. *Vestnik psihofiziologii*. 2015; 1: 90 – 93.
12. Soshnikov E.A., Anikina E.V., Glebov V.V. Vozdejstvie kompleksnyh faktorov stolichnogo megapolisa na adaptacionnye processy kitajskih i afrikanskih studentov. *Psihologiya cheloveka v usloviyah zdorov'ya i bolezni: sbornik nauchnyh materialov vtoroj Mezhdunarodnoj konferencii*. Tambov, TGU imeni G.R. Derzhavina-2012: 120 – 123.
13. Rudkova S. G. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptacii studentov v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Birobidzhan, 2005.
14. Glebov V.V. Processy akademicheskoy adaptacii inostrannyh studentov k processu vuzovskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik RUDN*. Seriya «`Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». 2012; 5: 8 – 10.
15. Anikina E.V., Glebov V.V. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya studentov stolicy, pribyvshih iz raznyh `ekologo-klimaticheskikh zon Rossii. *Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk*. Russkaya sekciya. 2010; 3: 117 – 119.
16. Glebov V.V., Mihajlichenko K.Yu., Chizhov A.Ya. *Psihofiziologicheskaya adaptaciya populyacii cheloveka k usloviyam megapolisa: monografiya*. Moskva: RUDN, 2013.
17. Kazanceva A.A. Rol' informacionnyh tehnologij v processe akademicheskoy adaptacii inostrannyh uchashchihsya v vysshej shkole Rossii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Pedagogika i psihologiya. 2011; 3: 42.
18. Kapitonova T.I., Zinkovskij A.V. Problemy adaptacii inostrannyh studentov k obucheniyu v vuzah Rossii. *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v inzhenernom obrazovanii: materialy mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg, 2-4 iyulya 2012 g. Available at: <http://icee.dis.spbstu.ru/proceedings2012/papers/FSTU>
19. Grebennikova I.A. Adaptaciya studentov: mehanizm faktory. *Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke*. 2011; 3: 98 – 100.

Статья поступила в редакцию 05.04.16

УДК 159

Sotnikova T.V., senior teacher, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), E-mail: spacesot@mail.ru

SPEFIFICS OF FORMING WORKING TEAMS. In the work the author discusses theoretical and practical aspects of the process of forming working teams. The main problem of teambuilding in the modern psychology, as the researcher understands it, is different understanding of the phenomenon of a researching work team, its types and socio-psychological characteristics. The author has presented a classification of work teams and has defined sociopsychological factors of team building. The work also helps to define particular features of command-role structure of divisions of the Russian organizations of a different branch orientation. The presented material suggests that while recruiting a work team, you should consider the type and structure of distribution of roles. It is of practical importance for human resource management at an organization and for modelling the process of forming working teams of various types.

Key words: forming working teams, sociopsychological factors of teambuilding, distribution of roles in a team, working team.

T.B. Сотникова, ст. преп., Санкт-Петербургский Государственный Университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: spacesot@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РАБОЧИХ КОМАНД

В статье рассматриваются психологические аспекты формирования рабочих команд различного типа на предприятиях. Основной проблемой командообразования с точки зрения современной психологии является разноплановое понимание исследователями феномена рабочей команды, её типов и социально-психологических детерминант. Автором предложена классификация рабочих команд, определены социально-психологические факторы их формирования, а так же описаны особенности ролевого состава команд российских компаний различной отраслевой направленности. Представленный материал показывает, что в процессе комплектования команды, необходимо учитывать её вид, тип решаемых задач и структуру функционально-командных ролей. Это имеет практическое значение для управления персоналом организации и повышения эффективности формирования рабочих команд различного типа.

Ключевые слова: формирование рабочих команд, социально-психологические факторы командообразования, распределение ролей в команде, рабочая команда.

Процесс командообразования представляет собой достаточно сложный предмет исследования и находится на стыке смежных научных дисциплин (психология, управление, экономика). Основной рассматриваемой в статье **проблемой** является отсутствие в социальной психологии общей концепции по вопросам классификации рабочих команд, особенностей их построения

и определению основного перечня факторов, влияющих на процесс командного формирования.

Актуальность выбранной для статьи темы определяется высокими темпами роста технического прогресса, вынуждающими руководителей компаний изыскивать внутренние ресурсы повышения эффективности работы, в частности, через получение

Таблица 1

Классификация типов команд (обзор исследований)

<i>Критерии</i>	<i>Тип Команды</i>	<i>Исследователи</i>
Род деятельности	Совещательная, Производственная, Проектная, Команда Действий	Д. Макинтош – Флетчер
	Рабочая, Команда повышения эффективности, Интегрирующая	Джозеф Г. Бойетт
	Управляющая, Производственная Занимающиеся подготовкой рекомендаций	Дж. Катценбах и Д. Смит
Принцип формирования (состав)	Интра-функциональная (Интактная) Кросс-функциональная	Д. Макинтош – Флетчер
	Гомогенная, Гетерогенная	П.Л. Хасина
	Монокультурная, Глобальная	А.Л. Свенцицкий
	Смешанная, Команда Экстравертов, Команда Лидера, Команда Апполонов	Р.М. Белбин
	Оперативная, Предпринимательская, Исполнительная, Координационная, Самоуправляемая, Самонаправляемая, Виртуальная	А.М. Карякин
Членство, управление	Рабочая группа, Псевдокоманда, Потенциальная команда, Реальная команда, Высокоэффективная команда	Т.П. Галкина
Групповая активность	Команда специалистов, Управленческая Межфункциональная, Реформ, Решения задач, Самоуправляемая	Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова
Функциональный диапазон	Самоуправляемая, Самопроектируемая, Самоорганизующаяся, Управляемая	Дж. Хэкман
Форма управления	Вертикально-функциональная, горизонтально – операционная, Специализированная	Т.П. Галкина

ние синергетического эффекта от командной деятельности сотрудников.

Анализ литературы и наши исследования подтверждают, что эффективность формирования рабочих команд в организациях будет тем выше, чем качественнее будет проведен этап их комплектования, чем точнее будут учитываться социально-психологические характеристики команд и их типовые особенности. Учитывая существующие в российских компаниях проблемы комплектации эффективных команд, мы описываем результаты и выводы исследования, которые вносят вклад в теорию и практику процесса командообразования и уже сейчас используются руководством исследуемых компаний в организации командной работы.

Анализируя литературу можно убедиться, что в исследованиях отечественных и зарубежных психологов много различных определений термина «рабочая команда» и критериев её описывающих, нет четкой классификации и особенностей

формирования рабочих команд различного типа. Учитывая вышесказанное, нами были выделены следующие характеристики «рабочей команды»: общие командные цели, четкая определённость функционально-ролевой структуры, хорошие коммуникации и взаимодействие, высокая интегрированность совместной деятельности. В связи с этим было предложено следующее совокупное определение:

Рабочая команда – это малая формальная группа, интегрированных в совместную деятельность, структурно организованных, взаимозависимых в работе людей, имеющих общекомандные цели и разделяющих ответственность за их достижение.

Обзор психологической литературы, показал, что для классификации команд авторами выбираются различные параметры и критерии (таблица 1).

К сожалению, отдельно выделенных типов рабочих команд в психологии практически не представлено. Поэтому была разработана авторская классификация (таблица 2).

Таблица 2

Классификация типов рабочих команд (авторская)

<i>Критерии</i>	<i>Тип Рабочей Команды</i>	<i>Пример</i>
Род деятельности (организационная принадлежность)	Исполнительная (ИСК)	Команды служб (подразделений), бригады
	Проектная (ПрК)	Проектные команды, НИОКР, лаборатории
	Оперативная (ОпК)	Советы, Комиссии, Комитеты экспертов
	Координационная (КоК)	Команды продуктов, направлений
Сфера деятельности (отраслевая принадлежность)	Продуктовая (ПК)	Производственные команды
	Сервисная (СК)	Команды, обслуживающие клиентов
	Интеллектуальная (ИК)	Команды служб IT, PR, маркетинга, дизайна
	Коммерческая (КК)	Команды продаж, закупок, логистики
	Социально-Культурная	Команды обучения, культуры, соцпгот
Принцип формирования	Интра-функциональная	Команда продаж, бригада цеха
	Кросс-функциональная	Маркетинговый Совет, Проект -дизайн

Социально-психологические детерминанты формирования команд, как правило, рассматриваются исследователями в контексте трех уровней: личности, группы, организации. Основными считаются следующие факторы:

- общее видение, четкие командные цели (В.В. Авдеев [1], Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова [2]);

- сфера деятельности, тип задач, организационная и отраслевая принадлежность (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [3], А.М. Карякин [4], Т.П. Галкина [5]);

- командные нормы, способы коммуникаций и разрешения конфликтов (А.М. Карякин [4], Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская [6]);

- состав, командно-ролевая структура, принципы формирования (Р.М. Белбин [7],

Т.П. Галкина [5], Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова [2]);

- сплоченность членов команд, сработанность, совместимость, доверие (Т.П. Галкина [5], Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [3]);

- удовлетворенность и мотивированность членов команды (В.В. Авдеев [2], Р.М. Белбин [7], Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [3]);

- индивидуальные характеристики сотрудников (Т.П. Галкина [5], А.М. Карякин [4]);

В своих исследованиях мы придерживались модели формирования команды, предложенной Жуковым с соавторами [2, с. 111]: (комплектование, знакомство, институционализация, формирование общего видения, позиционирование).

Гипотеза, состоящая в том, что есть общие для всех типов рабочих команд социально-психологические факторы командообразования, но существуют и особенности, зависящие от типа рабочей команды (в частности с точки зрения командно-ролевого состава и вида решаемых задач) была подтверждена нашими исследованиями. В них принимали участие 189 человек из 34 рабочих команд, реально работающих на 11 российских предприятиях различных сфер деятельности.

На подготовительном этапе в исследуемых организациях определялись критерии выделения различных типов рабочих команд, и проводилось структурированное интервью экспертов – руководителей компаний, направленное на выявление факторов построения успешных рабочих команд. Далее проводился сравнительный анализ выявленных факторов формирования различных команд и определение их ролевой структуры по методике Р.М. Белбина [7]. На основании полученных результатов были разработаны оптимальные профили командно-ролевого состава

и даны рекомендации по формированию рабочих команд с учётом их конкретного типа и особенностей.

Экспертный опрос топ-менеджеров и руководителей компаний подтвердил мнение многих современных психологов, что важнейшим фактором, влияющим на эффективное формирование рабочих команд, является «командно-ролевой состав» (пункты анкеты «подбор специалистов с необходимыми командными компетенциями», и «сбалансированный командный состав» набрали 9,4 и 9,1 баллов из 10 возможных).

По итогам исследований командной структуры, были получены результаты:

1. Существуют различия в интра-функциональных и кросс-функциональных командах ($p = 0,000$): в интра-функциональных командах больше ролей Tw (22,0%) и Im (14,6%), а ведущей ролью в кросс-функциональных командах является Sh (33,3%).

2. В командах различной отраслевой принадлежности так же найдены различия ($p = 0,014$): в Продуктовых Командах больше сотрудников с ориентацией на роли Me (25,0%) и Im (15,9%), в Сервисных чаще встречаются роли Im (21,2%) и Tw (39,4%), в Интеллектуальных сотрудники ориентированы на роли Ri (16,4%) и Pi (18,0%), а в Коммерческих Командах приоритет за ролями Ri (19,6%), Sh (21,6%).

3. Выявлена гендерная дифференциация сотрудников исследуемых организаций ($p = 0,048$), мужчины больше склонны к роли Sh (21,3%), а женщины к Tw (17,5%).

4. Не были выявлены различия по критериям «возраст респондентов» ($p = 0,172$).

Используя результаты исследования, на основании ролевой модели Р.М. Белбина [8] мы разработали оптимальные профили команд разного типа (пример в таблице 3).

Дальнейшая работа автора в процессе двух лет с руководителями рабочих команд исследуемых предприятий, и обсуждение выполняемых ими рекомендаций по управлению персоналом в процессе командообразования, подтвердила достоверность его результатов и выводов. В будущем перспективным направлением изучения факторов командообразования может являться поиск моделей формирования рабочих команд различного типа, повышающих эффективность командной деятельности уже в процессе рабочего функционирования. Основная практическая трудность исследований, с которой мы встретились – это «закрытость» государственных и коммерческих организаций для исследований сторонними экспертами. Проблема может быть

Таблица 3

Пример оптимального профиля командно-ролевого состава интра-функциональной Коммерческой Команды (Отдел Продаж)

Роли	Необходимость	Описание характеристик	Должности
PI –Plant	желательная роль (14%)	креативен, амбициозен, сдержан, выдвигает идеи	Бренд-менеджер, Маркетолог
Ri – Resource investigator	необходимая роль (20%)	энтузиаст, коммуникатор, развивает контакты	Менеджер по развитию, Начальник отдела
Co –Coordinator	желательная роль (10%)	дисциплинирован, целеустремлён, лидер	Начальник отдела, Руководитель продукта
Sh – Shaper	необходимая роль (22%)	напорист, инициативен, побуждает к действиям	Менеджер по продажам, Заместитель начальника
Me –Monitor evaluator	поддерживающая роль (8 %)	стратег, аналитик, анализирует идеи	Управляющий запасами, Менеджер – аналитик
Tw –Teamworker	желательная роль (10 %)	отзывчив, дружелюбен, сплочивает команду	Любая должность
Im –Implementer	поддерживающая роль (8 %)	надежен, исполнитель, готов выполнять «рутину»	Диспетчер, Оператор, Сервис – Менеджер
Com –Completer	поддерживающая роль (8 %)	перфекционист, ищет ошибки, контролирует всё	Инспектор – контролёр, Менеджер по ДЗ
Sp –Specialist	желательная роль	самостоятелен, узкоспециализирован	Любая должность

преодолена предоставлением руководителям прогнозной базы по повышению эффективности рабочих команд, сформированных с учётом социально-психологических факторов. Сделанные нами выводы, конечно, не являются бесспорными, но представ-

ляют собой определённый теоретический и практический вклад в развитие представлений относительно процесса формирования рабочих команд в организации и эффективности командной деятельности в целом.

Библиографический список

1. Авдеев В.В. *Управление персоналом: технология формирования команды*. Москва: Финансы и статистика, 2003.
2. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. *Технологии командообразования*. Москва: Аспект Пресс, 2008.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. *Теория и практика командообразования*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
4. Карякин А.М. *Рабочие команды: основы теории и практики*. Иваново: ГОУ ВПО «ИГЭУ», 2009.
5. Галкина Т.П. *Социология управления: от группы к команде*. Москва: Финансы и статистика, 2003.
6. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. *Социальная психология малой группы*. Москва: «Аспект-Пресс», 2009.
7. Белбин Р.М. *Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач*. Москва: HIPPO, 2003.

References

1. Avdeev V.V. *Upravlenie personalom: tehnologiya formirovaniya komandy*. Moskva: Finansy i statistika, 2003.
2. Zhukov Yu.M., Zhuravlev A.V., Pavlova E.N. *Tehnologii komandoobrazovaniya*. Moskva: Aspekt Press, 2008.
3. Zinkevich-Evstigneeva T.D., Frolov D.F., Grabenko T.M. *Teoriya i praktika komandoobrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
4. Karyakin A.M. *Rabochie komandy: osnovy teorii i praktiki*. Ivanovo: GOU VPO «IG`EU», 2009.
5. Galkina T.P. *Sotsiologiya upravleniya: ot gruppy k komande*. Moskva: Finansy i statistika, 2003.
6. Krichevskij R.L., Dubovskaya E.M. *Sotsial'naya psihologiya maloj gruppy*. Moskva: «Aspekt-Press», 2009.
7. Belbin R.M. *Komandy menedzherov. Sekrety uspeha i prichiny neudach*. Moskva: HIPPO, 2003.

Статья поступила в редакцию 09.03.16

УДК 159.91

Fyodorov E.V., lecturer, Naval Polytechnic Institute (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Dnov K.V., Cand. of Sciences (Medicine), lecturer, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Dorofeyev I.I., Cand. of Sciences (Medicine), Head of Laboratory, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Tikhenko V.V., adjunct, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Yusupov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Head of Department, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Yatmanov A.N., Cand. of Sciences (Medicine), Head of Laboratory, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

GENERAL DYNAMICS OF THE LEVEL OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CADETS IN A MILITARY HIGHER EDUCATION SCHOOL. The article discusses the dynamics of the level of general intellectual development of cadets in training in a military school of higher education. The dynamics of the general intellectual development of cadets in training in military high school is determined in research of 135 men according to a longitudinal study. The work has revealed that the intellectual abilities of the cadets are not static and are subject to change in the learning process. In the first year of university studies the researchers reveal an overall strong tendency to increase such indicators as "analog", "visual memory", "Arithmetic counting", "Exclusion of words" as well as a tendency to a decrease in the indicators of "Numeral series", "Cubic calculation" and the integral index of FID. The best development of the psychophysiological professionally important qualities of students coincides with the second course. At the 3d and the 4th year of studies the authors of the paper mark a gradual decrease in the level of development of the main components of intellectual development.

Key words: cadets, intellectual development, dynamics change.

Е.В. Федоров, преподаватель, Военно-морской политехнический институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

К.В. Днов, канд. мед. наук, докторант, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

И.И. Дорофеев, канд. мед. наук, начальник лаборатории, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

В.В. Тихенко, адъюнкт, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

В.В. Юсупов, д-р мед. наук, доц., начальник отдела, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

А.Н. Ятманов, канд. мед. наук, начальник лаборатории, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

ДИНАМИКА УРОВНЯ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены вопросы динамики уровня общего интеллектуального развития у курсантов в процессе обучения в военном вузе. Динамика уровня общего интеллектуального развития у курсантов в процессе обучения в военном вузе определена на выборке из 135 мужчин по данным лонгитюдного исследования. Выявлено, что интеллектуальные способности у курсантов не статичны и подвержены изменениям в процессе обучения. На первом году обучения в вузе проявилась общая выраженная тенденция к возрастанию показателей «Аналогии», «Зрительная память», «Арифметический счёт», «Исключение слов», а также тенденция к убыванию показателей «Числовые ряды», «Кубы» и интегрального показателя ОИР. Наилучшее развитие психофизиологических профессионально-важных качеств у курсантов совпадало со вторым курсом. На 3-м и последующих курсах отмечается постепенное уменьшение уровня развития основных компонентов интеллектуального развития.

Ключевые слова: курсанты, интеллектуальное развитие, динамика изменений.

Целью медико-психологического сопровождения (МПС) курсантов вузов в ходе образовательного процесса является их военно-профессиональная адаптация, устойчивая учебная мотивация, военно-профессиональная направленность и мотивация к прохождению военной службы на первичных офицерских должностях, развитие профессионально-важных качеств личности будущих офицеров, повышение эффективности обучения за счёт оказания соответствующей психологической помощи [1].

Психофизиологический аспект организации МПС курсантов в образовательном процессе военного вуза имеет самую непосредственную связь со способностями обучающихся, в частности значительное внимание уделяется их уровню общего интеллектуального развития [2–4].

С этой целью изучалась и анализировалась динамика уровня общего интеллектуального развития курсантов 1–5 курсов в существующих организационных условиях образовательной деятельности в вузе.

Организация и методы исследования

В исследовании приняло участие 135 курсантов военного вуза ВМФ. Интеллектуальное развитие оценивалось по семи основным показателям методики ОИР (субтесты – «Аналогии», «Арифметический счет», «Зрительная память», «Исключение слов», «Кубы», «Силлогизмы» и «Числовые ряды») и с учетом интегральной оценки ОИР [5]. Изучение уровня общего интеллектуального развития у курсантов проводилось в первом семестре ежегодно с 1 по 5 курсы обучения. Результаты отчисленных курсантов в исследовании не использовались.

Сравнительный анализ проводился с использованием критерия t-Стьюдента для зависимых выборок. Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$.

Полученные результаты и их обсуждение

Результаты исследования динамики показателей общего интеллектуального развития курсантов в процессе обучения в вузе представлены на рисунке 1.

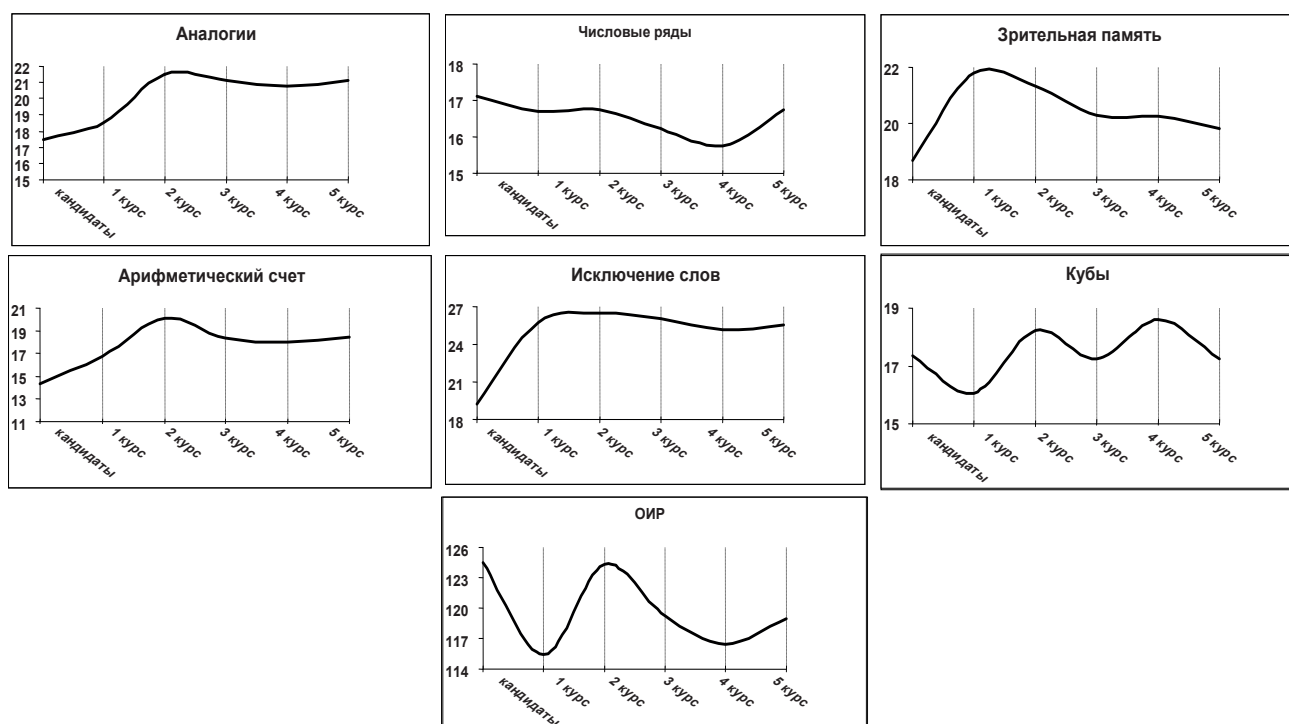


Рис. 1. Динамика показателей ОИР курсантов в период обучения

Таблица 1

Сравнительная характеристика групп курсантов по значениям показателей ОИР

Курсы	Аналогии		Курсы	Зрительная память	
1 – 2	18,5±5,9	21,5±4,7	1 – 3	21,8±5,4	20,3±5,5
1 – 3	18,5±5,9	21,1±5,4	1 – 4	21,8±5,4	20,2±5,9
1 – 4	18,5±5,9	20,7±5,7	1 – 5	21,8±5,4	19,8±5,7
1 – 5	18,5±5,9	21,1±4,6	2 – 5	21,3±5,7	19,8±5,7
Курсы	Числовые ряды		Курсы	Арифметический счет	
2 – 4	16,7±3,4	15,8±4,5	1 – 2	18,5±5,9	20,1±5,8
4 – 5	15,8±4,5	16,7±3,6	1 – 3	16,7±6,0	18,3±5,8
Курсы	Исключение слов		1 – 5	16,7±6,0	18,5±5,4
1 – 2	25,7±2,8	26,5±3,2	2 – 3	20,1±5,8	18,3±5,8
1 – 3	25,7±2,8	26,1±4,2	2 – 4	20,1±5,8	18,0±6,3
1 – 5	25,7±2,8	25,6±4,5	2 – 5	20,1±5,8	18,5±5,4
2 – 4	26,5±3,2	25,2±4,9	Курсы	Кубы	
Курсы	Интегральный показатель		1 – 2	16,0±6,2	18,2±5,2
1 – 2	115,4±20,0	124,4±5,2	1 – 4	16,0±6,2	18,6±6,0
2 – 3	124,4±5,2	119,2±19,9	2 – 4	18,2±5,2	18,6±6,0
2 – 4	124,4±5,2	116,5±23,6	3 – 4	17,2±5,5	18,6±6,0
			4 – 5	18,6±6,0	17,2±5,9

Следует отметить, что на первом году обучения в вузе проявилась общая выраженная тенденция к возрастанию показателей «Аналогии», «Зрительная память», «Арифметический счет», «Исключение слов», а также тенденция к убыванию показателей «Числовые ряды», «Кубы» и интегрального показателя ОИР. Показано, что наилучшее развитие психофизиологических профессионально-важных качеств у курсантов совпадало со вторым курсом. На 3-м и последующих курсах отмечается постепенное уменьшение уровня развития основных компонентов интеллектуального развития.

Для выявления характера изменения уровня общего интеллектуального развития было проведено парное сравнение групп курсантов по каждому исследуемому показателю на всех курсах. Статистически значимые различия, полученные в результате сравнительного анализа, приведены в таблице 1.

По данным таблицы 1 и рисунка 1 можно сделать следующие выводы:

– на втором курсе была выявлено статистически достоверное ($p < 0,05$) повышение уровня выраженности показателя «Аналогии»; в дальнейшем до пятого курса статистически значимых изменений не наблюдалось, т. е. у большинства курсантов показатель сохранялся на достигнутом уровне;

– показатель «Числовые ряды» у курсантов неуклонно снижался и на четвертом курсе у большинства курсантов был практически достоверно ниже ($p < 0,05$), чем на втором курсе. Однако, на пятом курсе утвердилась тенденция к росту этого показателя ($p < 0,05$);

– показатель «Зрительная память» начиная со второго курса снижался и на третьем курсе был ниже у преобладающего большинства курсантов по сравнению с первым годом обучения ($p < 0,05$). Эта тенденция сохранялась до пятого курса; на пятом курсе эта тенденция практически достоверно усилилась ($p < 0,05$);

– показатель «Арифметический счет» у курсантов второго курса достоверно ($p < 0,05$) имел тенденцию к повышению по

отношению к первому году обучения. Однако затем у преобладающего большинства курсантов наблюдалась тенденция к его снижению вплоть до пятого курса ($p < 0,05$);

– показатель «Исключение слов» у преобладающего большинства курсантов имел тенденцию к повышению на втором году обучения ($p < 0,05$), на четвертом году обучения проявилась тенденция к его снижению ($p < 0,05$);

– показатель «Кубы» был наиболее нестабильным в своих изменениях. У курсантов второго курса он имел тенденцию к повышению ($p < 0,05$), затем после незначительного снижения приобрел достоверную тенденцию к повышению ($p < 0,05$), наконец, на пятом году обучения также достоверно имел тенденцию к снижению ($p < 0,05$);

– интегральный показатель ОИР у курсантов второго курса характеризовался статистически значимой тенденцией к повышению ($p < 0,05$), но уже на третьем курсе он достоверно снижался у преобладающего числа курсантов ($p < 0,05$). Повышение его среднего значения на пятом курсе не носило статистически значимого характера.

Выводы

1) Интеллектуальные способности у курсантов не статичны и подвержены изменениям в процессе обучения.

2) На первом году обучения в вузе проявилась общая выраженная тенденция к возрастанию показателей «Аналогии», «Зрительная память», «Арифметический счет», «Исключение слов», а также тенденция к убыванию показателей «Числовые ряды», «Кубы» и интегрального показателя ОИР.

3) Наилучшее развитие психофизиологических профессионально-важных качеств у курсантов совпадало со вторым курсом.

4) На 3-м и последующих курсах отмечается постепенное уменьшение уровня развития основных компонентов интеллектуального развития.

Библиографический список

1. Солодков А.С., Юсупов В.В., Днов К.В. и др. Медико-психологическое сопровождение военнослужащих в военном вузе. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 5: 254–258.
2. Дрынкина Т.И. Когнитивные аспекты динамики конфликта. *Конфликтология*. 2012; 2: 7–17.
3. Лыков И.В., Юсупов В.В., Федоткина И.В. Социально-психологическая адаптации подростков в общеобразовательных учреждениях. *Вестник психотерапии*. 2010; 34: 55–62.
4. Овчинников Б.В. К вопросу о психической адаптации. *Журнал практического психолога*. 2012; 3: 7–24.
5. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Юсупов В.В. Методологические аспекты диагностики нервно-психической неустойчивости у специалистов экстремальных видов деятельности. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*. 2008; 4: 49–53.

References

1. Solodkov A.S., Yusupov V.V., Dnov K.V. i dr. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie voennosluzhaschih v voennom vuze. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 5: 254 – 258.
2. Drynkina T.I. Kognitivnye aspekty dinamiki konflikta. *Konfliktologiya*. 2012; 2: 7 – 17.
3. Lykov I.V., Yusupov V.V., Fedotkina I.V. Social'no-psihologicheskaya adaptaciiy podrostkov v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Vestnik psihoterapii*. 2010; 34: 55 – 62.
4. Ovchinnikov B.V. K voprosu o psihicheskoy adaptacii. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 2012; 3: 7 – 24.
5. Chermnyanin S.V., Korzunin V.A., Yusupov V.V. Metodologicheskie aspekty diagnostiki nervno-psihicheskoy neustojchivosti u specialistov `ekstremal'nyh vidov deyatel'nosti. *Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychnykh situatsiyah*. 2008; 4: 49 – 53.

Статья поступила в редакцию 09.02.16

УДК 159.91

Fyodorov E.V., lecturer, Naval Polytechnic Institute (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Glazyrina T.M., postgraduate, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Dorofeyev I.I., Cand. of Sciences (Medicine), Head of Laboratory, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Korzunin V.A., Doctor of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Yusupov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Head of Department, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

Yatmanov A.N., Cand. of Sciences (Medicine), Head of Laboratory, Military Medical Academy n.a. S.M. Kirov (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: yan20220@mail.ru

DEVELOPMENT OF ADAPTIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF CADETS IN THE COURSE OF TRAINING IN A MILITARY HIGHER EDUCATION SCHOOL. The article discusses the dynamics of characteristics of adaptation of students in the learning process in a military higher education institution. The dynamics of the development of personal characteristics of adaptation in the studies has been carried out in the study of 135 male cadets according to a longitudinal method. The paper reveals that personal characteristics of adaptation of cadets are not static and are subject to change in the learning process. In the first year of university studies the authors reveal a common pattern expressed in lower rates of behavioral regulation, moral norms and personal adaptation

potential, as well as an increase in the indicator of the communicative potential. The best development of personal characteristics of adaptation of cadets is the same as during with the fourth year of their studies.

Key words: cadets, personal adaptation potential, communicative potential, behavioral regulation, moral norms, development.

Е.В. Федоров, преподаватель, Военно-морской политехнический институт, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

Т.М. Глазырина, аспирант, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

И.И. Дорофеев, канд. мед. наук, начальник лаборатории, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

В.А. Корзунин, д-р психол. наук проф., вед. науч. сотр., Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

В.В. Юсупов, д-р мед. наук, доц., начальник отдела, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

А.Н. Ятманов, канд. мед. наук, начальник лаборатории, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, E-mail: yan20220@mail.ru

РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрены вопросы динамики развития личностных адаптационных характеристик у курсантов в процессе обучения в военном вузе. Динамика уровня развития личностных адаптационных характеристик у курсантов в процессе обучения в военном вузе определена на выборке из 135 мужчин по данным лонгитюдного исследования. Выявлено, что личностные адаптационные характеристики у курсантов не статичны и подвержены изменениям в процессе обучения. На первом году обучения в вузе проявилась общая выраженная закономерность к снижению показателей поведенческой регуляции, моральной нормативности и личностного адаптационного потенциала, а также к повышению показателя коммуникативного потенциала. Наилучшее развитие личностных адаптационных характеристик у курсантов совпадало с четвертым курсом.

Ключевые слова: курсанты, личностный адаптационный потенциал, коммуникативный потенциал, поведенческая регуляция, моральная нормативность, развитие.

Целью медико-психологического сопровождения (МПС) курсантов вузов в ходе образовательного процесса является их военно-профессиональная адаптация, устойчивая учебная мотивация, военно-профессиональная направленность и мотивация к прохождению военной службы на первичных офицерских должностях, развитие профессионально-важных качеств личности будущих офицеров, повышение эффективности обучения за счёт оказания соответствующей психологической помощи [1].

Психофизиологический аспект организации МПС курсантов в образовательном процессе военного вуза имеет самую непо-

средственную связь со способностями обучающихся, в частности значительное внимание уделяется уровню развития их личностных адаптационных характеристик [2–4].

С этой целью изучалась и анализировалась динамика развития уровня личностных адаптационных характеристик курсантов 1–5 курсов в существующих организационных условиях образовательной деятельности в вузе.

Организация и методы исследования

В исследовании приняло участие 135 курсантов военного вуза ВМФ. Личностные адаптационные характеристики изуче-

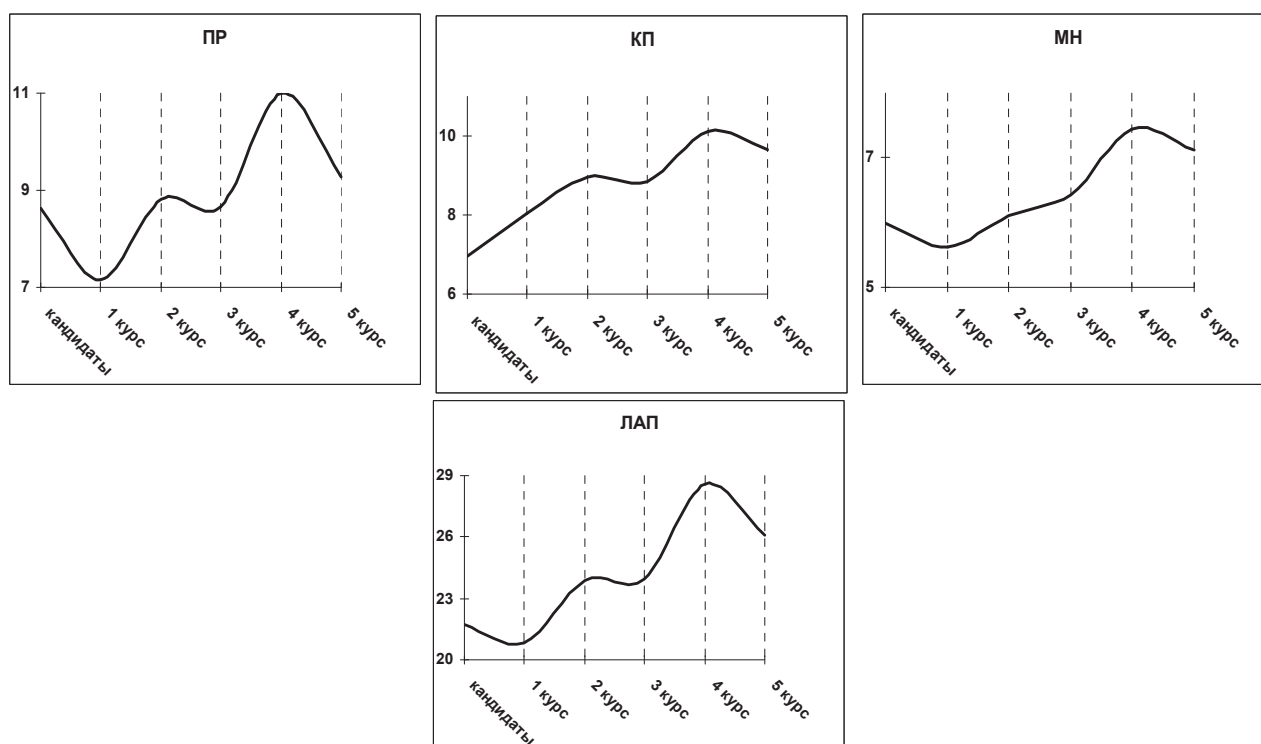


Рис. 1. Динамика показателей личностных адаптационных характеристик курсантов в период обучения.

Таблица 1

Сравнительная характеристика групп курсантов по значениям показателей личностных адаптационных характеристик

Курсы	МН		Курсы	ЛАП	
1 – 3	5,6±2,7	6,4±2,9	1 – 2	20,8±9,3	20,7±12,6
1 – 4	5,6±2,7	7,5±3,4	1 – 3	20,8±9,3	24,0±9,2
1 – 5	5,6±2,7	7,1±3,0	1 – 4	20,8±9,3	28,6±15,6
2 – 4	5,4±3,2	7,5±3,4	1 – 5	20,8±9,3	26,1±10,6
2 – 5	5,4±3,2	7,1±3,0	2 – 4	20,7±12,6	28,6±15,6
3 – 4	6,4±2,9	7,5±3,4	2 – 5	20,7±12,6	26,1±10,6
3 – 5	6,4±2,9	7,1±3,0	3 – 4	24,0±9,2	28,6±15,6
Курсы	КП		Курсы	ПР	
1 – 2	8,1±2,9	7,1±4,0	1 – 2	7,2±5,6	8,2±7,4
1 – 3	8,1±2,9	8,9±3,1	1 – 3	7,2±5,6	8,7±5,5
1 – 4	8,1±2,9	10,1±4,0	1 – 4	7,2±5,6	11,0±10,3
1 – 5	8,1±2,9	9,7±3,5	1 – 5	7,2±5,6	9,3±6,4
2 – 4	7,1±4,0	10,1±4,0	2 – 4	8,2±7,4	11,0±10,3
3 – 4	8,9±3,1	10,1±4,0			

ны по клиническим шкалам третьего и четвертого уровней МЛО «Адаптивность» [5]. Изучение личностных адаптационных характеристик у курсантов проводилось в первом семестре ежегодно с 1 по 5 курсы обучения. Результаты отчисленных курсантов в исследовании не использовались.

Сравнительный анализ проводился с использованием критерий t-Стьюдента для зависимых выборок. Различия считали статистически значимыми при $p < 0,05$.

Полученные результаты и их обсуждение

Групповое сравнение показало, что в целом на протяжении пяти лет обучения в вузе статистически значимые различия присутствовали по всем показателям личностных адаптационных характеристик курсантов (рис. 1).

Во-первых, следует отметить, что на первом году обучения в вузе проявилась общая выраженная закономерность к снижению показателей поведенческой регуляции (ПР), моральной нормативности (МН) и личностного адаптационного потенциала (ЛАП), а также к повышению показателя коммуникативного потенциала (КП) (рис. 1).

Дальнейшие особенности происходящих в процессе обучения изменений показателей личностных адаптационных характеристик курсантов уточнялись в ходе анализа тенденций.

Для выявления характера закономерностей было проведено парное сравнение групп курсантов по каждому исследуемому показателю. Статистически значимые различия, полученные в результате сравнительного анализа, приведены в таблице 1.

По данным таблицы 1 и рисунка 1 можно сделать следующие выводы по шкалам 3 и 4 уровня методики МЛО:

- на втором курсе статистически достоверно ($p < 0,05$) было выявлено повышение показателя поведенческой регуляции (ПР), на четвертом курсе эта особенность усилилась;
- на втором курсе наблюдалось статистически достоверно ($p < 0,05$) повышение показателя коммуникативного потенциала (КП), на четвертом курсе эта закономерность усилилась;
- на третьем курсе было выявлено статистически значимое повышение показателя моральной нормативности (МН), и к четвертому курсу оно усилилось;
- на втором курсе статистически достоверно ($p < 0,05$) было выявлено повышение показателя личностного адаптационного потенциала (ЛАП), на четвертом курсе оно усилилось.

Выводы

1. Личностные адаптационные характеристики у курсантов не статичны и подвержены изменениям в процессе обучения.
2. На первом году обучения в вузе проявилась общая выраженная закономерность к снижению показателей поведенческой регуляции, моральной нормативности и личностного адаптационного потенциала, а также к повышению показателя коммуникативного потенциала.
3. Наилучшее развитие личностных адаптационных характеристик у курсантов совпадало с четвертым курсом.

Библиографический список

1. Солодков А.С., Юсупов В.В., Днов К.В. и др. Медико-психологическое сопровождение военнослужащих в военном вузе. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 5: 254 – 258.
2. Дрынкина Т.И. Формирование морально-нравственной ответственности в профессиональной деятельности как важный аспект системы непрерывного образования. *Непрерывное образование: Современные проблемы и перспективы развития*: материалы XV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Липецк: ЛГПУ, 2012; 127 – 131.
3. Лыков И.В., Юсупов В.В., Федоткина И.В. Социально-психологическая адаптации подростков в общеобразовательных учреждениях. *Вестник психотерапии*. 2010; 34: 55–62.
4. Овчинников Б.В. К вопросу о психической адаптации. *Журнал практического психолога*. 2012; 3: 7 – 24.
5. Чермыанин С.В., Корзунин В.А., Юсупов В.В. Методологические аспекты диагностики нервно-психической неустойчивости у специалистов экстремальных видов деятельности. *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*. 2008; 4: 49 – 53.

References

1. Solodkov A.S., Yusupov V.V., Dnov K.V. i dr. Mediko-psihologicheskoe soprovozhdenie voennosluzhaschih v voennom vuze. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 5: 254 – 258.
2. Drynkin T.I. Formirovanie moral'no-nravstvennoj otvetstvennosti v professional'noj deyatel'nosti kak vazhnyj aspekt sistemy nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya*: materialy XV Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. Lipeck: LGPU, 2012; 127 – 131.
3. Lykov I.V., Yusupov V.V., Fedotkina I.V. Social'no-psihologicheskaya adaptacii podrostkov v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Vestnik psihoterapii*. 2010; 34: 55-62.
4. Ovchinnikov B.V. K voprosu o psihicheskoj adaptacii. *Zhurnal prakticheskogo psihologa*. 2012; 3: 7 – 24.
5. Chermjanin S.V., Korzunin V.A., Yusupov V.V. Metodologicheskie aspekty diagnostiki nervno-psihicheskoj neustojchivosti u specialistov `ekstremal'nyh vidov deyatel'nosti. *Mediko-biologicheskie i social'no-psihologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychajnyh situacijah*. 2008; 4: 49 – 53.

Статья поступила в редакцию 23.03.16

УДК 159.9.072

Tsaryova E.S., Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Special Disciplines, Crimean branch of Krasnodar University of Ministry of Interior Affairs of Russia (Simferopol, Russia), E-mail: ekaterinatsareva@bk.ru

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES OF SUPPORT OF SYSTEMS OF PERSONAL RESOCIALIZATION IN POST-CRISIS PERIODS. The article's task is to define what social and psychological technologies can provide professional assistance in the process of socialization of a person in his or her post-crisis period. The proposed re-socialization of the personality system in the post-crisis period of life is based on the special organization of the social environment, in accordance with the personal characteristics of the subjects, and includes methods of improving interpersonal and intrapersonal components of their adaptive capacity, contributing to their personal growth. The work shows that a systematic approach is a basis for the re-socialization process of the individual in post-crisis periods.

Key words: socialization, resocialization, post-crisis life, personality, social and psychological technologies.

Е.С. Царева, канд. психол. наук, ст. преп. каф. специальных дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь, E-mail: ekaterinatsareva@bk.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОСТКРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ

Статья посвящена раскрытию социально-психологических технологий обеспечения профессиональной помощи в процессе ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни. Предложенная система ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни основана на специальной организации социальной среды, в соответствии с личностными особенностями испытуемых, и включает технологии повышения интерперсональных и интраперсональных составляющих адаптивного потенциала, способствующих их личностному росту. Показано, что системный подход является основой для процесса ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни.

Ключевые слова: социализация, ресоциализация, посткризисные периоды жизни, личность, социально-психологические технологии.

Трансформации, которые происходят в современном обществе, повышают требования к социальной и профессиональной мобильности личности, её успешной адаптации. Особого внимания требуют посткризисные периоды жизни личности (после профессиональных, событийно-биографических, личностных кризисов) и разработка эффективных социально-психологических технологий обеспечения профессиональной помощи в процессе её ресоциализации в такие периоды [1; 2; 3]. Для её решения разработан и внедрен ряд психокоррекционных мероприятий. Однако до настоящего времени актуальность этой проблемы не уменьшается. В связи с этим мы пытались разработать систему ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни, которая оказывала бы эффективное воздействие на социально дезадаптированных лиц с низким адаптивным потенциалом. Выбрав такую цель, мы опирались на идею К. Роджерса [4] о том, что основная цель психологической помощи состоит в помощи человеку найти утраченный смысл жизни, осознать личностную свободу и ответственность, раскрыть свои потенциалы в полноценном общении, определить себя как самоценность в жизненном мире.

Цель ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни состояла в осознании причин затруднений в реализации своего адаптивного потенциала, формировании адекватной оценки возможностей и навыков эффективного анализа имеющихся вариантов решения проблемы, уменьшении ограничивающего влияния стереотипов и установок на процесс такого выбора. Исходя из выдвинутой цели, решались следующие задачи: определение круга проблем испытуемых, их конкретизация и вербализация; определение основных показателей адаптивного потенциала испытуемых, а также внутренней готовности к решению своих проблем; формирование устойчивой мотивации к участию в системе ресоциализации; соотнесение собственных желаний с возможностями и элементами долга («Я хочу», «Я должен», «Я могу»); развитие аналитических способностей, позволяющих выделить из арсенала существующих возможностей решения проблем наиболее оптимальные; осознание собственных стереотипов и установок, которые ограничивают возможность выйти за привычные рамки поведения, отказ от неконструктивных способов решения проблем; создание эмоционально-благоприятного климата и оптимальных условий для эффективного решения проблем ресоциализации; определение составляющих эффективной реализации социально-психологических воздействий.

Принципами построения системы ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни были как общие методологические принципы психологической помощи [5; 6; 7], так и специально разработанные: принципы дифференцированного

прогнозирования, перспективности, эквивалентности, динамичности.

Среди общих методологических принципов внедрялись: принципы деятельностного подхода; системности коррекционных, профилактических и развивающих мероприятий; единства коррекции и диагностики; приоритетности коррекции каузального типа; учёта возрастных и личностных особенностей испытуемых (позволяющий определить пути оптимизации развития адаптивного потенциала каждого испытуемого, утверждая право на выбор своего пути); комплексности методов психологического воздействия; добровольного участия и конфиденциальности; активного привлечения ближайшего окружения к участию в системе ресоциализации личности в посткризисные периоды её жизни (объектом системы ресоциализации были не только испытуемые, которые оказались в проблемной ситуации, но и целостная система социальных отношений, субъектами которых они являются); принцип учета объема и степени разнообразия материала и его эмоциональной сложности, который предполагал обязательное завершение занятий на положительном эмоциональном фоне.

Выборка была представлена испытуемыми, пережившими личностные, профессиональные, событийно-биографические кризисы, кризис середины жизни. Возраст испытуемых от 28 до 54 лет. Отбор указанного контингента обусловлен выраженной отрицательной динамикой процесса их ресоциализации в посткризисные периоды жизни. Для каждой группы испытуемых разрабатывалась своя психокоррекционная программа, содержательные и формальные аспекты которой зависели от уровня адаптивного потенциала, социального статуса, профессиональной принадлежности, эмоциональной насыщенности и прочности социальных связей. В такой логике раскрывалась сущность принципа дифференцированного прогнозирования.

Психокоррекционная программа включала обязательные содержательные блоки: диагностический, мотивирующий, развивающий и контрольный. Процедурные моменты включали активное взаимодействие во время тренинговой работы, установление и совершенствование социальных связей, повышение профессионального, социального статуса и личностный рост. Диагностический блок состоял из методик, которые позволяли выделить уровень адаптивного потенциала испытуемых и сформировать общую стратегию психокоррекции. Мотивирующий блок предусматривал создание активной установки на психокоррекцию, формирование мотивов на самопознание и самосовершенствование, повышение уверенности в себе и в успехе ресоциализации. Цель развивающего блока – содействие личностному росту испытуемых, снятие противоречий между противостоящими мотивационными тенденциями, осознание своих возможностей.

Формирование указанных содержательных блоков происходило по принципу перспективности, сущность которого заключалась в создании положительной картины будущего, которая будет стимулом самоорганизующейся реконструкции личности в соответствии с постоянным обновлением жизненного контекста. Практическая направленность программы обеспечивалась форматом проведения занятий в виде семинаров-тренингов, мини-лекций, технологий обратной связи. Благодаря такой логике построения системы ресоциализации личности в посткризисные периоды жизни был реализован принцип эквивалентности, который заключается в том, что процесс ресоциализации направлен не только на социально дезадаптированных лиц, но и в такой же степени включает целостную систему социальных отношений, субъектами которых они являются, и прежде всего, ближайшее окружение, ведь система отношений с референтными лицами, особенности общения, формы совместной деятельности, способы её внедрения играют важную роль в процессе ресоциализации личности. В этом случае и среда, и сама личность эквивалентно участвуют в реконструкции собственных принципов и являются основными компонентами ресоциализации как процесса, когда внешние условия преломляются через внутренние составляющие адаптивного потенциала. Это требует также использования всех имеющихся в распоряжении психологов, социальных работников, медицинской службы, духовного наставничества средств для оказания помощи и создание ресоциализирующей среды.

Контрольный блок программы предусматривал оценку эффективности проведенных мероприятий с целью определения динамики показателей адаптивного потенциала испытуемых и степени их социальной адаптации. Кроме того, оценкой эффективности было перенесение полученных навыков на реальные социальные связи испытуемых.

Вся система ресоциализации рассматривалась как поэтапный пролонгированный процесс, предусматривающий рациональную последовательность мероприятий психокоррекционного влияния и мониторинг динамики изменений показателей интраперсональных и интерперсональных составляющих адаптивного потенциала испытуемых с целью определения того, какие составляющие требуют первоочередного воздействия. В такой логике раскрывается сущность принципа динамичности.

Одним из важнейших требований к методическому обеспечению системы ресоциализации личности мы считали комплексность и многоуровневость психотехнологий. Согласно этому требованию, психотехнологии работали на таких уровнях психики: физическом и психофизиологическом (снятие соматических факторов стрессов и стрессогенных ситуаций); психологическом (решение внутриличностных проблем, личностная трансформация, достижение целей интеграции личности); социально-психологическом (решение проблем коммуникации и социальной интеграции, активность в общественных связях и отношениях); решения проблем самоактуализации личности (расширение личной свободы выбора, открытие внутренних энергетических ресурсов, нахождение глубинной мотивации личности и получение ею права полностью проявлять свою индивидуальность). В полной мере этим требованиям отвечают консультативная работа, методы психокоррекции, как индивидуальной, так и групповой, психотерапевтические методы. Консультативная работа была направлена на то, чтобы с помощью специально организованного процесса общения актуализировать у испытуемых резервные силы их психики и способности, которые могут обеспечить успешный поиск пути выхода из посткризисной ситуации. При этом типе оказания помощи внимание сосредотачивалось на адаптивном потенциале личности испытуемого, его возможностях. Психологическая коррекция, как направленный вид психологического воздействия на те или иные психологические структуры, применялась нами с целью обеспечения полноценного функционирования личности. При определении целей психологической коррекции мы исходили из ее направленности на изменение неадекватных форм реагирования и стереотипов поведения в системе межличностного взаимодействия. Вместе с тем учитывалось и то, что неадекватные реакции и формы поведения являются проявлениями последствий более глубоких изменений личности, обусловленных внешними обстоятельствами и всей логикой индивидуального развития, внутренними переживаниями сложившейся ситуации, например, равнодушным отношением к проблеме, связанными с зависимостью от психоактивных веществ и т. п.

В ходе психологической коррекции происходило комплексное психологическое воздействие на ценностные ориентации,

мотивы и структуру поведения испытуемых и другие показатели их адаптивного потенциала, а именно коррекции подлежали личностные качества, которые свидетельствовали о низком уровне адаптивного потенциала: фрустрационная напряженность, эмоциональная неустойчивость, несбалансированность локуса контроля, повышенная агрессивность, заниженная самооценка.

Система ресоциализации была представлена социально-психологическими технологиями развития адаптивного потенциала личности: личностно-ориентированными, суггестивно-эмоциональными, телесно-ориентированными, когнитивно-поведенческими технологиями, реализованными в таких содержательных блоках: 1-й блок – системной интеграции личности; 2-й блок – эмоциональной саморегуляции; 3-й блок – психологической готовности к стрессу; 4-й блок – развития навыков саморегуляции; 5-й блок – социальной адаптации и эффективной коммуникации; 6-й блок – расширение поведенческих стратегий; 7-й блок – эффективного поведения в кризисной ситуации, а также социальной поддержки. Виды социальной поддержки в системе ресоциализации личности: эмоционально-оценочная, инструментальная и информационная. С учётом видов социальной поддержки и представленных психотехнологий развития адаптивного потенциала личности был разработан алгоритм их использования. Основными задачами алгоритмизованного тренинга были: активизация социальной позиции испытуемых, реструктуризация и гармонизация их мотивационной сферы, коррекция эмоционально-волевой сферы, а также развитие процессов социальной перцепции, освоение конкретных приемов и методов эффективного решения проблем.

Всего через психокоррекционную работу в течение одного года прошло 104 испытуемых, переживших личностные, профессиональные, событийно-биографические кризисы, кризис середины жизни с разным уровнем адаптивного потенциала. Подгруппы собирались с периодичностью два раза в неделю в течение первых шести месяцев и один раз в неделю в течение следующих шести месяцев. После проведения контрольных измерений показателей адаптивного потенциала участников было предложено перейти к дальнейшей работе в режиме групп взаимоподдержки. В дальнейшем эта работа направлялась в недирективном стиле социальным работником.

Анализ результатов формирующего этапа исследования показал, что произошли положительные изменения по параметру «самооценка» ($\varphi = 1,75$; $p \leq 0,05$). Так, в группе испытуемых со средним уровнем адаптивного потенциала возросло количество лиц с адекватной самооценкой. Положительные изменения по этому параметру произошли и у испытуемых со сниженным адаптивным потенциалом: выявлено значительно меньше человек с заниженной самооценкой; снизилось количество лиц с неустойчивой и неадекватно завышенной самооценкой. У испытуемых с низким адаптивным потенциалом значимых различий по параметру самооценки не произошло. Показателем успешности программы стало сближение параметров в методике Т. Лири по актуальному и реальному «Я» ($\varphi = 2,06$; $p \leq 0,01$). Так, у испытуемых со средним уровнем адаптивного потенциала и с преобладанием в структуре личности стенических черт, более устойчивых к стрессу, неагрессивных, с умеренным расхождением между показателями идеального и реального «Я», наблюдалась относительная умеренность и равномерность баллов по всем октантам с незначительным преобладанием V или VI. Анализ изменений свидетельствовал о повышении интернальности и степени самовосприятия испытуемых со средним и сниженным уровнями адаптивного потенциала. По данным методики «РСК» Дж. Роттера по подшкалам «Общая интернальность», «Интернальность в сфере достижений», «Интернальность в сфере неудач» и «Интернальность в сфере здоровья» произошло повышение показателей ($\varphi = 2,39$; $p \leq 0,01$). Среди испытуемых с низким уровнем адаптивного потенциала снизилось количество лиц с крайней степенью экстернальности ($\varphi = 1,56$; $p \leq 0,05$).

Анализ изменений показателей эмоционально-волевой составляющей адаптивного потенциала испытуемых показал, что произошло снижение показателей агрессивности ($\varphi = 1,65$; $p \leq 0,05$). Это указывает на повышение контроля агрессивных тенденций и сдержанности в поведении. У лиц с низким уровнем адаптивного потенциала улучшение не достигает степени статистической значимости, свидетельствует о преобладании агрессивных тенденций в поведении. Несмотря на то, что уровень адаптивного потенциала испытуемых был разным, произошли кардинальные изменения в снижении показателя фрустрационной напряженности ($\varphi = 2,06$; $p \leq 0,01$), а у испытуемых со средним

уровнем адаптивного потенциала этот показатель приблизился к показателям социально адаптированных лиц. Учитывая повышение показателя эмоциональной устойчивости испытуемых ($\varphi = 1,61$; $p \leq 0,05$), можно констатировать и повышение индикатора эффективности адаптации. Следовательно, эти показатели наиболее чувствительны к психокоррекционной работе и здесь кроются значительные ресурсы для повышения уровня социальной адаптации испытуемых.

Влияние разработанной системы психокоррекционных мероприятий способствовало повышению коэффициента социальной адаптации (CGR) испытуемых ($\varphi = 1,72$; $p \leq 0,05$), а у лиц со средним уровнем адаптивного потенциала этот показатель приблизился к нормативным данным и составил $51 \pm 2\%$. Изменилось и направление реакции в ситуации фрустрации у лиц со средним и сниженным уровнями адаптивного потенциала за счет увеличения количества интропунитивных и импунитивных реакций ($\varphi=2,04$; $p \leq 0,01$). Однако, несмотря на то, что в коррекционной программе был значительный блок ролевых игр и упражнений, направленных на адекватное поведение человека в ситуации фрустрации, коррекционное влияние оказалось более значимым для испытуемых со средним и сниженным уровнями адаптивного потенциала. В отношении лиц с низким адаптивным потенциалом, значимые изменения по параметру фрустрационной толерантности произошли в меньшей степени. Это объясняется тем, что в этой группе был высокий процент испытуемых (9,4% лиц) с возбудимым и эпилептоидным типами акцентуаций характера, и 3,3% лиц с возбудимой психопатией. Эти лица нуждаются в специальной дополнительной психокоррекции.

Анализ изменений, которые произошли в мотивационно-ценностной сфере, показал снижение коэффициента дезинтеграции между главными ценностями и возможностями их достижения. Кроме того, отмечается преобладание мотивации достижения ($\varphi = 2,19$; $p \leq 0,01$).

Учитывая полученные результаты в сфере самосознания испытуемых, их эмоционально-волевой и мотивационно-ценностной сферах, можно сделать вывод, что наиболее весомым фактором в ресоциализации может быть социальная поддержка. Анализ параметра социальной поддержки свидетельствует, что в результате проведенной работы у испытуемых со средним

и сниженным уровнями адаптивного потенциала значительно повысился общий показатель ($81,6 \pm 3,2$) эмоциональной и инструментальной поддержки, расширилась социальная сеть поддержки ($\varphi = 2,04$; $p \leq 0,01$). Так, большинство испытуемых трудоустроились, у них улучшились взаимосвязи с непосредственным окружением, расширился круг друзей, наладились или возобновились отношения с родственниками, некоторые создали семью. У испытуемых с низким уровнем адаптивного потенциала повысились показатели эмоциональной поддержки, за счет чего повысился общий уровень удовлетворенности социальной поддержкой. Однако, уровень инструментальной поддержки (бытовые условия, работа, деньги) социально дезадаптированных лиц с низким адаптивным потенциалом статистически значимо не повысился. Ограниченной осталась и социальная сеть поддержки. Среди таких испытуемых были лица, у которых отмечаются недостаточная сформированность адекватных представлений о видах социальной поддержки и возможностях её получения. После формирующего влияния количество таких испытуемых уменьшилось ($\varphi = 1,56$; $p \leq 0,05$).

Эффективность внедрения системы ресоциализации в психологическую практику и социальную работу с лицами, пережившими профессиональные, событийно-биографические, личностные кризисы, достигается благодаря использованию широкого спектра психосоциальных мероприятий, направленных на улучшение их социального взаимодействия, расширение социальной сети, социально-трудовое восстановление и инструментальную поддержку; внедрению методов психосоциальной работы в соответствии с разработанными модулями: программы переходных групп, психологическое просвещение испытуемых и членов их семей, тренинг коммуникативных навыков, тренинг навыков социального взаимодействия, программы досуга.

Таким образом, полученные результаты показали, что системный подход является основой для процесса ресоциализации личности в посткризисные периоды ее жизни; предложенная нами система ресоциализации, основанная на специальной организации социальной среды в соответствии с личностными особенностями испытуемых, и включающая технологии повышения интерперсональных и интраперсональных составляющих адаптивного потенциала, способствует их адаптации и личностному росту.

Библиографический список

1. Беличева С.А. *Основы превентивной психологии*. Москва: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
2. *Введение в практическую социальную психологию*. Под редакцией Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. Москва: Смысл, 1996.
3. *Социальные отклонения*. Кудрявцев В.Н., С.В. Бородин, В.С. Нерсисянц, Кудрявцев Ю.В. Редактор Л.А. Плеханова. Москва: Юридическая литература, 1989.
4. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии. *Вопросы психологии*. 2001; 2: 48 – 59.
5. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования. *Педагог*. 1998; 3: 29 – 34.
6. Собольников В.В. *Психическая саморегуляция*. Новосибирск: УИЦ «Аргус», 1993.
7. Антонян Ю.М. *Образ жизни и его мотивообразующее значение*. Под редакцией В.Н. Кудрявцева. Москва: Наука, 1986.

References

1. Belicheva S.A. *Osnovy preventivnoy psihologii*. Moskva: Redakcionno-izdatel'skij centr Konsorciuma «Social'noe zdorov'e Rossii», 1994.
2. *Vvedenie v prakticheskuyu social'nuyu psihologiyu*. Pod redakciej Yu.M. Zhukova, L.A. Petrovskoj, O.V. Solov'evoj. Moskva: Smysl, 1996.
3. *Social'nye otkloneniya*. Kudryavcev V.N., S.V. Borodin, V.S. Nersesyanc, Kudryavcev Yu.V. Redaktor L.A. Plehanova. Moskva: Yuridicheskaya literatura, 1989.
4. Rodzhers K. Klientocentrirovannyj / chelovekocentrirovannyj podhod v psihoterapii. *Voprosy psihologii*. 2001; 2: 48 – 59.
5. Kolmogorova L.S. Stanovlenie psihologicheskoy kul'tury lichnosti kak orientir sovremennogo obrazovaniya. *Pedagog*. 1998; 3: 29 – 34.
6. Sobol'nikov V.V. *Psichicheskaya samoregulyaciya*. Novosibirsk: UIC «Argus», 1993.
7. Antonyan Yu.M. *Obraz zhizni i ego motivooobrazuyuschee znachenie*. Pod redakciej V.N. Kudryavceva. Moskva: Nauka, 1986.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

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: 821

Akhmedov A.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature, Dagestan State Pedagogical University Makhachkala, Russia*, E-mail: ahmed56@list.ru

Kurbanov M.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia)*, E-mail: ahmed56@list.ru

AESTHETIC MODALITY OF THE IMAGE OF ONEGIN. Relevance and scientific value of the article is that Onegin's image becomes in it a subject of a special esthetic analysis for the first time. At the same time, there are some works dedicated to E. Onegin as a character that interpret Pushkin's novel from another point of view, which the researchers of this paper find inadequate to the nature of art (cultural-historical, moral, ethical, etc.). The authors come to this conclusion: dramatic modality image is created through a two-level image of Onegin (in their opposition): on the one hand, the interpretation takes into account the vision of external (event-based) boundaries of his existence (in this aspect, it justifies its demonism), and on the other hand, the image of Onegin is not internally relevant to these borders, protesting against them. The originality of this study lies in the fact that the image of Onegin, is interpreted with a different point of view.

Key words: esthetic modality of Onegin's image, Eugene Onegin's image, A.S. Pushkin's novel «Eugene Onegin».

А.Х. Ахмедов, канд. филол. наук, доц. каф. литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ahmed56@list.ru

М.М. Курбанов, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ahmed56@list.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ ОБРАЗА ОНЕГИНА

Актуальность и научная ценность настоящей статьи заключается в том, что в ней впервые образ Онегина становится предметом специального эстетического анализа. В то же время существующие на сегодня онегиноведческие работы трактуют роман с иных, не адекватных природе искусства позиций (культурно-исторических, морально-этических и т. д.). Авторы статьи приходят к выводу: драматическая модальность образа Онегина создаётся благодаря двуплановому (противонаправленному) изображению героя – с одной стороны, как соответствующего внешним (событийным) границам его бытия (в этом аспекте он оправдывает свой демонизм), а с другой, как внутренне не соответствующего этим границам, протестующего против них. Оригинальность настоящего исследования заключается в том, что образ Онегина трактуется с другой, малоизученной стороны.

Ключевые слова: эстетическая модальность образа Онегина, образ Евгения Онегина, роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Проблема, вынесенная в заголовок статьи, при всей многогранной изученности пушкинского романа, ещё не становилась предметом специального исследования. Подводя итоги истории изучения «Евгения Онегина», Ю.Н. Чумаков пишет: «В интерпретациях пушкинского романа отчётливо видны два типа, два направления. Одно из них ищет исторических, социокультурных, поведенческих соответствий романа и жизни, другое – во главу угла ставит поэтику текста» [1].

Одной из наглядных демонстраций первого направления является статья А.М. Гуревича, опубликованная в «Онегинской энциклопедии» [2, с. 391 – 398]. Образ Онегина рассматривается в ней как «веяние времени», «болезнь века», т. е. исключительно в культурно-историческом контексте. Согласно изысканиям автора, онегинская хандра была свойственна многим выдающимся людям той поры: П.Я. Чаадаеву, А.С. Грибоедову, А.И. Герцену и самому А.С. Пушкину. Данный вектор изучения пушкинского романа был задан, как известно, ещё В.Г. Белинским на заре становления отечественного литературоведения. «Он, – писал талантливый критик об авторе «Евгения Онегина», – любил словесие, в котором почти исключительно выразился прогресс рус-

ского общества и к которому принадлежал сам, – и в «Онегине» он решился представить нам внутреннюю жизнь этого сословия, а вместе с ним и общество в том виде, в каком оно находилось в избранную им эпоху...» [3].

Неадекватность природе искусства применяемой А.М. Гуревичем методологии заключается в том, что её теоретической базой для интерпретации образа служит постулат о принципиальном тождестве образа и его прототипа. Однако пронизательными искусствоведами установлено, что «искусство берёт свой материал из жизни, но даёт сверх этого материала нечто такое, что в свойствах самого материала ещё не содержится» [4, с. 309].

Сторонниками представленного в данном случае А.М. Гуревичем культурно-исторического литературоведения учитывается, таким образом, только одна и наименее важная сторона образа – его способность к обобщению и игнорируется другая, главная, собственно и создающая феномен искусства: участие образа в моделировании универсальных отношений «я» героя с миропорядком, в чистом виде отсутствующих в реальной действительности [5]. Тем самым на сегодняшний день трактовка романа «Евгений Онегин» с позиций культурно-исторических

накопилось уже множество, и все они (вкуче с исследованиями поэтики пушкинского романа) свидетельствуют об одном: в эстетическом аспекте образ Онегина и роман в целом еще не изучался (исключение составляет замечательный анализ романа Пушкина, проведенный Л.С. Выготским в его книге «Психология искусства») [4, с. 283 – 289].

Следует отметить, что онегинистика, помимо анализа Л.С. Выготского, располагает ещё одним «эстетическим» высказыванием, в котором герой пушкинского романа характеризуется в свете драматического модуса: «Онегин и Татьяна, Печорин, персонажи «Бесприданницы» Островского, булгаковские Мастер и Маргарита, лирическая героиня Цветаевой страдают от неполноты самореализации, поскольку внутренняя заданность «я» в этих случаях оказывается шире внешней данности их фактического присутствия в мире» [5, с. 64].

Данная характеристика в отношении Онегина нуждается в развёрнутом и аргументированном обосновании. Как отмечено онегиноведами, роман содержит в себе много загадок, но самой главной его загадкой является неожиданное поведение Онегина в 8-й главе – его любовь к Татьяне, которая не поддается логическому объяснению, если исходить из вроде бы укоренившегося в его жизни отношения к окружающим людям, так обстоятельно и убедительно изображенного во всех предыдущих главах. Эта странная любовь Онегина усугубляется тем, что она не получает в романе фабульного завершения и рождает, таким образом, ещё одну загадку пушкинского шедевра. Попыток объяснить эти главные загадки романа Пушкина было предпринято много, начиная с В.Г. Белинского. Вот как объясняет первую загадку великий критик: «Большинство публики было крайне удивлено, как Онегин, получив письмо Татьяны, мог не влюбиться в нее, – и ещё более, как тот же самый Онегин, который так холодно отвергал чистую, наивную любовь прекрасной девушки, потом страстно влюбился в великолепную светскую даму?» Постановку вопроса в такой форме Белинский считает диктаторской: у сердца, мол, свои законы (в поддержку своей точки зрения он приводит и русскую пословицу «Полюбится сатана лучше ясного сокола»); словом, критик приходит к выводу, что Онегин имеет полное право не полюбить Татьяну-девушку и полюбить Татьяну-женщину и его поступок в обоих случаях не имеет отношения к нравственности. Таким образом, В.Г. Белинский не находит удивительным поведение Онегина в отношении к Татьяне, а мы не находим удовлетворительным такое объяснение, так как считаем его подход чуждым природе искусства: Белинский пытается «вычислить» мотивы поведения пушкинского героя вне художественного контекста романа.

Неудовлетворительно объясняет загадку онегинской любви и известный советский пушкинист Д.Д. Благой, который, никак не объясняя «внезапность настоящего большого чувства» Онегина, только сожалеет, что оно вызвано не прежней Таней, а нынешней «равнодушной княгиней» [6]. Как и следовало ожидать, исключительно с позиций культурно-исторических рассматривает онегинское поведение в 8-й главе представленный нами выше А.М. Гуревич, который считает подлинным героем романа не Онегина, а некоего «сверхгероя» – современного человека вообще. Ленский, Онегин и герой-Автор, по мнению Гуревича, представляют собой разные грани этого единого сверхгероя...

Ближе других к разгадке онегинской любви оказываются те исследователи, которые уделяют пристальное внимание поэтике пушкинского романа. Вот что пишет о композиционном своеобразии «Евгения Онегина» А. Тархов: «У ног прежней, любящей Тани – новый, «влюбленный, как дитя» Онегин: казалось бы, разве может быть в таком созвучии героев почва для драмы? И тем не менее она есть, она открывается в монологе Татьяны. Этот монолог, вместе с письмом Онегина, представляет собой точную композиционную параллель монологу Онегина и письму Татьяны: этой симметричностью Пушкин подчеркнул принцип «двухчастного» строения своего романа, характерный для многих произведений новой европейской литературы... <...>, поэтому можно было бы сказать, что развязка истории Евгения и Татьяны predetermined заранее» [7, с. 317 – 318]. Однако, идущий в целом в культурно-историческом фарватере изучения литературы, А. Тархов также приходит к неадекватной природе искусства выводу, когда решает проблему загадочной любви Онегина. Драматическое несомнение, на которой построен сюжет «Евгения Онегина», он рассматривает как созданный Пушкиным художественный символ исторической катастрофы 14 декабря 1825 года [7, с. 320].

334

Неадекватную природе искусства позицию при интерпретации романа «Евгений Онегин» занимает и структуралистское литературоведение. Завершая 1-ю главу романа, Пушкин, как известно, демонстративно признаётся, что в ней «противоречий очень много». Однако он не хочет их исправить, хотя знает, что его «новорожденное творенье» вызовет «кривые толки, шум и брань». Дело здесь в том, что Пушкин предвидит неадекватное восприятие своего романа, но не в силу того, что в нём по его недосмотру допущены противоречия, а в силу новизны его поэтики. Но вот что пишет по этому поводу Ю.М. Лотман: «Принцип противоречий проявляется на протяжении всего романа и на самых различных структурных уровнях. <...> То, что Пушкин на протяжении романа дважды – в первой и последней главах – прямо обратил внимание читателя на наличие в тексте противоречий, конечно, не случайно. Это указывает на сознательный художественный расчёт» [8]. Однако осмысление роли этого принципа в структуре романа как художественного целого выводит Ю.М. Лотмана во внетекстовую действительность: «Только внутренне противоречивый текст воспринимался как адекватный действительности» [8].

Хотим, в качестве возражения данному выводу Лотмана, ещё раз подчеркнуть, что искусство обретает своё ценностное значение не благодаря достижению адекватности действительности, а, наоборот, как сила, преодолевающая власть этой действительности.

Наша позиция, как было отмечено в начале статьи, принципиально иная: мы не рассматриваем произведение искусства как инновацию реальной истории, не используем его как инструмент познавательной деятельности. Для нас несомненной является самостоятельная ценность искусства. Роман Пушкина выполняет, по нашему убеждению, свою основную функцию независимо от того, есть в нем общеисторические мотивы или нет. Скажем больше: ценность конкретного произведения искусства тем выше, чем сильнее и ярче переживается в нем освобождение от действительности, в той или иной форме в нем явленной.

В художественной структуре романа «Евгений Онегин», по нашим наблюдениям, ощущению присутствуют два противоположных, но взаимосвязанных плана. Первый план – это изображение Онегина как соответствующего внешним (событийным) границам его бытия (в этом аспекте герой оправдывает свой демонизм), а другой план (до 8-й главы неявный) – показ подлинной сути героя как внутренне не соответствующего его событийным границам, протестующего против них. В финале романа этот протест достигает потрясающего накала, доставляя читателю уникальное эстетическое переживание. Отмеченное свойство – в высшей степени искусно выстроенная двуплановость, вовлекающая личность читателя в необычайно острое, эмоционально и интеллектуально насыщенное драматическое переживание, – и составляет главную ценность пушкинского шедевра, а все прочие характеристики романа, о которых идет речь выше, имеют лишь периферийный статус. При первом знакомстве с романом Пушкина он создает впечатление (впечатление ложное), будто разочарованный герой, который «к жизни вовсе охладел», ведёт себя в полном соответствии с этой жизненной философией. Каждое новое событие с его участием выглядит как бы иллюстрацией к занятой им жизненной позиции, а перемена, происшедшая в нем в 8-й главе, доставляя сердцу читателя неизъяснимое наслаждение, оставляет ум озадаченным. Между тем несоответствие Онегина внешним границам его существования в неявном виде присутствует в романе с самого начала. Иначе говоря, драматизм существования Онегина, заявленный с первой страницы романа, постепенно набирает остроту и достигает в финале своего апогея.

Безуспешной является попытка А. Тархова раскрыть этот драматизм, так как он подходит к пушкинскому герою как явление статическому [9], несмотря на то, что он рассматривает его как очень сложное явление: «В том сложнейшем духовном явлении, которое именуется Евгением Онегиным, есть два главных центра – как бы два полюса этого образа. Один из них – скептическая охлажденность, «демонизм»; о другом Пушкин говорит в первой главе после перечисления «способностей» своего героя: «Но в чем он истинный был гений» – и далее следует характеристика Евгения как «гения любви». Поначалу её можно считать за полуироническое определение того виртуозного донжуанства героя, тех успехов в «науке страсти нежной», которые демонстрирует «молодой повеса». Однако по мере приближения романа к финалу выясняется, что герой Пушкина есть действительно гений любви...<...> Эти два полюса – «гения любви» и «духа отри-

дания» – не только «аккумулируют» в себе драму героя, но и как бы хранят потенцию всего развития романа» [7, с. 27].

Согласно нашему анализу, демонизм есть внешняя маска героя, которая включает в себя и виртуозное донжуанство, а проявленная уже открыто в 8-й главе genialность в любви, ничего общего не имеющая с его донжуанством, и есть подлинная суть его, протестующая на протяжении всего романа против собственной же демонической маски. Следовательно, образ Онегина содержит не два центра (как утверждает А. Тархов), а один, и драма героя заключается в том, что этому центру (т. е. его внутренней сущности) невозможно реализовать себя в событийных границах его существования. Казалось бы, в финале романа (т. е. в 8-й главе) это происходит, но герой не находит понимания именно у того человека, которого он считал единственным близким для себя. Эта ситуация доводит драматизм существования Онегина до критической точки. Вот как рассуждает об искусно выстроенном драматизме пушкинского романа Л.С. Выготский: «...с самого начала Пушкин подчеркивает в Онегине как раз те черты, которые делают его невозможным для романа героя трагической любви. Уже в первой главе, где подробно описывается, как Онегин знал науку страсти нежной (строфы X, XI, XII), читателю внушается образ Онегина, истратившего своё сердце в светском волокитстве, и с первых же строф читатель подготовлен к тому, что с Онегиным может произойти все, что угодно, но только не гибель от невозможной любви. Замечательно, что эта же глава перебивается лирическим отступлением о ножках, которая говорит о необычайной власти неосуществленной любви и как бы сразу намечает параллельно с первым другой, прямо ему противоположный план» [4, с. 284].

Действительно, лирическое отступление о ножках не просто указывает на власть неосуществленной любви, а непосредственно вовлекает читателя в драматическое переживание, предвосхищая потрясающий финальный драматизм романа.

Финальный драматизм романа особенно ощутимо предвосхищается в первой истории «несовпадения» Евгения и Татьяны. В начале эпизода повествователь напоминает, что патетическое отношение к жизни окончательно и бесповоротно похоронено в душе героя (см. 10-ю строфу 4-й главы). Однако рядом со стандартной реакцией героя, мотивированной всем предшествующим поведением: *Мечтам и годам нет возврата, // Не обновлю души моей...* (4, XVI, 1-2), в его устах неожиданно звучит и немотивированное противоположное: *Я вас люблю любовью брата // И, может быть, еще нежней.* (4, XVI, 3-4)

Таким образом, читатель получает здесь очередной сигнал о возможной в будущем большой драме в жизни Онегина (нынешняя воспринимается драмой, в первую очередь, Татьяны, а тот факт, что это и онегинская драма, Пушкиным искусно скрывается). Ложное же восприятие читателем Онегина как демонического лица, навсегда погибшего для полноценной жизни и любви, сохраняется благодаря тому, что данная история оказывается новым звеном в цепи демонических поступков разочарованного героя. Причём, если в 1-й главе об онегинской хандре читатель узнает только из пересказа повествователя, то в остальных читатель непосредственно опереживает главному герою и как бы удостоверяется в том, что демонизм разрушает онегинскую душу. Во 2-й главе, например, где в центре внимания Ленский, Онегин (разумеется, в его внешней ипостаси) предстает погибшим не только для любви, но и для дружбы (*Так люди (первый каюсь я) // От делать нечего друзья.* (2, XIII, 13-14).

Пушкин искусно ведёт восприятие читателя по ложному пути: тот факт, что Онегин не способен ни к любви, ни к дружбе, объясняется в романе объективными обстоятельствами – господствующей в обществе индивидуалистической тенденцией (речь идет о знаменитой 14-й строфе 2-й главы, где утверждается: «Мы все глядим в Наполеоны»). Однако параллельно звучит и противоположное, общественной средой не мотивированное (способность Онегина на глубокое чувство), которое преподносится читателю как нечто случайно возможное в его жизни (см. указанную выше строфу). Эта искусно завуалированная Пушкиным внутренняя борьба Онегина против собственного демонического поведения перед дуэлью трансформируется во время дуэли в борьбу уже внешнюю против самих дуэльных правил, не первый раз обнажая тем самым корни демонической болезни героя. Но как только Ленский погибает, демоническая маска тут же покидает Онегина, и внутренняя борьба вспыхивает в нём с новой силой (см. 35-ю строфу 6-й главы). Однако взятый Пушкиным на вооружение основной художественный принцип романа – намеренное подчеркивание в Онегине (до 8-й гла-

вы) демонического начала и перевод во второй план показа его подлинной сущности, проявляющейся в протесте против внешних границ его существования – реализуется и здесь. Картина смерти Ленского и ее осмысление занимают в романе одиннадцать строф, но только в двух из них присутствует Онегин: главный герой волею автора-творца почти сразу дистанцируется от фактически совершенного им убийства и тем самым демоническое поведение его как бы снова акцентируется, а впечатление, полученное читателем о нем как о человеке, способном на сострадание, ослабляется.

Перейдем теперь ко второй истории «несовпадения» Онегина и Татьяны (создающей в романе композиционную симметрию и дарующей читателю уникальный катарсис) и попробуем разобраться, почему Татьяна-женщина не может ответить взаимностью Онегину. Сначала необходимо внести ясность в вопрос, почему Онегин раньше только «живо тронут был» чувствами Татьяны, а теперь влюбился в нее по-настоящему, «как дитя».

Разумное объяснение такому поведению героя пытается найти В.Г. Белинский: «Ореол светскости не мог не возвысить её [Татьяну] в глазах Онегина: в свете, как и везде, люди бивают двух родов – одни привязываются к формам и в их исполнении видят назначение жизни, это чернь; другие от света заимствуют знание людей и жизни, так действительности и способность вполне владеть всем, что дано им природою. Татьяна принадлежала к числу последних, и значение светской дамы только возвышало ее значение как женщины» [3]. Логичным выглядит объяснение Белинским и поведения Татьяны в отношении к Евгению в финале романа: Татьяна не верит искренности онегинского чувства, она убеждена, что к ее ногам Онегина привела лишь жажда скандальной славы.

Художественная истина пушкинского романа состоит как раз в том, что поведение его драматических персонажей выходит за пределы разумного. Онегин влюбляется в Татьяну-женщину не потому, что оценивает её теперь как равную себе, а вопреки и вне подобных рассуждений. Онегин хорошо знает цену светской жизни, более того, он сумел сразу разглядеть, что светский образ жизни воспринят Татьяной как «ветошь маскарада». Онегин влюбился, если воспользоваться выражением Пастернака, поверх барьеров. Эту любовь герой возвращал в своей душе, можно сказать, в течение всей предыдущей романной жизни; эта любовь прорвала теперь ту плотину преград, которая была выстроена им же его демоническим поведением. Можно сказать, что в финале романа мы имеем двойную драму, т. е. драму двух центральных героев. Драма Онегина в том, что он влюбляется в Татьяну тогда, когда по общепринятым нормам она становится «запретным плодом». Драма же Татьяны состоит в том, что она не верит искренности Онегина, не может допустить в нём столь радикальной перемены и продолжает любить Онегина прежнего, поразившего её воображение своим демоническим поведением в начале их знакомства (с самого начала идеализированного). Как утверждает проницательный пушкиновед Ю.Н. Чумаков: «За неотменяемым прямым смыслом слов «Я Вас люблю. К чему лукавить!! Но я другому отдана, // Я буду век ему верна» проступает второй план: Татьяна будет любить идеального Онегина, Онегина своей души, но отказывает ему реальному. Она отдана другому Онегину, а не этому» [1].

Мы полагаем, что можно и нужно отменить прямой смысл слов «Но я другому отдана», где под «другим» подразумевается муж Татьяны. Сохранение прямого смысла этих слов позволяет Белинскому совершенно справедливо сделать вывод о безнравственности Татьяны: «...некоторые отношения, не освящаемые любовью, в высшей степени безнравственны...» [3]. В пользу того, что слова Татьяны в финале романа нужно понимать исключительно в непрямом значении, свидетельствуют строки из её письма к Онегину: *Другой!.. Нет, никому на свете // Не отдаю ты сердца я!* И т. д.

Мы не согласны с Выготским, что эта любовь опустошает Онегина: «Весь конец романа, как это не замечали прежде, вплоть до последней строки насыщен намеками на то, что Онегин гибнет, на то, что жизнь его кончена, на то, что ему больше нечем дышать» [4, с. 286]. Мы считаем, что великий психолог увидел только одну сторону этой любви; другая же её сторона заключается в том, что она возрождает Онегина к новой жизни (под её влиянием он «чуть с ума не своротил или не сделался поэтом»). Излишне повторять, что письмо Онегина – это гимн любви.

Подводя итог всему изложенному выше, резюмируем: 1) научная ценность настоящего исследования заключается в

том, что в нём впервые образ Онегина становится предметом специального эстетического анализа: существующие на сегодня онегиноведческие работы трактуют роман с иных, неадекватных природе искусства позиций (культурно-исторических, морально-этических и т. д.); 2) драматическая модальность образа Онегина создается благодаря искусно выстроенному дуплановому

изображению героя – с одной стороны как соответствующего внешним (событийным) границам его бытия (в этом аспекте герой оправдывает свой демонизм), а с другой – как внутренне не соответствующего этим границам, протестующего против них (в финале этот драматизм достигает своего апогея, даря читателю уникальный катарсис).

Библиографический список

1. Чумаков Ю.Н. В сторону Онегина. *Гуманитарные науки в Сибири*. 1998; 4.
2. Гуревич А.М. Евгений Онегин. *Онегинская энциклопедия*: В 2 т. Москва, 1999.
3. Белинский В.Г. *Сочинения Александра Пушкина. Статья восьмая*. Available at: <http://www.litra.ru/critique/get/crid/00191271265635329518/page/2/>
4. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва, 1968.
5. Тюпа В.И. *Художественность. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины*. Москва, 1999.
6. Благой Д.Д. Евгений Онегин. Available at: http://rvb.ru/pushkin/03articles/04_1eo.htm
7. Пушкин А.С. *Евгений Онегин*. Вступительная статья и комментарии А. Тархова. Москва, 1978.
8. Лотман Ю.М. *В школе поэтического слова – Пушкин. Лермонтов. Гоголь*. Available at: <http://gogol.lit-info.ru/gogol/kritika/lotman-v-shkole-poeticheskogo-slova/princip->

References

1. Chumakov Yu.N. V storonu Onegina. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. 1998; 4.
2. Gurevich A.M. Evgenij Onegin. *Oneginskaya `enciklopediya*: V 2 t. Moskva, 1999.
3. Belinskij V.G. *Sochineniya Aleksandra Pushkina. Stat'ya vos'maya*. Available at: <http://www.litra.ru/critique/get/crid/00191271265635329518/page/2/>
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva, 1968.
5. Tyupa V.I. *Hudozhestvennost'. Vvedenie v literaturovedenie. Literaturnoe proizvedenie: osnovnye ponyatiya i terminy*. Moskva, 1999.
6. Blagoj D.D. Evgenij Onegin. Available at: http://rvb.ru/pushkin/03articles/04_1eo.htm
7. Pushkin A.S. *Evgenij Onegin*. Vstupitel'naya stat'ya i kommentarii A. Tarhova. Moskva, 1978.
8. Lotman Yu.M. *V shkole po'eticheskogo slova – Pushkin. Lermontov. Gogol'*. Available at: <http://gogol.lit-info.ru/gogol/kritika/lotman-v-shkole-poeticheskogo-slova/princip->

Статья поступила в редакцию 04.04.16

УДК 811.512.145

Akhmadgalieva G.G., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: guzalia-ahmad@mail.ru

FEATURES OF USAGE OF PHYTONYMS' IN TATAR PHRASEOLOGY. The article presents results of research and analysis of idiomatic forms of the Tatar language with phytonyms. Particular attention is paid to particular features of using words denoting different types of trees and shrubs, and their impact on the semantic meaning of a phraseological unit as a whole. The focus is on the semantics of phytonym and its history of becoming a component of the phraseological unit. The author of the research tries to determine and evaluate the role of phytonyms in creating a figurative sense. As key evidence the researcher uses expressions from the active vocabulary of the Tatar language and sentences from the Tatar literature that confirm the results.

Key words: phytonym, phraseologism, Tatar language, names of trees and shrubs, special usage of phytonyms.

Г.Г. Ахмадгалиева, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: guzalia-ahmad@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФИТОНИМОВ В ТАТАРСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье представлены результаты исследований и анализа фразеологических форм татарского языка с компонентами-фитонимами. Внимание акцентируется на особенностях употребления слов, обозначающих различные виды деревьев и кустарников, и их влиянии на семантическое значение фразеологизма в целом. Основное внимание уделяется на семантике компонента-фитонима, его истории вхождения в состав фразеологизма. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить роль фитонимов при создании переносного смысла. В качестве ключевых доказательств используются выражения из активной лексики татарского языка и предложения из татарской художественной литературы, которые подтверждают полученные результаты анализа.

Ключевые слова: фитоним, фразеологизм, татарский язык, деревообозначающие слова, особенности употребления фитонимов.

На сегодняшний день изучение систем лексики и терминологии различных языков является важнейшей задачей современной лингвистики. В татарском языкознании определение общих законов национальной терминологии, создание научной базы начинается лишь в 50 – 60 гг. XX столетия. Вследствие изменений в общественной жизни, в 1992 году перед языковедами была поставлена задача создания национальной терминологии. В связи с этим, в языкознании возрастает необходимость сбора и фиксации национальных лексем, относящихся к определённой науке; поиска научных лексем, появившихся на языковом материале самого татарского языка; изучения их словообразования; исследования появления собственно татарской терминологии, а также её развития.

Фитонимы, иначе названия растений, в татарском языке представляют собой один из разделов ботаники и словарное

богатство татарской лексикологии. В одной из своих статей Г.Г. Саберова отмечает, что еще в XIX веке татарский учёный-энциклопедист Каюм Насири в своем труде «Үләнлек һәм чәчәкләр» («Травы и цветы») (1894) высказал интересную мысль, согласно которой языковой пласт растений не ограничивается лишь ботаникой: «нужно очень хорошо знать свойства и названия трав, листьев и цветов своей земли...» [1, с. 67] Таким образом, названия растений являются важным составляющим лексического фонда языка и самостоятельным разделом «Современной лексикологии татарского языка», как науки. [1, с. 67].

Одной из актуальных проблем, связанной с изучением истории фитонимической лексики, является проблема определения семантического объема фитонимического понятия, потому что в языкознании, несмотря на то, что в лингвистике этот термин активно используется с 70-х годов прошлого столетия, нет об-

щеприпятого определения этого термина. Упомянутая терминологическая единица в более широком значении встречается в диссертации А.М. Летовой [2].

Ю.А. Дьяченко придерживается мнения, что первые попытки дать определение данному термину были предприняты в некоторых статьях, где фитоним служит для номинации «индивидуальных растений», т. е. в качестве реалии растительного мира, некой единицы фитонимики, являющейся разделом ономастики [3]. А в книге А.В. Суперанской «Общая теория имени собственного» термин фитоним трактуется лишь в связи с лингвистическим анализом [4, с. 120]. И.В. Подольская в своём «Словаре русской ономастической терминологии» использует термин «фитоним» в качестве «имени собственного любого растения» [5, с. 120]. В отличие от предыдущих ученых, Т.А. Боброва в своих трудах рассматривает фитоним как «терминологическое название всех растений», например, малина, калина и др. [6, с. 201].

В 90-е годы XX века данная терминологическая единица, в широком смысле, была размещена в этимологических словарях, в которых дается следующее толкование: искон. Сложение греч. *phyton* 'растение' и *опута* 'имя, название'. Учёный неологизм 70-х годов XX в. [6].

Согласно исследованиям Г.Г. Саберовой, интерес к растениям, их изучение и сбор лексического материала наблюдается уже в период Булгарского ханства. Об этом говорят источники, датируемые X-XV вв., в которых географы и путешественники того времени, посетившие территорию Волжской Булгарии, делают заметки о растениях, встречающихся на этих землях. Среди всех этих источников особого внимания заслуживают наблюдения и заметки Ибн-Фадлана, который описал особенности поклонения аборигенов различным деревьям, опирающихся на языческие поверья булгар. А также нельзя не отметить произведения устного народного творчества, которые являются первоисточниками о фитонимах в национальной местности [7, с. 14].

Как известно, духовное и культурное развитие человека отражается на названиях предметов обихода, окружающих его в реальности. В связи с этим, уделяется особое внимание изучению лексических единиц языка. Так же интерес к фитонимам обусловлен следующим фактом: слова, обозначающие растения, отражают процесс восприятия и изучения флоры в татарской культуре.

Человек – дитя природы. Вся его жизнь, так или иначе, связана с флорой. Особенно эта связь ощущается во фразеологизмах. Фразеологические обороты, будучи языковыми единицами, органически связаны с жизнью, обиходом, культурой, обычаями, условиями жизни, духовными стремлениями, мировоззрением, отношением к окружающему миру и эстетическим идеалом. Фразеологические обороты являются средствами увеличения экспрессивности и образности. Они служат для увеличения смыслового значения, идей литературных произведений, публицистических и, иногда, политических трудов.

В татарском языке, как и в других языках, поведение людей, их внешний вид, деяния, окружающие их предметы, ситуации и события могут передаваться и описываться при помощи устойчивых словосочетаний с лексемами-компонентами растительного мира. Например, рассмотрим такое дерево, как берёза. Берёза издавна считается священным деревом у тюркских народов, в том числе и у татар. Большинство социально значимых обрядов и обычаев проводились в берёзовых рощах или рядом с одиноко растущей берёзой. В повседневной жизни берёза так же выполняла священную функцию. Известно, что татарский народ воспринимает берёзу, как дерево, растущее на кладбище. Это доказывают и фразеологические обороты с компонентом *каен* 'береза'. Например, оборот *каен төбе* досл. 'пень берёзы' имеет значение 'могила, кладбище'. Исследования подтверждают, что у булгар-татар был обычай сажать берёзу у изголовья могилы или хоронить у растущей берёзы.

Рассмотрим еще один фразеологизм *кәкрә каен астына киту* досл. 'уйти под кривую берёзу', который означает 'умереть', 'быть похороненным на кладбище'. В современном татарском языке до сих пор сохранилась лексема *каенсар*, обозначающая кладбище. В основе данной семантики фразеологизма лежит древнее поверье, что «души людей, похороненных рядом с берёзой или под ней, переходят в само дерево или птиц, поющих на ветвях этих деревьев». Даже в сегодняшние дни можно услышать суеверия, что берёза, посаженная рядом с жилищем домом, приносит беду и горе. Тем не менее, в тюркско-татарской мифологии образ берёзы чаще всего олицетворяет сильное горе, смерть. В то же время, нужно отметить, что большинство

мифологических представлений, связанных с берёзой, не сохранилось до наших дней.

Как было сказано ранее, это дерево выполняло различные функции в жизни татарского народа, и его символика трактовалась по-разному. В устойчивом выражении *кәкрә каенга терәтү* досл. 'прислонить к кривой берёзе' мы не найдем ни одно значение, описанное выше. Здесь оно обозначает 'обмануть', 'поставить в тяжелое положение'. Таким образом данный фразеологизм дополняет символическую трактовку и поверья, связанные с берёзой.

Рассмотрим фразеологизмы с фитонимом *нарәт* 'сосна'. В татарских фразеологизмах не наблюдается употребления данной лексемы в качестве символа. Также ограничена частотность употребления. Известный татарский языковед Наки Исанбет отмечал, что фразеологизм *өч нарәт арасында адашу* досл. 'заблудиться в трёх соснах' употребляется при обозначении обмана, путаницы. Например, *Хужалар бик белергә теләп сорашсалар да, ул аларны өч нарәт арасында байтак адаштырып йөртте* 'Несмотря на то, что хозяева очень сильно расспрашивали, пытались разузнать что-либо, он довольно долго водил их между трех сосен' [8, с. 301]. В то же время, в текстах литературных произведений данное выражение может употребляться в другом смысле, а именно в значении 'не растеряться', 'быть сообразительным': *Ханымның холкын беләбез. Өч нарәт арасында адашып кала торганнардан түгел* 'Мы знаем характер этой женщины. Она не заблудится между трех сосен' [9, с. 144].

В составе следующего устойчивого выражения наблюдается лексема *юкә* 'липа'. Как известно, липа – лиственное дерево с маленькими ароматными желтыми цветами, из коры которого делают мочало, а в древности плели лапти. Именно этот факт, что из этого дерева делали дешёвые предметы обихода, так или иначе, влияет на семантическое восприятие данного фитонима. В свою очередь, это находит отражение и во фразеологизмах. Например, фразеологизм *без дә юкәдән төгелмәгән* 'мы тоже не лыком шиты' означает, что мы тоже не отстаем от времени, жизни, ничем не хуже других людей, не глупые и т. п.

В следующем примере в связи с фитонимом *юкә* 'липа' также наблюдается семантика недорогого, дешевого предмета: оборот *каеш биреп юкә алу* 'продав ремень, купить липу' употребляется для образной передачи значения 'обмануться', т.е. когда отдав что-то стоящее, дорогое, мы обмениваем это на безделушку. Данный фразеологизм появился во времена Булгарского ханства, когда была торговля с северными народами тундры посредством обмена товарами.

Вот ещё один интересный пример: *кулыннан каткан (шакшы) юкә дә килми* досл. 'из его рук даже грязной липы не дождешься' употребляется по отношению к бездарному, бестолковому человеку.

Очередной фитоним – *тал* 'ива'. Ива – кустообразное дерево с длинными гибкими ветвями и удлиненными узкими листьями. Если посмотреть со стороны смысловой функции, то в татарском языке лексема *тал* 'ива' связана с образами тонкого стана, красоты фигуры, гибкости тела. Особенно эти образы распространены в произведениях устного народного творчества. Эта традиция продолжается и во фразеологических оборотах татарского языка. Например: оборот *тал чыбыгы кебек* досл. 'как ивовый прутик' употребляется при обозначении стройности фигуры, тела. Часто в произведениях художественной литературы при описании и характеристике женских персонажей, для более полного представления читателем образа, используется именно этот фразеологизм.

Существует и другое символическое трактование фитонима *тал* 'ива'. Он считается предметом наказания: *тал чыбыгы ашау* досл. 'есть ивовый прут' обозначает получить наказание в виде ударов ивовым прутом.

Встречаются также фразеологические обороты с фитонимом *усақ* 'осина'. В них наблюдается тенденция употребления данного фитонима для описания страха или чувства холода, потому что осиновым листьям свойственно приходиться в движение от малейшего дуновения ветра, что создает ощущение постоянной дрожи дерева. Например, *усақ яфрагы кебек дерелдәу (калтырау)* 'дрожать как осиновый лист': *Ә минем кулларым шулкадәр дерелдәде – моны күрәп СНИС (Служба наблюдения и связи) начальнигы миңа замечание ясады: – нәрсе син усақ яфрагы кебек калтырысың? – диде (А мои руки так дрожали, увидев это начальник СНИС (Служба наблюдения и связи), сделал мне замечание: – ты что дрожишь, как осиновый лист?)* [10, с. 214]. Фразеологизм *усақ яфрагы* досл. 'осиновый лист' может

обозначать и беспокойного, вертлявого человека, не дающего никому покоя.

В татарском языке употребляются и другие фразеологизмы с данным компонентом, но уже для характеристики и обозначения непоседливого, хвастливого человека: оборот *ушак утыны кебек (тәтене куп, жылысы юк)* досл. 'как осиновое полено (много дыма, мало тепла)' употребляется по отношению к пустословам, выскочкам, бестолковым людям, делающим лишь вид деятельности или же по отношению к любвеобильным людям, у которых очень быстро возникают и так же быстро проходят чувства.

Наряду с этими примерами фитоним *ушак* 'осина' в составе фразеологизма может обозначать что-нибудь несбыточное, что не случится в реальности. Например, дословный перевод выражения *ушак алма бирсә* – 'если осина даст яблок'. Этот пример по смыслу близок к русскому фразеологизму *когда на горе рак свистнет*.

Нельзя оставить без внимания фразеологизмы с фитонимом *чикләвек* 'орех, орешник'. *Чикләвек* – символ плодородия, мудрости, тайн и секретов. Нами были обнаружены следующие устойчивые выражения с данным растительным компонентом: *ватыл бир чикләвеккеңне* досл. 'расколи свой орех', т. е. расскажи без утайки, ничего не скрывая. Существует мнение, что этот фразеологизм появился в древние времена, когда турки задавались вопросом и с большим интересом кололи орехи, чтобы узнать какой формы, размера и вкуса в них ядра. Поэтому считали, что орех хранит в себе некую тайну, неизведанность. В связи с этим можно предположить, что данный вариант фразеологизма берёт своё начало именно отсюда.

Существует выражение *ак чикләвек*, означающее досл. 'белый орех'. В ботанике дается толкование такому ореху, как незрелому плоду. Видимо, исходя из этого качества данный фра-

зеологизм употребляется по отношению к »пустым", недалёким, равнодушным ко всему людям.

Фразеологический оборот *ватылмый торган (каты) чикләвек* (досл. '(твёрдый) орех, который не расколоть') используется для обозначения очень сложного дела, проблемы, для решения которой требуется немало времени. Например: *Шәреп кебек нык куллы сунарчы өчен дә каты чикләвек булып чыкты бу шөгьль* (Это оказалось твердым орешком даже для охотника с твердыми как шуруп руками) [9, б. 14]. Существует другое значение этого устойчивого оборота – 'непоколебимый', 'упертый' 'не уступающий никому и ничему'.

Рассмотрим другие устойчивые выражения с фитонимом *чикләвек* 'орех, орешник': *кеше өстендә кеше күк, чикләвекнең төше күк* – досл. 'на людях как человек, как ядро ореха'. Данное выражение обозначает уважаемого, востребованного, доверенного руководством, родственниками, родителями человека, т. е. опорой в делах.

Не менее интересен вариант *чикләвек төше* – досл. 'ядро ореха'. Обычно этот оборот употребляется по отношению к девочкам (девушкам), которые не знают жизненных трудностей, проблем и воспитываются в чрезмерной любви и заботе, очень сильно опекаемые родителями.

Подытоживая вышесказанное, можно утверждать, что фразеологические обороты с компонентами-фитонимами, обозначающие какое-либо дерево, служат для обозначения различных объектов и субъектов, черт характера, особенностей внешнего вида или качеств личности. Также в литературном текстовом поле они позволяют более полно раскрыть содержание, внутренний мир героев, обогащают литературные образы новым наполнением, различными смысловыми оттенками, поэтическими составляющими.

Библиографический список

1. Саберова Г.Г. Татар телендә үсемлек атамаларындагы кайбер үзенчәлекләр. *Проблемы лексикологии и терминологии татарского языка*. Выпуск 2. Казань: ИЯЛИ, 1994: 67 – 71.
2. Летова А.М. *Семантические особенности фитонимов в русском фольклоре*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
3. Дьяченко Ю.А. *Фитонимическая лексика в художественной прозе Е.И. Носова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Курск, 2010.
4. Суперанская А.В. *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука, 1973.
5. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Ответственный редактор А.В. Суперанская. Издание 2-е, перераб. и доп. Москва: Наука, 1988.
6. Шанский Н.М., Боброва Т.А. *Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов*. 4-е издание, стереотипное. Москва: Дрофа, 2001.
7. Саберова Г.Г. *Названия растений в татарском литературном языке*. Казань, 1996: 11 – 16.
8. Гыйләжев А.М. *Балта кем кулында. Әсәрләр*: 4 томда. 3 том: Повестьлар, роман. Казан: Татар. кит. нәшр., 1994: 265 – 567.
9. Галиуллин Т.Н. *Сәет Сакманов: роман трилогия*. Казан: Татар. кит. нәшр., 2005.
10. Мәһдиев М.С. *Мәңгелек яз: роман, повесть*. Казан: Татар. кит. нәшр., 1986.

References

1. Saberova G.G. *Tatar telendә ysemlek atamalaryndagy kajber yzenchәleklәр. Problemy leksikologii i terminologii tatarskogo yazyka*. Vypusk 2. Kazan': IYaLI, 1994: 67 – 71.
2. Letova A.M. *Semanticheskie osobennosti fitonimov v russkom fol'klore*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2012.
3. D'yachenko Yu.A. *Fitonimicheskaya leksika v hudozhestvennoj proze E.I. Nosova*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kursk, 2010.
4. Superanskaya A.V. *Obschaya teoriya imeni sobstvennogo*. Moskva: Nauka, 1973.
5. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Otvetstvennyj redaktor A.V. Superanskaya. Izdanie 2-e, pererab. i dop. Moskva: Nauka, 1988.
6. Shanskij N.M., Bobrova T.A. *Shkol'nyj 'etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Proishozhdenie slov*. 4-e izdanie, stereotipnoe. Moskva: Drofa, 2001.
7. Saberova G.G. *Nazvaniya rastenij v tatarskom literaturnom yazyke*. Kazan', 1996: 11 – 16.
8. Gyl'ajev A.M. *Balta kem kulynda. Әsәrlәр*: 4 tomda. 3 tom: Poves't'lar, roman. Kazan: Tatar. kit. nәshr., 1994: 265 – 567.
9. Galiiullin T.N. *Sәet Sakmanov: roman trilogiya*. Kazan: Tatar. kit. nәshr., 2005.
10. Mәhdiev M.S. *Mәngелеk yaz: roman, povest'*. Kazan: Tatar. kit. nәshr., 1986.

Статья поступила в редакцию 29.02.16

УДК 81'42:811.112.2

Svinkina M. Yu., postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: svinkina29@gmail.com

FOREIGNNESS AS A LINGUOCULTUROLOGY CATEGORY. The article deals with a category of *foreignness* to interpret otherness and difference from the view of cultural studies and linguistics. In basis of the semantic analysis of *fremd / чужой* lexical items in mass media texts, the attempt was made to determine relevant features of foreignness as a linguocultural notion. The aim of the article is to provide the reader with the generalized researchers' opinion about ways to create the image of *foreign* taking into consideration recipient's mentality. Much attention is given to analysis of *cognitive foreignness*, which can be distinguished as strange and unusual behavior. The author comes to the conclusion that culture in its wide sense can be seen as both uniting and destructive factor in the context of international communication. Further the author points out, that the country's images provided by mass media serve to demarcate representatives of different cultures, to simplify and to generalize the perception of the world around.

Key words: foreignness, xenology, image construction, mass media.

М.Ю. Свинкина, аспирант Волгоградского государственного университета, г. Волгоград,
E-mail: svinkina29@gmail.com

ЧУЖЕСТЬ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье рассматривается категория «чужест» как интерпретанта различия и инаковости с позиций культурологии и лингвистики. На основе семантического анализа лексем *fremd* / *чужой* в текстах СМИ предпринята попытка установления релевантных признаков чужести как лингвокультурной категории. Излагаются взгляды исследователей о перспективах создания образа *чужого* с учётом ментальных особенностей реципиента. Основное содержание исследования составляет анализ когнитивного измерения *чужести* в контексте непонятного и непривычного поведения представителей других культур. Автор приходит к выводу, что культура в своём широком понимании выполняет роль конституирующего и одновременно деструктивного фактора в контексте межкультурной коммуникации. Обосновывается мысль о том, что образы стран, транслируемые СМИ, выполняют разграничивающую функцию и служат для упрощения и генерализации восприятия.

Ключевые слова: чужест, ксенология, конструирование образа, СМИ.

Ни в одной из сфер жизни столкновение с чужим не происходит так часто, как в пространстве СМИ. На страницах газет и online-изданий ежедневно появляются заметки о событиях в других странах, привлекающие читателя своей *инаковостью*, несхожестью с привычным им миром, способные вызвать не только интерес, но и тревогу. Сравнение себя с другими, взаимодействие с этими другими является одним из центральных принципов человеческой экзистенции. Стремясь к познанию себя и мира вокруг, человек переводит материальное в его противоположность – идеальное. Полученные образы и представления создают основу знаний о действительности. При этом опыт не всегда может быть получен прямым путем: посредством контакта с человеком, посещения другой страны, изучения другой культуры, овладения иностранным языком. Сегодня в эпоху цифровых технологий осязаемое влияние на мировосприятие человека оказывает опыт, полученный по информационным каналам СМИ, который уже давно перешагнул национальные границы [1].

В своём исследовании мы хотели остановиться на анализе лингвокультурной категории *чужест* – *Fremdheit* и продемонстрировать способы её репрезентации в языке на материале текстов российской и немецкой прессы.

Противопоставление своего и чужого является не только коллективным, но и индивидуальным феноменом, согласно которому каждый человек познает мир с эгоцентричной перспективы. Возможности интерпретации опыта познающего субъекта ограничены его родным языком, ценностями эпохи, в которой он живет, а также культурой, задающей определенную ось координат «свой – другой – чужой», которой субъект руководствуется зачастую бессознательно. В Средневековье отношение принадлежности / исключения из общества регулировалось посредством религии, в эпоху колониализма и индустриализации на первый план вышло понятие расы, 19 век положил в основу отличия понятия народ / нация, во второй половине 20 века зарождается новая тенденция – рассмотрение чужого сквозь призму культуры [2]. По нашему убеждению, культура в своём широком понимании продолжает и сегодня выполнять роль конституирующего и одновременно деструктивного фактора в контексте межкультурной коммуникации.

Неизбежность встречи с чужим, другим, инаковым, тесное взаимодействие народов друг с другом в условиях активной миграции населения и зыбкости мультикультурализма как идеологии открытого, многообразного и мирного общества свидетельствуют в пользу актуальности ксенологии как науки о чужом в исходном смысле термина, введённого в 1977 году М. Дуаламбеди. Ввиду того, что ксенология как научное направление ещё не нашло широкого отражения в трудах отечественных ученых, для нашего дальнейшего исследования представляется релевантным подробнее рассмотреть методологические подходы, применяемые в данном направлении. На основе анализа научного труда «Ксенология: наука о чужом и вытеснении гуманности в антропологии» М. Дуаламбеди, задачи данной дисциплины можно охарактеризовать следующим образом: посредством изучения трансцендентальных процессов обосновать теорию осознанного сосуществования, выделить принципы здорового или искаженного восприятия реальности, где топос чужого выступает фундаментальной характеристикой мирозерцания индивида, и наметить пути дальнейшего развития по преодолению сложившихся представлений, руководствуясь антропологическим, социологическим и языковедческим подходами. Своё название ксенология получила от греческого *xenos* – ‘чужой’ и *logos* – ‘наука’, ‘учение’.

В словарной статье из карманного греко-немецкого словаря Вильгельма Пале, которую приводит М. Дуаламбеди, представлены следующие значения лексемы *xenos*:

- 1) частый гость;
- 2) чужой, которому необходимо найти пристанище, который будет встречен как гость.

Чужой рассматривался как посланник богов. Из чувства страха перед ними чужого хорошо принимали у себя дома, старались ему угодить. Так, например, в поэме Гомера «Одиссея» чужой находится под защитой гостеприимного Зевса (*Zeus xenius*).

- 3) чужак, нанимающийся за вознаграждение на работу к другому.

Греческое *xenos* обозначает чужого как противоположность своему, как странника, которому протянута лента гостеприимства *xenia*. Исследователи отмечают семантическую эволюцию понятия *xenos*: от гостя к чужому и позже к солдату – наемнику, что объясняется особенностями менталитета греков, свойственным им гостеприимством и одновременно недоверием. Впоследствии с возникновением понятия *гражданин* лексема *xenos* приобретает политическую окраску – чужой не является гражданином.

Таким образом, предметом исследования ксенологии, получившей импульс развития из египтологии (Я. Ассман), антропологии (М. Дуаламбеди) и теологии (Т. Зундермайер), межкультурной коммуникации (А. Вирлахер) и герменевтики, являются формы проявления культурной чужести и восприятия чужого, взаимозависимость между своим и чужим, конструирование образов чужого, возможности и границы постижения чужести, проблемы межкультурной коммуникации, роль стереотипов, предрассудков, ксенофобия.

По мнению М. Дуаламбеди, чужое олицетворяет хаос и выступает дезинтегрирующим звеном четко организованного порядка в обществе. Чужест – это стигма поляризованного мира [3].

Для того чтобы ответить на вопрос, что лежит в основе понятия немецкого *Fremdheit* и русского *чужест* проанализируем семантику лексемы *fremd* / *чужой*. В крупнейшем и наиболее известном словаре немецкого языка (*Das Deutsche Wörterbuch*, DWB), который был начат еще Братьями Гримм и продолжен Геттингским университетом и Берлинской академией наук, значатся две основные дефиниции лексемы *fremd*: 1. далёкий и 2. чужой, не принадлежащий к данной группе. В этимологическом словаре немецкого языка находим, что в основе лексемы *fremd*, *fremid* (верхнедревне-немецкой), *frömd* (средневерхне-немецкой) лежит *frum*, *fram* (от англ. ‘from’). Where do you come from? – в расхожей английской фразе заключен прагматический смысл лексемы *чужой* – пришедший откуда-то.

Рассмотрим дефиниции, которые дают современные толковые словари немецкого и русского языков:

Grimm J., Grimm W.: *Das Deutsche Wörterbuch*

fremd

- 1) einem anderen Land, Ort, Haus angehörig;
- 2) nicht befreundet oder vertraut;
- 3) unbekannt (in der älteren Sprache auch oft ungewöhnlich, seltsam).

Klappenbach / Steinitz: *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*

fremd, pun.

- 1) einem anderen Land, Volk, Ort, einer anderen Gegend angehörend, aus einem anderen Land, Volk, Ort stammend;
- 2) nicht sein eigen: a) einem anderen gehörend, einen anderen angehend; b) unter fremden (angenommenem) Namen schreiben;
- 3) nicht bekannt, nicht vertraut;
- 4) nicht zu etw., jmdm. passend, nicht in etwas gehörig.

Humboldt-Bedeutungswörterbuch

fremd

- 1) nicht bekannt, nicht vertraut;
- 2) anders geartet, neu, unbekannt, von außerhalb, exotisch;

3) von anderer Herkunft, fremdländisch, orientalisches, landes- od. ortsfremd;

4) einem anderen gehörend, einen anderen betreffend;

5) nicht zur Vorstellung, die man von jmdm., etw. hat, passend; neu, anders.

Duden

fremd

1) nicht dem eigenen Land oder Volk angehörend, von anderer Herkunft;

2) einem anderen gehörend, nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend;

3) unbekannt, nicht vertraut;

4) ungewohnt, nicht zu der Vorstellung, die man von jmdm., etw. hat, passend; andersgeartet.

Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache

fremd

1) zu einem anderen Land od. Volk als dem eigenen gehörend;

2) j-m f. j-m von früher her nicht bekannt;

3) nicht der Vorstellung, Erinnerung entsprechend, die man von j-m hat;

4) auf e-e andere Person bezogen od. zu ihr gehörend (eigen);

5) j-m f. werden, sich so verändern, dass kein Interesse od. keine herzliche Beziehung mehr vorhanden ist.

Толковый словарь Ушакова

чужой

1) Не мой, или не наш, не свой, не собственный, принадлежащий другому, другим.

2) (часто также в знач. сущ. чужие, чужой). Не родной, не нашей семьи, посторонний, не свой.

3) Незнакомый, неизвестный (простореч.).

4) Далекий по духу, внутренне чуждый для кого-чего-н., такой, с к-рым нет подлинной близости.

Толковый словарь Даля

чужой

1) не свой, сторонний, незнаемый, незнакомый; не родня, не наша семья, не из нашего дома, не нашей земли, иноземный.

2) странный, непонятный, удивительный.

3) чуждый чего, чему, далекий, непричастный, сторонник.

4) иностранец, чужестранец; чужестранка, чужак или чуженин, человек из другой земли, иного государства.

Толковый словарь Ожегова

чужой

1) Не свой, не собственный, принадлежащий другим;

2) Не родной, не из своей семьи, посторонний;

3) Далёкий по духу, по взглядам. Братья стали чужими.

Анализ словарных дефиниций позволяет утверждать следующее. *Fremd* / *чужой* относится к разряду прилагательных, т. е. описывает признак предмета и выражает на языковом уровне свойства, приписываемые предмету на уровне когнитивном. Первое этимологическое значение лексемы *Fremdheit* содержит указание на пространственное измерение. Реконструированное древнегерманское *fram* обозначало 'entfernt', 'fern' – 'отдаленный', 'далекий'. Можно заключить, что в основе полисемантической единицы *fremd* или *чужой* лежат отношения пространства (далекий), принадлежности (сторонний, другого происхождения), а также его узнаваемости (незнакомый). В трёх из пяти немецких словарей встречается следующая дефиниция: *чужой* как несоответствующий имеющимся представлениям, другой, что находит соответствие и в толковых словарях русского языка: *чужой* как непонятный, далекий по духу. В немецком языке от прилагательного *fremd* могут быть образованы три существительных: *der Fremde* – чужак как пришлый, посторонний человек с другими обычаями и другим языком, *die Fremde* – чужбина как далекая, неизвестная сторона, *das Fremde* – чужое как принадлежащее другому, нечто далекое по духу. О большом словообразовательном потенциале лексемы *fremd* свидетельствуют также словарные единицы – *Fremdheit*, *Fremdling*, *Fremdsprache*, *fremdartig*, *fremdländisch*.

Чужак, *чужбина*, *чужое* в русском и немецком языках имеют негативную коннотацию и указывают на обособление, исключение: временное или пространственное отдаление, иностранный, не принадлежащий к нашему обществу, не относящийся к нашему дому, гость; неизвестный ранее, не вызывающий доверия, выходящий за рамки привычного и нормального. Очевидно, что палитра значений лексемы *чужой* / *fremd* достаточно широка: от неизвестного, чужестранного и удивительного, до непривычного и постороннего. Следует отметить, что в русском языке значение лексемы *чужой* за редким исключением передается посредством

приставки *не-* или отрицательной частицы *не*, например, *непонятный*, *незнакомый*, *не свой*, *не родной*, что свидетельствует об абсолютно противоположном смысле значения, категоричности и об эмоциональном отторжении, психическом неприятии.

Основываясь на трудах Г. Зиммеля и Б. Вальденфельса, Х. Штенгер выделяет когнитивное и позиционное измерение чужести. Объектом когнитивного измерения выступает культурная чуждость как сконструированная, выдуманная дистанция между своим и чужим, базирующаяся на представлении, что чужой придерживается других правил и ценностей, отличных от наших собственных [4]. Чужой становится метафорой дистанцирования, к которой мы прибегаем, чтобы выразить динамику идеологических и социальных изменений [5, с. 83]. По мнению А. Вирлаха, чуждость – это не качество вещей или субъектов, а скорее дефиниция отношения, в котором они находятся друг к другу [6, с. 36].

В научной литературе различают три возможных перспективы создания образа чужого:

1. чужое как метафора для неизвестного, неизученного, притягательного, как источник вдохновения и место, в котором хочется побывать (туризм);

2. чужое как новая философия и мировосприятие, обещающие иную жизнь и исцеление (религия, эзотерические ритуалы, боевые искусства);

3. чужое как угроза. Например, вторжения беженцев, приезжих, нищих в уже привычное территориальное пространство [7].

Если мы остановимся на образе чужого как совокупности индивидуальных и коллективных представлений, не подкрепленных собственным опытом взаимодействия с представителями другой культуры, то полученная «картинка» будет соответствовать образу чужого, транслируемого СМИ. Чужой должен быть ирреальным, воображаемым, виртуальным, смоделированным, другими словами – фикцией или фантазией, ведь точное представление о чужом и далеком сделали бы его более близким и знакомым, а значит менее интересным.

В рамках нашего исследования были проанализированы контексты из таких новостных источников, как «Известия», «Комсомольская правда», «Frankfurter Allgemeine Zeitung» (FAZ), «Bild» за период с января 2015 по январь 2016 г. В центре внимания находились контексты, в которых поведение представителей другой культуры, их образ жизни, транслируемый на страницах газет, воспринимался русско- и немецкоязычными читателями как неприемлемый, непонятный, чуждый.

Остановимся на анализе отдельных примеров. Так, в статье с заголовком «Пушков – о вскрытии льва в Дании: «Явная патология психики» описывается случай публичного вскрытия льва в одном из датских зоопарков в начале января 2016 г. Для усиления эмоционального воздействия автор статьи использует такие экспрессивные высказывания как *шокирующий случай*, *Дания вновь шокирует мир*, что говорит о поступке, оскорбляющем чувство приличия, причем не только россияне, но и всей мировой общественности. Несколько раз при помощи наречий *вовне*, *снова*, а также глагола совершенного вида *продолжить* (Дания *продолжила шокировать* общественность) подчеркивается прецедентность случая. Приводится также информация, что ранее в другом датском зоопарке был убит жираф *Мариус*, причем *абсолютно здоровый*. У читателя, не посещавшего зоопарк в Дании, при упоминании клички сразу возникает олицетворенный образ беззащитного животного с грустными человеческими глазами, ставшего жертвой датских ученых. В конце статьи журналист отмечает, что несмотря на волну протестов в мире датчане продолжают в *образовательных целях* убивать животных, завершая свой пассаж следующим предложением: «А датский радиоведущий в прямом эфире *передачи о защите животных убил крольчонка*». Выражение *в образовательных целях* взято в кавычки самим автором, что можно расценивать как передачу субъективной позиции датчан и недоверие, иронию автора по поводу объяснения причины случившегося. Скрытое противопоставление *передачи о защите животных* и умышленного лишения жизни совсем еще маленького (о чем говорит уменьшительно-ласкательный суффикс – ок) и безобидного животного *крольчонка* апеллирует к осознанию читателем абсурдности поведения и дикости отдельных датчан с переносом гетеростерейтипа на все население. Обилие эпитетов с отрицательной стилистической окраской, противопоставлений, иронии, глаголов с негативной эмоциональной коннотацией (*убить*, *разделять*, *шокировать*) можно расценивать как прием языкового манипулирования для создания образа чужой, непонятной для русских ментальности.

Приведём пример из немецкой прессы. В тексте FAZ общается о фестивале собачьего мяса в Китае с заголовком «**Hundegerichte zur Sonnenwende**» («Блюда из собак ко дню солнцестояния»). Описание масштабов фестиваля (*in der Volksrepublik werden weiterhin Tausende Vierbeiner im Jahr zubereitet – в КНР по-прежнему идут в пищу тысячи четвероногих*), мучений и процесса приготовления собак (*Die fettgemästeten Hunde seien im Käfig mit Hammerschlägen auf den Kopf getötet worden und qualvoll und jaulend verendet. Anschließend habe man sie zum Ausbluten aufgehängt*), которых в европейской культуре принято расценивать как лучших друзей человека, вызывает чувство отторжения и ужаса. Далее приводится стоимость килограмма собачьего мяса на рынке, что указывает на привычность китайцев к подобным покупкам. При этом немецкий журналист отмечает, что всё больше китайцев выступают против такой варварской традиции и за достаточно большие деньги покупают несчастных животных на таких специализированных рынках, чтобы спасти их от смерти: *Immer mehr Kunden sind allerdings Tierschützer: Um die Hunde vor dem Wok zu retten, zahlen sie für jeden einzelnen 400 bis 500 Yuan (60 Euro)*. Сообщается также, что подобный обычай интересует и иностранцев. Так, немецкий бизнесмен, работающий неподалеку от Гуанчжоу, специально

заказывал в день солнцестояния для себя и своих коллег блюда из собачатины. Завершается статья призывом задуматься, что важнее, жизнь собак или сохранение традиций (*... ob lieber die Hunde oder die Traditionen überleben sollten?*).

Сравним приведённые примеры. В отличие от новости в российской прессе, где представлен «однобокий» образ датчан через призму их отношения к животным, немецкий журналист описывает не только сам фестиваль как традицию, но и указывает на несогласие большого количества населения Китая с подобным обычаем, неслучайно упоминает гражданина Германии из всего многообразия «иностранцев», интересующихся экзотикой, тем самым, транслируя более объективную картину действительности и знакомя читателя с культурными отличиями жизни в Китае.

Таким образом, чуждость – это результат действий по приписыванию качеств, составление мозаики. Искусственно созданные образы страны, нации выполняют разграничивающую функцию и служат для упрощения и генерализации восприятия. Конфронтация с «чужими» в сегодняшнем мире неизбежна и задача по поиску приемлемых форм сближения и дистанцирования от транслируемых в СМИ образов выступает необходимым условием общественного и личностного развития.

Библиографический список (References)

1. Spangenberg P.M. TV Hören und Sehen. *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988: 776 – 798.
2. Balke F., Balibar E. *Schwierige Fremdheit: über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., 1993.
3. Duala-M'bedy M. *Xenologie: die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie*. Freiburg: Alber, 1977.
4. Stenger H. Soziale und kulturelle Fremdheit. Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler. *Zeitschrift für Soziologie*. 1998; Jg.27; H. 1: 18 – 38.
5. Kristeva J. *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008.
6. Wierlacher A., Albrecht C. *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München: Iudicium, 1993.
7. Yildiz E. *Fremdheit und Integration: Ausführungen zum besseren Verständnis, Anregungen zum Nachdenken*. Bergisch Gladbach: BLT, 1999.

Статья поступила в редакцию 12.02.16

УДК 811.1/2

Bashkova L.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Penza State Agricultural Academy (Penza, Russia), E-mail: prof.pgsha@gmail.com

Gordeeva T.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: gordejewa@mail.ru

Tankov N.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: tankovnn@gmail.com

Tishulin P.B., senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: tishulin@yandex.ru

FUNCTIONS OF KEY STRUCTURES IN A. GRUN'S POEMS. The article proves the importance of key structures and shows how they function in German poetic texts. The article describes a psycholinguistic experiment, which is a fundamental method in psycholinguistics. The paper analyzes how people perceive the poetic text that has the key structure dominating the text. The article gives a systemic description of the experimental findings that aim to show how technical and language students perceive poetic texts. It reveals the specific features of the students' perception. The research findings help reveal and analyze different ways of thinking in the two groups.

Key words: psycholinguistics, psycholinguistic experiment, poetic text, features of perception, key element, technical students.

Л.Р. Башкова, канд. филол. наук, доц. каф. «Иностранные языки», Пензенская государственная сельскохозяйственная академия, г. Пенза, E-mail: prof.pgsha@gmail.com

Т.А. Гордеева, д-р филол. наук, проф., зав. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: gordejewa@mail.ru

Н.Н. Таньков, канд. пед. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: tankovnn@gmail.com

П.Б. Тишулин, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: tishulin@yandex.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ СТРУКТУР В НЕМЕЦКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ А. ГРЮНА)

В статье обосновывается роль и место ключевых структур, а также их функционирование в немецком поэтическом тексте. Описывается проведённый психолингвистический эксперимент, являющийся основополагающим методом в психолингвистике. Исследование проводится на базе психолингвистического эксперимента. Анализируются особенности восприятия поэтического текста с ключевой структурой, приобретающей доминантный характер в тексте. Приводится системное описание результатов проведенного эксперимента по восприятию поэтических текстов студентами технических и филологических

специальностей. Выявляются особенности восприятия этих текстов в обеих группах испытуемых. На основе полученных результатов определяются и анализируются различия в специфике мышления у студентов двух вышеприведенных групп.

Ключевые слова: **ключевые структуры, поэтический текст, психолингвистика, психолингвистический эксперимент, особенности восприятия, ключевой элемент.**

В ходе проведения лингвофилологического анализа текста исследователи постоянно обращают внимание на своего рода иерархию языковых средств, среди которых принято выделять доминантные и субдоминантные. Ключевые структуры относятся к доминантным языковым средствам и занимают ведущее место в концептуальном пространстве текста. Отметим, что ключевые элементы или точнее ключевые структуры (данное определение представляется нам более релевантным в силу сложного многомерного содержательного потенциала, которым обладает изучаемое нами языковое явление) представляют собой особый композиционный прием и присутствуют далеко не в каждом тексте. Эти *слова-якоря* пронизывают текст и в результате своей многократной повторяемости приобретают новый смысл. Данный приём подразумевает *семантико-стилистическую вариативность* ключевого элемента, то есть рассматриваемое слово или элемент становятся не равны сами себе в начале и в конце текста. Это проявляется в том, что они приобретают новый смысл – расширяют свой семантический объём [1].

Психолингвистика, являя собой изучение взаимодействия языка и мышления, то есть процесс реализации языка, обусловленный непосредственно психической деятельностью человека, представляет собой самостоятельную научную область. Как и любая другая наука, она имеет свой объект, предмет и методы. Возникновение психолингвистики и активное ее развитие особенно в последнее время обусловлено многими факторами. В основе всех этих факторов лежит необходимость анализа не только текста как результата речевой деятельности, но и процесса восприятия текста человеком, где прерогативной составляющей выступает именно психическая деятельность человека. Таким образом, в психолингвистике актуализируется взаимоотношение языка и мышления человека, а результаты, полученные

в ходе психолингвистических исследований, позволяют объективизировать то или иное исследуемое явление, то есть выявить его наличие в тексте.

Важность и оправданность применения метода психолингвистического эксперимента наглядно демонстрируется, например, при исследовании фонологико-фонетических особенностей немецкого звукового строя [2], а также при экспериментальном-фонетическом изучении пограничных сигналов в немецком языке [3].

Настоящая статья посвящена анализу особенностей восприятия поэтического текста с ключевой структурой студентами технических направлений и сравнению полученных результатов с результатами подобного эксперимента, проведённого ранее со студентами филологических специальностей [4]. В качестве информантов уже проведенного эксперимента выступили студенты факультета иностранных языков и факультета русского языка и литературы. Респондентами второго эксперимента выступили студенты технологических и инженерных направлений. С целью выявления особенностей восприятия ключевых структур студентами нефилологами был проведен психолингвистический эксперимент, выступающий, как известно, в качестве основополагающего метода в психолингвистике. Данный эксперимент относится к направленным ассоциативным экспериментам и в определённой мере облегчает задачу для испытуемых.

Материалом для проведения эксперимента послужил немецкий поэтический текст с ключевой структурой австрийского поэта Анастасиуса Грюна (11.4.1806 – 12.9.1876). С целью облегчения восприятия концептуальной сущности произведения экспериментальный текст был снабжён подстрочным переводом. Для наглядности ниже приводим немецкоязычный поэтический текст А. Грюна с подстрочным переводом.

WARUM?

Seht, sie haben an das Rathaus aufgeklebt ein neu Edikt,
Drauf aus den geschlungenen Lettern noch manch andre Schlin geblickt;
Ein possierlich kleines Männlein liest's und hält sich still und stumm,
Unterfängt sich nicht zu murren, leise fragt es nur: Warum?

Auf der Kanzel stöhnt, wie Eulen, wimmernd gegen Sonnenlicht,
Hier ein Mönch, an dem die Kutte wohl das einz'ge Dunkle nicht,
Dort ein Abt, an dem der Krummstab wohl nicht alles ist, was krumm;
Stets gelassen hört's der Kleine, lispelnd leise nur: Warum?

Wenn mit Hellebard' und Spießen sie auf Spatzen rücken aus,
Wenn sie lichtscheu ohne Fenster aufgebaut ihr neues Haus,
Wenn das Schwert, das sie befreite, sie zu Fesseln schmieden um,
Sieht er's ruhig und gelassen, fragt nur still vor sich: Warum?

Wenn sie mit Kanonen schießen auf die Lerche, leichtbeschwingt,
Die, wie ein Gebet der Freiheit, singend durch die Wolken dringt,
Wenn den Dichtergaul am Markte sie beim Schwanz zäumen um,
Will er drob sogar nicht lachen, sondern seufzet nur: Warum?

Aus der Sprache garbenreichem unermeßnem Erntefeld
Hat ein einz'gesgoldnes Körnlein er sich liebend auserwählt;
Und aus ihrem reichen Meere, rauschend laut um ihn herum,
Fischt er eine einz'ge Perle, nur das Männerwort: Warum?

Doch der weise Rat bescheidet streng vor sich den Mann und spricht:
«Eurer frevelhaften Frage ziemt, fürwahr, die Antwort nicht!
Unser Tun, es sei dem Volke ein verschlossnes Heiligtum!»
Ruhig hört den Spruch das Männlein, nur bescheiden fragt's: Warum?

Wütend springen all vom Sessel, daß der Ratstisch taumelt drein!
In Arrest bei Brot und Wasser ziehn sie den Rebellen ein,
Lassen in den Bock ihn spannen, und in Eisen schließen krumm:
Doch er duldet's still gelassen, spricht kein Wörtlein als: Warum?

Morgens muß er gehn zur Beichte, dann aufs Feld im Karren fort!
Schützen stehn in Reih und Gliede, laden stumm die Flinten dort:
Feuer! ruft's, die Röhre krachen! Blutig sinkt der Frevler um,
Doch von bleichen Lippen schaurig stöhnt es röchelnd noch: Warum?

ПОЧЕМУ?

Вот указ верховной власти. Он висит средь бела дня.
И в словах его притворных притаилась западня.
И забавный человечек, не известный никому,
Прочитал его покорно и промолвил: «Почему?»

Вот монах осатанелый. Солнце он сгноить не прочь.
Ряса черная скрывает душу черную, как ночь.
Вот аббат, надменный, злобный, – служит чёрту самому.
А забавный человечек снова шепчет: «Почему?»

Безнаказанно священство хочет лгать и воровать,
Тех, кто против слово пикнет, – сразу в цепи заковать.
Знает это человечек. Делать нечего ему.
Он стоит себе смиренно и вздыхает: «Почему?»

Вот, взывая о свободе, птицы в небеса летят.
Где уж тут! Вовсю из пушек в них безжалостно палят,
Чтобы не было повадно жаждать воли никому.
А забавный человечек вопрошает: «Почему?»

Средь жнивья родимой речи он, как будто бы зерно,
Отыскал простое слово, всем знакомое, одно.
Сросся с ним, забыл другие, верен слову одному.
И твердит его повсюду, повторяет: «Почему?»

Привели на суд беднягу, и повел судья допрос:
«Как же ты посмел, преступник, задавать такой вопрос?
Измываешься над властью? К ногтю я тебя прижму!»
Человечек ухмыльнулся, взял и вставил: «Почему?»

Свирепая, негодяя, повскакали судьи с мест.
«Бунтаря на хлеб и воду! В одиночку! Под арест!»
Тотчас в кандалы закован человечек и – в тюрьму!
Но и здесь невозможно он заладил: «Почему?»

На рассвете потащили человечка на расстрел.
И стрелки, в ряды построясь, молча взяли на прицел.
Залп огня. И кровь струится. Все в чаду, и все в дыму.
Но слетает с губ бескровных стон ужасный: «Почему?»

Über seine Leichengrube wälzten sie noch einen Stein,
Dann zum feierlichen Hochamt eilen sie zum Dom hinein,
Brünstig danken sie dem Himmel, daß der Schreier endlich stumm,
Doch bei Nacht auf seinen Grabstein schrieb ein Schalk das Wort: Warum?

(Anastasius Grün)

И могилу придавили толстой каменной плитой.
И восславили в соборе этот новый день святой.
Наконец молчит мятежник. Никогда не встать ему.
А на каменном надгробье проступило: «Почему?»

(перевод И. Грицковой)

В настоящем эксперименте приняли участие студенты технологического, агрономического, инженерного и экономического факультетов Пензенской государственной сельскохозяйственной академии. Общее количество респондентов составило 65 человек.

Методика проведения эксперимента заключалась в предъявлении испытуемым вышеупомянутого стихотворного текста, к которому был сформулировано следующее задание: Прочитайте, пожалуйста, внимательно данное ниже стихотворение и выделите в нём самое важное, на Ваш взгляд, слово. Обоснуйте, пожалуйста, ниже Ваш ответ. В качестве обоснования ответа предлагалась следующая формулировка:

Считаю, что слово _____ является самым важным в данном стихотворном тексте, потому что _____

В ходе проводимого нами эксперимента предполагалось выявить доминантную роль ключевой структуры в поэтическом тексте и показать, что она является объективным фактом и воспринимается студентами как филологических, так и технических специальностей любого направления подготовки.

Полученные в результате эксперимента данные полностью подтвердили выдвинутое нами предположение. Действительно, 63 из 65 респондентов выделили слово *warum* – почему в качестве самого важного по смыслу. Таким образом, был сделан вывод о том, что ключевая структура, содержащаяся в поэтическом тексте, определяется как структура, исполняющая доминантную роль в произведении и концентрирующая в себе всю его концептуальную сущность. Как показали результаты проведённого анализа, доминантная роль ключевой структуры воспринимается большинством реципиентов. Об этом в первую очередь свидетельствует то обстоятельство, что многократно повторяющееся слово *warum* было выделено практически всеми испытуемыми.

При анализе данных, представляющих собой обоснование выбора студентов, было выявлено существенное различие между характером формулирования ответов у студентов филологических и технических специальностей. Следует отметить, что выявление данного типа различий первоначально не входило в наши задачи, однако, в ходе эксперимента эти различия обозначились настолько явно, что проигнорировать их оказалось невозможным. При сопоставительном анализе ответов студентов двух вышеупомянутых групп выяснилось, что при формулировании своих ответов студенты филологи в большей мере употребляли различные лингвистические термины и понятия. К данным понятиям они уверенно апеллировали в силу того, что изучали специальные дисциплины. В отношении студентов технических специальностей наблюдалось довольно редкое употребление лингвистических терминов и понятий.

Таким образом, представляется возможным сделать вывод о том, что специфика мышления студентов технических специальностей существенно отличается от таковой у студентов филологических специальностей. Однако, как показал проведённый эксперимент, уровень языковых способностей у студентов технических специальностей довольно высок, о чем свидетельствует высокий процент выделения ими ключевого элемента в

стихотворном тексте. Практически все респонденты верно выделили ключевой элемент текста, а в анкетах двадцати испытуемых встретились формулировки, принадлежащие к области лингвистического анализа текста, например: *сюжетная линия стихотворного текста, глубокое понимание текста, сосредоточенность смысла стихотворения, частая повторяемость в тексте, связь данного слова с заглавием текста.*

Наряду с вышеперечисленными вариантами ответов, довольно примечательными стали, на наш взгляд, ответы типа: Считаю, что **слово почему** является самым важным в данном стихотворном тексте,

- потому что шестое чувство подсказывает мне, что нужно именно это слово
- потому что мне так нравится
- потому что моя интуиция так подсказывает
- потому что потому, просто мне не хочется философствовать, так как это приведет к депрессии.
- потому что, задавая себе этот вопрос, мы начнем задумываться о выходе из трудной ситуации
- потому что это слово бросается в глаза
- потому что люблю этот вопрос
- потому что из-за этого слова убили невинного человека
- потому, что на мой взгляд, в нашей жизни это слово является очень актуальным и другие.

Следует отметить и то, что у десяти респондентов выявлено важное по смыслу слово с опорой на заголовок стихотворения, а также стремление подчеркнуть смысловую взаимосвязь заголовка стихотворения и важного по смыслу слова. Также не осталась незамеченной испытуемыми и многократная повторяемость слова *warum* на протяжении всего поэтического текста. Очевидно, ввиду того, что, присутствуя в тексте, ключевой элемент *warum* в значительной мере повышает эмоциональную образность произведения и воздействует на читателя, то есть имеет высокий прагматический потенциал.

Таким образом, проведённый психолингвистический эксперимент, позволяет сделать следующие выводы. Восприятие текста с ключевым элементом у студентов технических специальностей не отличается от восприятия текста с ключевым элементом у студентов филологических специальностей – и те и другие группы респондентов правильно выявляют ключевой элемент среди других текстообразующих средств. Особенно следует отметить тот факт, что практически все студенты технических специальностей верно выявили ключевой элемент.

При анализе аргументации выбора выявлены различия в восприятии анализируемых структур студентами-филологами и студентами технических специальностей. Это является, на наш взгляд вполне закономерным и объясняется особенностями мышления студентов двух вышеуказанных групп. Результаты проведённого психолингвистического эксперимента позволили объективизировать изучаемые ключевые структуры и выявить их доминантную роль среди других текстообразующих средств.

Библиографический список

1. Башкова Л.Р. *Вариативность/инвариантность ключевого элемента поэтического текста*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
2. Гордеева Т.А. Фонологическо-фонетические особенности немецкого звукового строя. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2012; 1: 94 – 101.
3. Гордеева Т.А., Булатова А.О., Таньков Н.Н., Тишулин П.Б., Хомяков Е.А. Экспериментально-фонетическое изучение пограничных сигналов. *Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе*. 2014; 2: 218 – 223.
4. Башкова Л.Р. Ключевые элементы поэтических текстов на уровне коммуникации: психолингвистические аспекты восприятия ключевых элементов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; 74-1: 38 – 44.

References

1. Bashkova L.R. *Variativnost'/invariantnost' klyuchevogo 'elementa po'eticheskogo teksta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
2. Gordeeva T.A. Fonologicheskoe-foneticheskie osobennosti nemeckogo zvukovogo stroya. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2012; 1: 94 – 101.

3. Gordeeva T.A., Bulatova A.O., Tan'kov N.N., Tishulin P.B., Homyakov E.A. 'Eksperimental'no-foneticheskoe izuchenie pogranichnykh signalov. *Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tehnike, prirode i obschestve*. 2014; 2: 218 – 223.
4. Bashkova L.R. Klyuchevye 'elementy po'eticheskikh tekstov na urovne kommunikacii: psiholingvisticheskie aspekty vospriyatiya klyuchevykh elementov. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; 74-1: 38 – 44.

Статья поступила в редакцию 29.02.16

УДК 811.112.2'28

Vakhrusheva N.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russian Federation), E-mail: vakhrusheva_n@mail.ru*

STUDYING DIALECTAL PHRASEOLOGICAL UNITS FROM THE POINT OF VIEW OF THE CULTURE-SEMIOTIC APPROACH.

The article is dedicated to an analysis of dialectal somatic phraseological units of the Altai Germans, exemplified by set expressions with the «eye(s)» component from the point of view of the culture-semiotic approach. Studying set expression from the given perspective makes it possible to get access to the encoded perceptions of the ethnops about their environment and their place in it. Analyzing a phraseological unit with the help of semantic analysis, it is possible to define a symbolic function of a somatic component, which is similar to a culture symbol of this or that body part. A big number of symbolic functions characterizes the somatism «Auge». Fixed in public conscience, the function of an eye as an organ of sight is dominating. Moreover, all other symbolic functions of the given somatism (eye as a vulnerable organ, evaluation/ opinion organ, observation organ, eye as a «mirror of soul», a magical organ, a symbol of memory, reminiscences, a symbol of attention) are directly derived from this dominant meaning. This is stipulated by the fact that primary and secondary (in the contents of a phraseological unit) somatism functions are closely linked. The article presents some examples and contains motivation analysis of the given phraseological units, which are based on metonymic and metaphoric shifts, kinegrams as a specific case of metaphoric shift, and conceptual metaphors in the language of the Altai Germans.

Key words: somatic, phraseological units, symbol, dialectal, Altai Germans, motivation.

N.A. Вахрушева, *канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: vakhrusheva_n@mail.ru*

КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛЕКТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Статья посвящена анализу диалектных соматических фразеологизмов немцев Алтая на примере устойчивых фраз с компонентом «глаз/а» с точки зрения культурно-семиотического подхода. Рассмотрение устойчивых единиц с указанной перспективы позволяет получить доступ к зафиксированным в них представлениям этноса об окружающем мире и своем месте в нём. Анализируя фразеологизм с помощью семантического анализа, можно определить символическую функцию соматического компонента, которая схожа с культурным символом той или иной части тела. Соматизм «Auge» характеризуется большим количеством символических функций. Доминирующей является закреплённая в общественном сознании функция глаза как органа зрения. Более того, все остальные символические функции рассматриваемого соматизма (глаз/а как уязвимый орган, орган оценки/ мнения, орган надзора, глаз/а как «зеркало души», магический орган, символ памяти, воспоминаний, символ внимания) выводятся непосредственно из доминантной. Это обусловлено тем, что первичная и вторичная (в составе фразеологизма) функции соматизма тесно связаны.

Статья проиллюстрирована примерами и содержит анализ мотивированности рассмотренных фразеологизмов, в основе которой в языке немцев Алтая лежат метонимические и метафорические переносы, кинематические как особый случай метафорического переноса или концептуальные метафоры.

Ключевые слова: соматический, фразеологизмы, символ, диалекты, немцы Алтая, мотивированность.

Каждый человек живет в определенной культурной среде, имеющей семиотический характер. Известно, что мировоззрение человека во многом определяется влиянием семиотических, культурно значимых систем различного типа, среди которых символы занимают центральное место. Культурные символы, по Добровольскому, – сущности, представленные в своей первичной функции, получившие помимо этого вторичную функцию в «тексте» определенной культуры [1]. Поскольку язык и культура взаимопределяемы, символы находят свое место и в человеческом языке. Общеизвестен тот факт, что фразеология в большой степени символична.

Данная статья является частью исследования соматической фразеологии верхненемецких говоров на Алтае, характеризующейся малой степенью изученности. Объектом лингвистического анализа являются соматические фразеологизмы в говорах этнических немцев Алтайского края, которые не только представляют собой лингвистическую ценность, но и транслируют зафиксированные в них представления этноса об окружающем мире. Диалектные фразеологизмы с компонентом Auge еще не рассматривались с точки зрения культурно-семиотического подхода, однако их изучение с новой перспективы позволяет, на наш взгляд, получить иную, дополнительную, информацию об особенностях мировосприятия этноса.

Характерной чертой любого диалекта является второстепенная роль абстрактного, которая выражается в том, что словообразовательный потенциал диалектных фразеологизмов характеризуется использованием в качестве компонентов «слов с конкретной семантикой», среди которых наибольшей частотностью обладают слова, обозначающие те или иные части тела

[2, с. 74]. Так, в исследуемых диалектах наиболее употребительными являются фразеологизмы с соматическими компонентами *Auge (Oage)* (31 фразеологизм), *Kopf (Kop)* (27), *Herz (Hjaz)* (20). Поскольку преобладающая частотность диалектных фразеологизмов с компонентом «глаз/а» подтверждается и нашим исследованием, именно эта группа единиц была подвергнута культурно-семиотическому анализу.

К диалектным фразеологизмам мы относим всю совокупность единиц фразеологического корпуса исследуемого диалекта, использующихся членами данного языкового коллектива. Необходимо подчеркнуть, что диалекты немецкого языкового острова на Алтае находятся в особых, исторически сложившихся, взаимоотношениях со стандартным немецким языком, а также традиционно подвергаются влиянию языка окружения, т. е. русского языка [3]. Таким образом, ожидаемо, что культурная среда российских немцев Алтайского края, нашедшая отражение в диалектном фразеологическом корпусе, содержит исконно немецкие, а также русские черты.

Языковой символ, как и символ культурный, в своём вторичном значении указывает на что-то иное, на то, что не содержится в первичной номинации. Во фразеологизме символ содержится в одном из его компонентов, в нашем случае – в соматическом компоненте. Анализируя лингвистический контекст с помощью семантического анализа, можно определить символическую функцию соматического компонента, которая схожа с культурным символом той или иной части тела.

Наличие большого количества фразеологизмов с компонентом «глаз/а» (в стандартном немецком языке их, по утверждению Пластун [4], около 127 – 138 единиц) обусловлено доминантно-

стью зрительного канала в процессе познания человеком окружающего мира: через глаза поступает 80% информации о мире [5]. Уже в работе П. Виганда [6, с. 23] отмечается «особенное богатство символических отношений и глубоких метафоричных выражений», характерных для устойчивых оборотов с компонентом «Ауге».

Соматизм «Ауге» характеризуется большим количеством символических функций. Доминирующей является закреплённая в общественном сознании функция глаза как **органа зрения** (11 единиц). Более того, все остальные символические функции рассматриваемого соматизма выводятся непосредственного из этого доминантного значения. Это обусловлено тем, что первичная и вторичная (в составе фразеологизма) функции соматизма тесно связаны. По Добровольскому, эта связь определяется инструментальным характером отношений между частью тела и его функцией. Так, глаз как часть тела является в своей вторичной функции «инструментом для зрения». При использовании фразеологизмов

(1) *schlechte Oage hawe* «schlechte Augen haben» – «иметь плохое зрение»

(2) *dass du dr te Oage,s Ouk/Oak raussteckst, rausstecke kannst* «dass du dir die Augen, das Auge raussteckst, rausstecken kannst» – «ничего не видно»

мы опираемся большей частью на вторичную функцию соматизма.

При употреблении фразеологизмов с этой функцией носитель языка ассоциирует глаз/а со зрением, визуальным восприятием действительности. В стандартном случае глаз должен хорошо видеть, т.е. предоставлять человеку достоверную информацию об окружающем мире. Из этого следует, что глаз, не выполняющий свою основную функцию, не предоставляющий хорошее, качественное изображение действительности, является «плохим» (фразеологизм 1). Общеизвестно, что человеческому глазу свойственно плохо воспринимать окружающий мир в темноте. Фразеологизм (2), заимствованный, судя по всему, из русского языка (ср. рус. «хоть глаз выколи») транслирует представление носителей говора о свойствах человеческого зрения в этих условиях: можно даже «глаза выколоть», все равно ничего не изменится – ничего не будет видно.

Понимание соматических фразеологизмов как квазисимволов позволяет интерпретировать фразеологизмы, когнитивным основанием для переноса которых является метафорическое или метонимическое переосмысление. В основе формирования переносных значений фразеологизмов

(3) *von de/te Oage kehe* «von den Augen gehen» – «исчезнуть из поля зрения»

(4) *von de/te Oage schaffe* «von den Augen schaffen» – «убрать кого-л. из поля зрения»

находятся метонимические причинно-следственные отношения между двумя концептуальными сферами: визуального восприятия и эмоционального фона. Уйти из чьего-либо поля зрения (пространства, охватываемого взглядом) (2) означает в данном случае не вызывать у этого человека негативных эмоций (=не раздражать). С этой же целью и «убирают» что-то из поля зрения (3). В этих фразеологизмах происходит сдвиг с легко кодируемой сущности (глаз – орган с функцией зрения, доступный человеку для изучения) на сущность, которую не так легко обозначить (эмоции).

В основе мотивированности синонимичных фразеологизмов

(5) *grouße/große Oage/Aage mache* «große Augen machen» – «удивляться»

(6) *t Oage/Oage ufraiße, rausdricke* «(die) Augen aufreißen, herausdrücken» – «удивляться»

(7) *Oag un Maul ufraiße, Maul un Aag ufraiße* «Auge und Maul aufreißen, Maul und Auge aufreißen» – «удивляться»

(8) *Aag un Noas ufraiße* «Auge und Nase aufreißen» – «удивляться»

лежат кинемаграммы. Для человека типично при удивлении широко раскрывать глаза. Для выражения различной степени удивления к фразеобразующему компоненту фразеологизма могут добавляться другие соматизмы, например, «рот» (7). Некоторые из них воссоздают в сознании абсурдные образы (8).

Метафорическое отношение схожести лежит в основе мотивированности фразеологизма

(9) *t Oage ausputze* «die Augen ausputzen» – «присматриваться»

Здесь используется типичный сценарий «чистка/протираание окон» с целью улучшения видимости. Один из элементов этого сценария («чистка с целью улучшения видимости») перенесен на другой сценарий – «протираание глаз», целью чего является улучшение качества зрительного восприятия окружающей действительности.

Одним из инструментов для интерпретации фразеологизмов с опорой на символическую функцию компонента является аппарат концептуальных метафор. Фразеологизм

(10) *en ta Oage stecke* «in die Augen stecken» – «поддеть/задеть колким замечанием, надсмехаться»,

относящийся к группе с символической функцией соматизма «глаз/а» как **уязвимого органа**, основывается на концептуальной метафоре НАСМЕШКА – ЭТО ФИЗИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ. Знание концептуальной метафоры переплетается с конкретным знанием человека об особенностях глаза как органа – о его чувствительности и уязвимости, которая приобретает особую значимость при учете роли органов зрения в познании окружающего мира.

Другие символические функции соматизма «глаз/а» в составе диалектных фразеологизмов немцев Алтая и иллюстрирующие примеры: глаз/а как орган **оценки/ мнения**: (11) *uf was met sai Aage kucke* «auf etwas mit seinen Augen gucken» – «сформулировать свое мнение в отношении чего-л.»; глаз/а как **«зеркало души»**: (12) *net wisse, wo/wu die/de Oage/Aage hinstelle* «nicht wissen, wo die Augen hinstellen» – «смущаться, стыдиться»; глаз/а как **орган наздора**: (13) *unna, uf, in (de/te) Oage/Aage sai* «unter, auf, in (den) Augen sein» – «находиться под присмотром»; глаз/а как **магический орган**: (14) *a bees Oag/ beese Oage hawe* «ein böses Auge/ böse Augen haben» – «быть способным принести несчастье сглазом»; глаз/а как символ **памяти, воспоминаний**: (15) *va/vo te/de Oage/Aage stehe* «vor den Augen stehen» – «представить что-то»; глаз/а как символ **внимания**: (16) *koi Oage hawe* «kein Auge haben» – «не обращать внимание».

Языковые символы в немецкой соматической фразеологии имеют слабо выраженные лингвоспецифические особенности по сравнению с другими типами символов (цвета, животные и др.), что обусловлено универсальным характером соматической лексики. Однако набор символических функций соматизмов и количественная представленность фразеологизмов с этими компонентами, позволяют получить представление об особенностях мировосприятия человека-носителя того или иного языка.

Результаты данного исследования предполагаются использовать в качестве базы для дальнейших научных изысканий, а именно, при сравнительном анализе соматических фразеологизмов с компонентом Ауге в верхненемецких говорах на Алтае с подобными единицами в других говорах немцев Алтая.

Библиографический список

1. Dobrovolskij D.O. *Symbole in Sprache und Kultur: Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*. Bochum: Brockmeyer, 1997.
2. Копчук Л.Б. *Лексика и фразеология немецких диалектов*. Санкт-Петербург: ООО «Береста», 2002.
3. Москалюк Л.И. Немецкие «языковые острова» в Алтайском крае. *Вопросы языкознания*. 2014; 3: 55 – 66.
4. Пластун К.Я. Лексико-фразеологическое семантическое поле с ведущим членом оје (на материале датского языка). *Вопросы структуры германских языков*. 1978; Выпуск 3.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2001.
6. Wiegand P. *Der menschliche Körper im Munde des deutschen Volkes. Eine Sammlung und Betrachtung der dem menschlichen Körper entlehnten sprichwörtlichen Ausdrücke und Redensarten*. Münster: Lit.-Verl., 1981.

References

1. Dobrovolskij D.O. *Symbole in Sprache und Kultur: Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*. Bochum: Brockmeyer, 1997.
2. Копчук Л.Б. *Лексика и фразеология немецких диалектов*. Sankt-Peterburg: ООО «Beresta», 2002.

3. Moskalyuk L.I. Nemeckie «yazykovye ostrova» v Altajskom krae. *Voprosy yazykoznanija*. 2014; 3: 55 – 66.
4. Plastun K.Ya. Leksiko-frazeologicheskoe semanticheskoe pole s veduschim chlenom oje (na materiale datskogo yazyka). *Voprosy struktury germanskih yazykov*. 1978; Vypusk 3.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2001.
6. Wiegand P. *Der menschliche Körper im Munde des deutschen Volkes. Eine Sammlung und Betrachtung der dem menschlichen Körper entlehnten sprichwörtlichen Ausdrücke und Redensarten*. Münster: Lit.-Verl., 1981.

Статья поступила в редакцию 21.03.16

УДК 811.111

Kochkinekova A.V., *Cand. of Philology (Linguistics), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alenavk203@mail.ru*

ISSUES AND COMMON MISUNDERSTANDING OF ENGLISH PREPOSITIONS. The article presents description and analysis of the problematic issues and some misunderstandings concerning the particular feature of English prepositions. The author also studies how they function within the English system frameworks. The following issues are discussed in the article: the differentiation appropriateness of the prepositions lexical and grammatical meanings, the unity (not equivalence or identity) of the grammatical and lexical meanings, a compensatory function of a preposition in the historical development perspective and the others. Speaking about the grammatical and lexical meanings unity the stress in the article is laid on the fact that a grammatical formant doesn't represent a free morpheme. A new view on the meaning nature was proposed. The author stresses that meaning doesn't only refer to a language sphere but it constitutes a mental substance that brings into a question the appropriateness of these two meanings distinguishing. The author notes that prepositions carry out a compensatory function after inflections reduction in English implementing a moving equilibrium (a balance) in the language system. The work proves the necessity of a preposition study not within the prepositional construction frameworks constituting a binary complex and thus not meeting the requirements of a bilateral connection but in the context of a word combination or even a whole sentence. The proposed variant of the prepositions study will contribute to the prepositions study in the grammar of speaker and opens new horizons in their study in contemporary English. The article may be useful to specialists in syntax, morphology and semantic syntax.

Key words: **subjectivity phenomenon, psyche, subjective personality sense, prepositions, prepositional constructions, façadness.**

A.V. Kochkinekova, *канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alenavk203@mail.ru*

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ И РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ЗАБЛУЖДЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ

Данная статья посвящена описанию и анализу проблемных вопросов и ряда заблуждений, касающихся специфики английского предлога, а также исследованию особенностей его функционирования в рамках англоязычной системы. В работе анализируются следующие вопросы: правомерность разграничений грамматического и лексического значений предлога, единство (не тождество) грамматического и лексического значений, компенсаторная функция предлога в плоскости исторического развития языка и др. Говоря о единстве грамматического и лексического значений, автор статьи делает акцент на том, что грамматический формант не представляет собой свободной морфемы. Также предлагается новый взгляд непосредственно на саму природу значения, которая, с точки зрения автора, относится не только к сфере языка, а являет собой ментальную сущность, что ставит под вопрос правомерность выделения данных типов значений. Автор отмечает, что предлоги выполняют компенсаторную функцию после редукции флексий в английском языке, осуществляя в системе языка подвижное равновесие (баланс). Еще одним уточняющим вопросом выступил вопрос об изучении предлога не просто в ракурсе предложных конструкций, являющих собой бинарный комплекс, и, таким образом, не удовлетворяющий условиям двусторонней связи, в ракурсе которой и должен исследоваться предлог, а в контексте словосочетания или даже целого предложения. Предложенный вариант изучения предлогов будет способствовать развитию изучения предлогов в ракурсе грамматики говорящего и откроет новые перспективы в изучении предлогов в современном английском языке. Статья адресована специалистам в области синтаксиса, морфологии и семантического синтаксиса.

Ключевые слова: **феномен субъективности, психика, субъективный личностный смысл, предлоги, предложные конструкции, façадность.**

Большое разнообразие и многозначность служебных слов практически делают язык системой кодов, дающих возможность формулировать любые отношения [1, с. 53]. Как известно, основное различие между знаменательными и служебными частями речи заключается в различии их функций в процессе вербализации речи. Так, знаменательные слова именуют компоненты мысли, в то время как служебные принимают участие в её организации в соответствии с правилами конкретного языка. Другими словами, знаменательные слова выражают идеи, а служебные – их организацию в составе высказывания [2, с. 85].

Однако данное чёткое разграничение частей речи на знаменательные и служебные не снимает многие важные вопросы, касающиеся такой противоречивой по своей природе части речи, как предлог. Предлоги на протяжении длительного периода времени вызывали и продолжают вызывать оживленные дискуссии среди ученых лингвистического сообщества. Многие лингвисты либо приписывают предлогам часть функций, которые они на самом деле не выполняют в изолированном употреблении, либо, напротив, описывают их как некоторые лексически «пустые» грамматические форманты. Причем этим данные заблуждения не ограничиваются. В чем же уникальность данной части речи,

и какие заблуждения порою уводят внимание исследователей от основных проблемных вопросов, касающихся роли предлогов в рамках конкретной языковой системы, и чем именно так научно привлекательны предлоги английского языка. Ответ на эти, а также многие другие вопросы мы и попытаемся предоставить в этой работе.

Целью данной статьи является описание основных проблемных вопросов и заблуждений, касающихся специфики предлога, а также исследование особенностей его функционирования в рамках англоязычной системы.

Исследования в области предлогов могут вестись по разным направлениям. Некоторые исследователи рассматривают предлоги в ракурсе синтаксиса, метафорично определенным Я.Г. Тестелецем как «наука о строении сочетания и предложения» [3, с. 22]. Как известно, в синтаксисе до сих пор одним из ключевых вопросов является исследование сочетаемости и порядка слов в предложении. И.В. Шапошникова, исследуя особенности предлогов в разные исторические периоды, вслед за В.Я. Плоткиным, пишет о том, что предлоги в новоанглийском позволяют вывести из центральной зоны косвенное дополнение. Известно, что при наличии двух дополнений при глаголе-сказуемом в центральной

зоне современный английский язык располагает косвенное дополнение перед прямым. Предлог, наоборот, позволяет вывести косвенное дополнение в коммуникативно более значимую позицию. Ср.: *I gave the book to him. I gave him the book* [4].

Другие лингвисты рассматривают предлоги в ракурсе выражаемых ими типов значений (лексического или грамматического, или лексико-грамматического). Так, в рамках лингвистической науки предлоги традиционно рассматривались в качестве служебных слов, которые противопоставлялись знаменательным словам по своей синтаксической функции и связанному с ней характеру значения. У полнозначных слов лингвисты выделяли лексическое значение, вопрос же о наличии лексического значения у служебных слов, к сожалению, так и не получил однозначного решения.

Одна группа исследователей вслед за А.М. Пешковским, А.А. Потемной, И.И. Мещаниновым, А.А. Уфимцевой, С.Д. Кацнельсоном, Д.Н. Шмелевым и др. считает, что предлоги, как и все служебные слова, обладают только грамматическим значением и относятся к компетенции грамматики. Так, к примеру, И.И. Мещанинов считает, что предлоги не выражают понятий и не являются наименованиями предметов [5, с. 356]. Л.В. Щерба пишет о том, что по сравнению со знаменательными словами служебные, представителем которых выступает предлог, не имеют самостоятельного значения, а лишь выражают отношения между предметами мысли [6, с. 67]. А.А. Пешковский рассматривает предлоги как «чистую форму, одну сплошную форму без содержания» [7, с. 66 – 67].

Другая группа лингвистов, в свою очередь, считает, что предлоги обладают как грамматическим, так и лексическим значением. К ним относятся А.И. Смирницкий, Б.А. Ильиш, Г.В. Колшанский, О.Н. Селиверстова, Е.С. Кубрякова, В.И. Пекар, К.Г. Линдквист, Дж. Лич, Д. Беннет, Р. Джэндофф, А. Герцковиц, К. Ванделауз и др.

Г.В. Колшанский пишет о том, что «любой предлог выражает какую-то мысль, то есть является смысловой единицей языка. [...] Поскольку предлоги не членились на более мелкие смысловые единицы, они, безусловно, являются словами и как таковые выражают понятия» [8, с. 203]. Предлог не представляет собой лексически пустых единиц и наряду со своей связующей функцией обладает самостоятельным семантическим содержанием [9, с. 186].

В лингвистике существует и несколько другой взгляд на данную проблему. Так, М.И. Стеблин-Каменский акцентирует невозможность разделения лексического и грамматического значений в силу того, что значение предлога и «есть в то же время его грамматическая (или синтаксическая) функция» [10, с. 240]. Другими словами, значение предлога едино: его лексическое значение совпадает с грамматическим значением. Однако Б.А. Ильиш выступал против данной точки зрения, объясняя это следующими фактами. В случае признания у предлога как лексического, так и грамматического значений, следует признать их тождественность, которая, в свою очередь, с точки зрения автора, будет предполагать, что каждый предлог обладает своим лексическим и своим грамматическим значением (сколько предлогов, столько и значений), что является неприемлемым [11, с. 3 – 13]. Данное замечание Б.А. Ильиша может быть подвергнуто справедливой критике, так как М.И. Стеблин-Каменский, скорее всего, ведет речь вовсе не о тождестве, а о единстве грамматического и лексического значений. И в работах, в которых представлено разделение грамматического и лексического значений при изучении предлогов, как правило, не всегда можно встретить адекватное описание семантики предлогов, ввиду того, что лексическое и грамматическое значения представляют собой некое «конструктивное единство» [12]. Говорить об этом единстве возможно также и в силу того, что грамматический формант представляет собой несвободную морфему.

Можно предоставить и несколько другую точку зрения на природу значения. Значение не есть область грамматики, оно есть область содержательного наполнения грамматики, а содержание, смысл по определению есть принадлежность не только языка, это ментальные сущности, которые, говоря на языке метафор, язык одевает в лексические и грамматические одежды. Поэтому его разделение на лексическое и грамматическое ставится под большой вопрос. Эта идея обязательно найдет свое логическое развитие в наших последующих работах.

Постепенно переходим к следующему вопросу, касающемуся так называемого отождествления категории падежа и предлогов, что уже само по себе вызывает многие вопросы ввиду

их разнопорядковости и т. д. О.В. Трунова, описывая особенности компенсации как одного из основных языковых законов, обеспечивающих системе подвижное равновесие, пишет о том, что действие этого закона может быть продемонстрировано на примере исторических изменений, имеющих место в системе английского языка. Так, перенос ударения с последнего слога на первый привел к редукции конечных гласных, нивелировав тем самым падежные окончания существительного. В результате этого произошла утрата грамматической категории падежа, категории онтологической по своей природе, призванной передавать характер, в первую очередь, пространственных отношений между объектами. Основная нагрузка перешла на предложную систему как компенсаторный элемент [13, с. 298]. В работах по лингвистике, тем не менее, можно встретить некоторые необоснованные утверждения о том, что в английском языке падежные окончания выражаются предлогами. Приведенное утверждение, касающееся замены падежных отношений различными предлогами, является неверным. Падеж, являясь морфологической категорией, представляет собой форму имени существительного, значение которой заключается в выражении отношения одного предмета к другому предмету, явлению, действию, качеству. Падежная форма имени существительного, в свою очередь, выражает синтаксические отношения, ввиду того, что она показывает отношения существительного к другим словам в предложении. Говоря о предлоге, следует отметить, что он также передает синтаксические отношения, но только в том или ином сочетании с именем существительным, т.е. синтаксическим способом. Предлог не является формой имени существительного и, соответственно, не может рассматриваться как морфологическая категория [14, с. 47 – 48]. Компенсаторная функция английской падежной системы ни в коем случае не должна приравниваться к отождествлению разнопорядковых сущностей (категории падежа и предлогов).

В некоторых работах также можно встретить несколько размытые и порою вводящие в заблуждения мнения о том, что роль предлога в аналитических языках выше его роли в языках синтетического строя. На наш взгляд, подобное описание предлогов в терминах оценочной иерархии типов языков, является необоснованным и может быть подвергнуто оправданной критике. В первую очередь, следует подчеркнуть, что в английском языке предлог свидетельствует о слабости морфологической парадигмы. Роль предлога в английском языке как языке аналитического строя, безусловно, отличается от его роли в языке синтетического строя, но судить о ней в ракурсе терминов оценочности, является неуместным. В синтетических языках предлог является уточнителем отношений, передаваемых падежными формами имени, тогда как в аналитических языках предлог, наряду с порядком слов, выражает эти отношения при одной и той же форме существительного [15, с. 200], но речь здесь вовсе идет не о том, в каком из языков роль предлога выше.

Проводя анализ работ, посвященных предлогам, особого внимания заслуживают также труды Г.Н. Воронцовой. Исследователь пишет о том, что предлог сам по себе обычно не только многозначен, но и слабо мотивирован или же просто не мотивирован в своих лексических значениях. Зависимость его содержания от контекста объясняется важностью его назначения как соединителя или в терминологии В.Я. Плоткина и И.В. Шапошниковой – коннектора. Г.Н. Воронцова отмечает, что взаимодействие лексического содержания членов словосочетания с контекстуально определяющимся значением предлога может привести (и нередко приводит) к закреплению определенного значения предлога при определенном смысловом содержании главенствующего члена. Тогда упрощенно говорят, что этот член имеет данное лексическое содержание именно тогда, когда за ним следует этот предлог. Исследователь также отмечает, что новое значение создается вовсе не предлогом как таковым (который сам, как правило, приобретает тот или иной смысл под воздействием контекста, уточняющего лексические значения объединяемых предлогов слов и общий смысл их комбинации), а обусловлено ситуацией, содержанием сообщения [16, с. 76].

Эти выводы могут быть проанализированы в контексте современных научных изысканий в области синтаксиса. Так, в ракурсе современной лингвистической науки актуален проблемный вопрос об отношении значения предложения и составляющих его слов. Если рассматривать данную проблему со стороны слова, следует ответить на вопрос: поступает ли слово в предложение со своим значением и сохраняет его, или, напротив, оно приобретает свое значение в предложении (апологетом послед-

ней идеи считается Л. Ельмслев). Со стороны предложения вопрос может быть сформулирован следующим образом: является ли значение предложения суммой значений составляющих его слов (композиционный подход), или оно больше, чем эта сумма (холистический подход) [17, с. 16]. Подобно тому, как значение слова не складывается из суммы значений составляющих его частей, значение предложения ни в коем случае не должно сводиться к сумме значений составляющих его слов. Предложение, действительно, понимается в настоящее время холистично, другими словами, оно понимается как знак, обладающий неделимым смыслом, что находит свое преломление в общем положении современной философии, что «целое всегда больше суммы его частей» [18, с. 23].

Соглашаясь, со многими выводами Г.Н. Воронцовой, хотелось бы уточнить, что предлог, занимая определённую семантико-синтаксическую позицию в предложении, взаимодействует с ней или, скорее, испытывает её влияние. При этом довольно часто непосредственно сам предлог характеризуется своим собственным специфическим потенциалом.

Проецирование предлогами отношений может быть верифицировано их способностью маркировать специфику мировосприятия. К примеру, различие в употреблении предлогов может находить своё отражение в различиях концептуализации некоторых существей. Так, к примеру, в русском языке в сочетании «*лекарство от головной боли*» акцентируется признак «*избавление от болезни (боли)*», в то время как в английском языке «*medicine for a headache*» акцентируется признак цели – «*для лечения головной боли*». Еще некоторые примеры различия употребления предлогов в английском и русском языках: *in the picture* – на картине. Это может быть аргументировано, исходя из различия концептуализации описываемой сущности: картина в русскоязычном сознании концептуализируется, в первую очередь, как полотно, на которое наносится изображение, в то время как в англоязычном сознании акцентируется не полотно, а та сцена, которая на нем изображена, что, по всей очевидности, и определяет выбор предлога *in*. При описании человека также наблюдаются особенности в употреблении предлогов: *in the face* – на лице: *eyes in her face* – глаза на её лице. В английском языке акцентируются анатомо-физиологические особенности (глаза посажены в лице (глубоко посажены)), в то время как в русском языке данный фактор нивелируется, и лицо описывается как поверхность, на котором расположены разные органы, как например органы зрения – глаза [19; 20]. Интерес представляет также английский предлог *with*, акцентирующий личностно-ориентированные отношения, партнерские отношения, сотрудничество и т.д. (*He placed an order with Apple Inc.*), в то время как русский предлог «в» делает акцент на локализации (где? – разместить заказ в компании), при этом компания или корпорация в сознании русскоязычного реципиента предстает в качестве некоего объекта (учреждения). Человек не просто выполняет возложенные на него в компании функции (обязанности), он является частью этой компании: *to be an engineer with a company* – работать инженером в компании. Следующие примеры также демонстрируют разницу в концептуализации одних и тех же существей: *to study mind in children* – изучать мышление у детей (*изучать детское мышление*), *to study cases of autism in children* – изучать случаи аутизма у детей. В английском словосочетании репрезентируется единство (человек и функция), акцент делается на имманентном характере функции, в то время как в русском словосочетании, напротив, это нивелируется (*у детей*) (посессивные отношения). Благодаря наличию в английском языке предлога *into* возможно акцентирование некоторых аспектов. Так, к примеру, можно подчеркнуть динамический аспект процесса появления человека на свет: *to be born into a family* – родиться в семье (*She was born into a well-to-do family*).

Свой взгляд на природу предлога представляет В.Н. Ярцева, которая отмечает, что он безусловно имеет свое, хотя и своеобразное значение. Исследователь приводит в пример такие предложения, как «*книга на столе*» и «*книга в столе*», «*весь дом на моих руках*» и «*весь дом в моих руках*». Представленные примеры демонстрирует, что значения словосочетания зависят полностью от предлогов. При этом автором справедливо акцентируется идея о том, что предлог как таковой должен рассматри-

ваться в ракурсе двусторонней связи, то есть в контексте, обладающем структурной законченностью. К примеру, предложная конструкция *in the room* не обладает структурной законченностью (*to be in the room*) [21, с. 34]. В.Г. Гак пишет о том, что грамматическое значение предлога (его грамматическая функция) состоит в выражении подчинительной связи. Однако эта связь может реализовывать различные отношения: локальные, временные, причинные, объектные и т. п. Конкретный характер этой связи и составляет лексическое значение предлога. Как замечает исследователь, в предложениях *Il vient a Paris* и *Il vient de Paris*, *La boite est sur la table* и *La boite est sous la table* характер локальных отношений («прибытие» и «удаление», «сверху» и «снизу») выражен только посредством предлогов. Эти конкретные значения нельзя отнести к числу сугубо грамматических. Предлоги не лишены способности отражать элементы действительности, но, в отличие от других частей речи, данная функция у них несамостоятельна, она осуществляется лишь в сочетании с полнозначными словами [22].

Некоторыми исследователями в связи с этим акцентируется, что динамика значения предлогов может быть прослежена, прежде всего, в строящихся с ними оборотах и конструкциях, а также зависит от их непосредственного окружения. А.Д. Лазутина отмечает, что как таковой предлог получает свое значение в контексте (в определённом словосочетании или конструкции) [23]. Следует уточнить, что предлог, как уже было подчеркнуто выше, должен изучаться в контексте двусторонней связи. А предложная конструкция, выступает бинарным комплексом, и, соответственно, не может претендовать на статус структурно-оформленного синтаксического комплекса. Предложные конструкции должны рассматриваться в контексте словосочетаний, а в отдельных случаях и в ракурсе предложений: предлог – предложная конструкция – предложное словосочетание – предложение. Лишь в составе словосочетания или предложения (микрконтекста) предлоги способны передавать связи и отношения объективной действительности. К примеру, основную специфику их функционирования можно проследить на примере английских посессивных предложений с глаголом *to have* и безличными предложениями с предвещающим *there*. Указанные типы предложений приобретают широкую популярность в связи с редукцией флексий в английском языке, в результате чего происходит вытеснение синтетических падежных форм предложными конструкциями имени, выступающими в роли обстоятельств. Итак, выполняющие компенсаторную функцию предлоги в составе предложных конструкций в функции обстоятельства места становятся непосредственными obligatory конститuentами предложений: *There is a book on the table*. *There are a lot of flowers in the forest*.

В некоторых ситуациях предлоги в составе предложной конструкции используются с уточняющей (специфицирующей) функцией: *She hasn't got any money about her*. – У неё с собой не было денег. В разговорном варианте английского языка возможно употребление предлога *on*: *She has some money on her*.

Предлоги выражают как простые пространственные (*There is a beautiful river in our village*), так и, говоря на языке метафор, сложные внутренние отношения между предметами [1, с. 53], относящиеся к комплексному многомерному психическому пространству. Анализ фактологического материала свидетельствует о том, что при помощи безличного (бессубъектного) предложения с предвещающим *there* с различными предложными конструкциями, используемыми в качестве обстоятельств места, можно описывать индивидуально-психологические особенности субъекта:

There is something of a poet about him.
There is a poet in him.
There is a poet inside of him.
There is a poet behind his façade.

Полагаем, что приведённые проблемные вопросы и заблуждения, касающиеся специфики английского предлога, а также предложенный вариант его изучения в контексте целостного предложения будут способствовать развитию изучения служебных частей в ракурсе грамматики говорящего и откроют новые перспективы в изучении предлогов и предложных конструкций, действительно, делающих язык системой кодов, дающих возможность формулировать любые отношения.

Библиографический список

1. Лурья А.Р. *Речь и мышление*. Москва: Издательство МГУ, 1975.
2. Чейф У. Роль интроспекции, наблюдения и эксперимента в понимании мышления. *Вопросы языкознания*. 2008; 3: 85.

3. Тестелец Я.Г. *Введение в общий синтаксис*. Москва, 2001: 800.
4. Шапошникова И.В. *История английского языка: учебное пособие*. 2-е изд., стереотип. Москва: Флинта, 2011: 323, 351 – 352.
5. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Ленинград: Наука, 1978: 388.
6. Щерба Л.В. *О частях речи в русском языке*. Москва, 1957: 63 – 84.
7. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Учпедгиз, 1956.
8. Колшанский Г.В. *Контекстная семантика*. Москва: Наука, 1980: 150.
9. Бурлакова В.В. *Основы структуры словосочетания в современном английском языке*. Ленинград, 1975.
10. Стеблин-Каменский М.И. О предлоге и предложном словосочетании. *Труды института языкознания АН СССР*. –1959; Т. 9: 237 – 256.
11. Ильиш Б.А. *История английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
12. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка. *Мысли о современном русском языке: сб. ст. под ред. В. В. Виноградова*. Москва, 1969.
13. Трунова О.В. Функциональная реконфигурация системных отношений в языке. *Язык, литература и культура как грани межкультурного общения: материалы международного научного семинара*. Москва, 2015.
14. Корнеева Е.А., Кобрин Н.А., Гузеева К.А., Оссовская М.И. *Пособие по морфологии современного английского языка*. Москва, 1974.
15. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. *Современный английский язык Теоретический курс грамматики*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
16. Воронцова Г.Н. *Очерки по грамматике английского языка*. Москва, 1960.
17. Ковалева Л.М. Влияние семантико-синтаксической позиции слова на его значение. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012; 17.
18. Ковалева Л.М. Предложения в синтаксическом поле: как нам развивать синтаксис? *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2012; 2 (18).
19. Козлова Л.А. *Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего: монография*. Алтайская государственная педагогическая академия. Барнаул, 2009.
20. Кочкинкова А.В. *Когнитивные основания предложных конструкций с именами антропоцентрической семантики в современном английском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2012.
21. Ярцева В.Н. *Исторический синтаксис английского языка*. Москва, Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1961.
22. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Москва, 2004.
23. Лазутина А.Д. *Французские предлоги (к вопросу о развитии предлогов и их функционировании в современном французском языке)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 1953.

References

1. Luriya A.R. *Rech' i myshlenie*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1975.
2. Chej'f U. Rol' introspekcii, nablyudeniya i 'eksperimenta v ponimanii myshleniya. *Voprosy yazykoznanija*. 2008; 3: 85.
3. Testelec Ya.G. *Vvedenie v obschij sintaksis*. Moskva, 2001: 800.
4. Shaposhnikova I.V. *Istoriya anglijskogo yazyka: uchebnoe posobie*. 2-e izd., stereotip. Moskva: Flinta, 2011: 323, 351 – 352.
5. Meshchaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Leningrad: Nauka, 1978: 388.
6. Scherba L.V. *O chastyah rechi v russkom yazyke*. Moskva, 1957: 63 – 84.
7. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Uchpedgiz, 1956.
8. Kolshanskij G.V. *Kontekstnaya semantika*. Moskva: Nauka, 1980: 150.
9. Burlakova V.V. *Osnovy struktury slovosochetaniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Leningrad, 1975.
10. Steblin-Kamenskij M.I. O predloge i predloznom slovosochetanii. *Trudy instituta yazykoznanija AN SSSR*. –1959; T. 9: 237 – 256.
11. Il'ish B.A. *Istoriya anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1958.
12. Vinogradov V.V. O vzaimodejstvii leksiko-semanticheskikh urovnej s grammaticheskimi v strukture yazyka. *Myсли o sovremennom russkom yazyke: sb. st. pod red. V. V. Vinogradova*. Moskva, 1969.
13. Trunova O.V. Funkcional'naya rekonfiguraciya sistemnyh otnoshenij v yazyke. *Yazyk, literatura i kul'tura kak grani mezhkul'turnogo obscheniya: materialy mezhdunarodnogo nauchnogo seminar*. Moskva, 2015.
14. Korneeva E.A., Kobrina N.A., Guzeeva K.A., Ossovskaya M.I. *Posobie po morfologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1974.
15. Zhigadlo V.N., Ivanova I.P., Iofik L.L. *Sovremennij anglijskij yazyk Teoreticheskij kurs grammatiki*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.
16. Voroncova G.N. *Ocherki po grammatike anglijskogo yazyka*. Moskva, 1960.
17. Kovaleva L.M. Vliyanie semantiko-sintaksicheskoi pozicii slova na ego znachenie. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 17.
18. Kovaleva L.M. Predlozheniya v sentencional'nom pole: kak nam razvivat' sintaksis? *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 2 (18).
19. Kozlova L.A. *Etnokul'turnyj potencial grammaticheskogo stroya yazyka i ego realizaciya v grammatike govoryaschego: monografiya*. Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya. Barnaul, 2009.
20. Kochkinekova A.V. *Kognitivnye osnovaniya predloznych konstrukcij s imenami antropocentricheskoi semantiki v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2012.
21. Yarceva V.N. *Istoricheskij sintaksis anglijskogo yazyka*. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1961.
22. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva, 2004.
23. Lazutina A.D. *Francuzskie predlogi (k voprosu o razvitii predlogov i ih funkcionirovanii v sovremennom francuzskom yazyke)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 1953.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 811.161.1'36

Kukueva G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kupala@inbox.ru.

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO SECOND LANGUAGE LEARNERS. The article considers one of the most pressing issues in the methodology of teaching Russian as a second language – a competence approach that aims at breeding a communicative culture in a lingual personality of a student. Attending this issue within the study of grammar is seen in a certain system of speech and communicative exercises. The article presents the writer's analysis of the most productive self-tested types of exercises: verbal imitation, substitution, transformation, and multiple choice tasks. The writer proves that second-language learners' understanding of such complex grammatical topics as verbal tenses, lexical verbs of motion, attributive-adverbial syntactical relations, etc. in Russian is linked to their capacity to integrate various kinds of assignments. Besides, the article states that performing such tasks promotes both learning Russian grammar rules, and also the capacity of using them for communicative purposes. This work has a certain practical value for philology scholars, methodologists, teachers of Russian as a second language. Suggested exercise types can be used in high school courses of Russian in teaching bilingual students.

Key words: grammar, Russian as a foreign language, competence approach in teaching, types of exercises.

Г.В. Кукуева, д-р филол. наук, проф. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: kupala@inbox.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАНЦАМИ

Статья посвящена рассмотрению одной из актуальных проблем в методике преподавания русского языка как иностранного – проблеме реализации компетентностного подхода, направленного на формирование коммуникативной культуры языковой личности. Решение данной проблемы при изучении грамматики видится в применении определенной системы речевых и коммуникативных упражнений. В работе анализируются апробированные автором наиболее продуктивные варианты упражнений: речевые имитационные, подстановочные, трансформационные, задания на выбор правильного варианта. Доказывается, что результативность изучения иностранцами таких сложных грамматических тем, как вид и время глагола, глаголы движения, определительно-обстоятельственные отношения в русском языке и т. д., во многом зависит от интегрирования разных видов заданий. Кроме того, в статье говорится о том, что выполнение заданий способствует не только усвоению грамматических правил русского языка, но и умению использовать их в коммуникативных ситуациях.

Данная работа имеет практическую значимость для филологов, методистов, преподавателей русского языка как иностранного. Модели предлагаемых упражнений могут быть использованы в школьном курсе русского языка при работе педагога с детьми-билингвами.

Ключевые слова: грамматика, русский язык как иностранный, компетентностный подход в обучении, виды упражнений.

В системе современного российского образования русский язык представляет собой не только учебный предмет, в рамках которого изучаются языковые уровни, но выступает основополагающим фактором формирования коммуникативной культуры языковой личности. Большую значимость речевая и коммуникативная компетенции приобретают в процессе обучения русскому языку как иностранному, что просматривается в речевой направленности учебного процесса, в его максимальном приближении к условиям естественного общения. В соответствии с методикой обучения русскому языку как иностранному главным средством создания возможностей общения является широкое использование речевых и коммуникативных упражнений, которые создают и поддерживают потребность учащихся в общении, последовательно формируют и совершенствуют коммуникативные умения и навыки.

Думается, что коммуникативная составляющая должна стать фундаментом при изучении иностранными студентами грамматики русского языка. Именно поэтому необходимо тщательно продумывать последовательность изучения тем, подбор практических заданий, которое в последствие сформируют навыки активного владения устной и письменной речью, позволят иностранцу свободно изъясняться на русском языке.

Как известно, в практике обучения РКИ используются два подхода к подаче грамматического материала: системно-структурный (учет выражаемых синтаксических отношений: субъектно-предикатных, объектных, атрибутивных и др.) и функциональный (отбор и введение материала определяется темой, содержанием высказывания). Безусловно, преподаватель имеет возможность акцентировать внимание на одном из выбранных подходов, но, думается, максимально положительного результата можно достичь только путем их интегрирования. Справедливой на этот счет видится позиция А.А. Акишиной, О.Е. Каган, утверждающих, что к грамматическим явлениям нужно подходить с позиции понимания триединой сущности языка: язык – речь – коммуникация. Отсюда, по мнению данных исследователей, «вытекает анализ грамматических явлений с позиции структуры, функционирования в речевых образцах и реализации в тексте. Обучение грамматике ведется с учетом трех видов компетенций: лингвистической (понимание, анализ, знание грамматического явления), речевой (умение воспринимать и употреблять речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой) и коммуникативной (умение воспринимать и создавать тексты, используя данную грамматическую категорию) [1, с. 133].

В рамках статьи нами будут описаны некоторые виды упражнений, ведущих к формированию речевой и коммуникативной компетенций при изучении грамматики русского языка иностранными студентами. В ходе написания статьи ссылаемся на опыт работы автора с иностранными студентами-филологами университета Шихэцзы (Китай). Несомненную методическую помощь при анализе материала оказали идеи А.А. Акишиной, О.Е. Каган, О.И. Глазуновой, Е.Р. Ласкаревой, С.И. Лебединского, Л.Ф. Гербик, Н.Л. Шибко и др. Заметим, что «упражнение» понимается в работе как структурная единица методической организации материала, обеспечивающая формирование умственных и речевых действий обучающихся [2, с. 47].

Формирование *речевой компетенции* связано с различными способами формулирования мыслей (как надо сказать, чтобы выразить то или иное содержание) у обучающихся. Речевой материал представляется в содержании обучения речевыми образцами, т. е. такими единицами, которые можно использовать как модель для построения однотипных фраз. В роли речевых образцов выступают: слова, словосочетания, тексты в виде устных и письменных сообщений. Наиболее часто используются задания, требующие: 1) работу по определенной модели, 2) выбор правильного варианта из нескольких предлагаемых, 3) трансформацию высказывания (конструирование синонимичного или антонимичного выражения).

Построение фраз по отдельной модели занимает особое место в грамматике РКИ. Например, при изучении тем «Вид русского глагола», «Глаголы движения», «Выражение определительно-обстоятельственных отношений в русском языке» и др. недостаточными для освоения грамматического материала видятся языковые упражнения, направленные на закрепление материала. Более продуктивными представляются речевые имитационные, подстановочные или трансформационные упражнения. [3, с. 41]. Первые два вида упражнений направлены на конструирование фразы по предлагаемой модели без ее изменения (имитационные речевые упражнения) или с изменением грамматической формы (подстановочные речевые упражнения).

Например: **Упражнение 2**. *Выполните упражнение по модели.*

Модель: – Ты будешь делать домашнее задание? – Нет, я уже...

– Ты будешь делать домашнее задание? – Нет, я уже его сделал.

1. – Ты будешь читать статью? – Нет, я уже...

2. – Ты будешь готовить ужин? – Нет, я уже... [4].

Данное упражнение предлагается при изучении темы «Значение и употребление видов глагола в будущем времени». Погружение учащихся в речевую ситуацию способствует формированию навыка правильного употребления грамматической формы будущего времени, дает возможность в дальнейшем понимать подобные фразы в устной речи и с легкостью конструировать ответные реплики в диалоге.

Тема «Употребление видовых значений глаголов в речи» во многом должна строиться на отработке практических навыков посредством выполнения корпуса речевых упражнений, среди которых продуктивны задания на выбор правильного варианта.

Например: **Упражнение 26**. *Ответьте на вопросы, используя лишь один из двух возможных ответов либо «Я готовил ужин», либо «Я приготовил ужин» (либо «факт», либо «результат»).*

Модель: – Ты был занят вчера?

– Да, я готовил ужин.

1. – Ты смотрел «Новости» или ходил в магазин? – Ни то, ни другое я...

2. – У тебя есть что-нибудь поесть? – Да! Вот смотри какой я... Здорово? [4].

Предлагаемое речевое подстановочное упражнение позволяет обучающимся задуматься над смыслом каждого выска-

звания в диалоге, путем подстановки (замены) почувствовать разницу в употреблении глагола совершенного и несовершенного вида. При выполнении задания студенты также обращают внимание на приставку ПРИ-, объясняют её значение, говорят о влиянии данной приставки на видовое значение глагола.

Трансформационные речевые упражнения предполагают изменение (модификацию) высказывания (или его части), что выражается в изменении порядка слов, лица и времени глагола, падежа или числа существительного и т. д.

Например: **Задание 7.** *Измените данные ниже предложения так, чтобы они описывали движение в транспорте. Используйте слова в скобках.*

Образец: Антон идет на почту (автобус).

Антон едет на почту на автобусе.

1. Мальчики **несут** щенка (трамвай).
2. Галина Ивановна **идет** на работу (маршрутное такси).
3. Вчера Марина **ходила** на тренировку (троллейбус).
4. Я **веду** дочь в парикмахерскую (автобус) [5].

Данное задание направлено на отработку речевого навыка при правильном выборе глагола движения.

Особое значение приобретают задания, направленные на трансформацию исходной фразы при функциональном применении согласованных и несогласованных определений в речи. Так, например:

Задание 1. *Расскажите о прочитанном, используя разные формы выражения определительных отношений:*

а) В Африке традиционным материалом для изготовления фигурок людей и зверей являются бронза и дерево, в Японии – бумага, Чехия известна своим стеклом и хрусталём (посудой, вазами), а Китай – своим фарфором.

б) раскройте скобки, употребите в правильном падеже существительные, являющиеся несогласованными определениями. Какой предлог вы использовали? Почему? Можно ли эти несогласованные определения заменить согласованными определениями, выраженными именами прилагательными?

Образец: Посуда (дерево), несогласованное определение: посуда какая? из дерева, употребляется предлог ИЗ, синоним: согласованное определение – деревянная посуда.

Находки: женские украшения (золото, серебро), посуда (глина), фрагменты домов (дерево), орудия труда (железо), фрагменты одежды (кожа), обувь (мех, кожа), оружие (металл) [6].

Работа над трансформацией данного явления, во-первых, даёт возможность запомнить способы выражения несогласованных определений, во-вторых, понять синонимичность данных конструкций, формирует навык автоматизации изучаемой речевой формы.

Формирование коммуникативной компетенции, как правило, осуществляется посредством предлагаемых преподавателем видов самостоятельной деятельности, требующих использования того или иного грамматического явления. Оценка коммуникативной компетенции обучающегося осуществляется через применение грамматического явления в самостоятельном составленном тексте. Опыт работы с иностранными студентами убеждает в эффективности использования упражнений, развивающих коммуникативную компетенцию. Особую актуальность приобретают данные упражнения при изучении таких тем, как «Глаголы движения», «Выражение пространственных отношений. Способы обозначения места действия и направления движения». К сожалению, далеко не все учебники по грамматике русского языка содержат задания подобного рода. Так, учебное пособие [7] (часто указываемое в списке обязательной литературы по дисциплине) в большей степени ориентировано на развитие языковой компетенции, соответственно большинство упражнений предусматривают операции с единицами языка. Они направлены на осознание и усвоение их значения, формы и способов употребления. Немногочисленные задания на развитие коммуникативной компетенции, с одной стороны, вызывают наибольшие трудности при выполнении, с другой – служат важнейшей составляющей формирования речевого навыка у иностранного студента. В практике преподавания грамматики русского языка в аспекте РКИ нами часто использовались следующие коммуникативные задания: 1) составление или продолжение начатого диалога, 2) разыгрывание ситуаций с использованием определенных грамматических явлений, 3) игры-пантомимы, 4) составление связанных мини-рассказов с использованием отдельных грамматических конструкций.

Например, при изучении глаголов движения результативным видятся задания на составление диалогов:

Задание 18. *Составьте диалоги по образцу.*

Антон – работа А: – Антон, на чем ты едешь на работу?

Метро – трамвай Б: – На метро, а потом на трамвае.

А ты?

А: – А я только на метро.

1. Тамара – работа; автобус – метро;

2. Олег – работа; метро – троллейбус;

3. Петр – работа; трамвай – идти пешком [4].

Данное упражнение позволяет закрепить употребление в речи таких глаголов движения, как «идти» и «ехать». Важным видится контекстуальное различие между этими глаголами. Студенты запоминают, что глагол «ехать» в отличие от глагола «идти» сочетается обязательно со словами, обозначающими средство передвижения (перемещаться на чем?).

Важное место при изучении глаголов движения, как нам кажется, должно отводиться творческим заданиям, т.к. игровая ситуация максимально приближена по своим свойствам к реальной коммуникативной ситуации, в которую иностранец может погрузиться в любой момент. В процессе обучения иностранных студентов нами были разработаны следующие задания, развивающие коммуникативные умения. Например, реконструкция ситуаций при изучении темы «Выражение пространственных отношений»:

Задание 1. *Разыграйте ситуацию:*

1. Вы идёте... куда? (кино, спектакль, дискотека, университет, дом). Чем вы занимаетесь... где? (университет, дом, библиотека, кафе).

2. Расскажите друзьям о том, откуда вы приехали. Куда бы вы хотели поехать на каникулах? На чем хотели бы поехать? В какой город хотели бы поехать? К кому хотели бы поехать?

Задание 2. *Парная игра-пантомима по карточкам. Один выполняет действия, названные в карточке, другой комментирует их (количество карточек составляет по количеству человек в группе).*

Карточка №1. *Встаньте, пройдите мимо столов, подойдите к доске, напишите предложение с глаголом движения, вернитесь и садитесь на своё место.*

Карточка №2. *Встаньте, возьмите стул, поставьте его в центре кабинета. Походите вокруг стула, перетащите его в сторону. Поставьте стул на место. Сядьте на свое место.*

Задания подобного рода заставляют участников погрузиться в процесс понимания и осознания происходящего. Первый участник должен точно понять, какую информацию необходимо сообщить (задание 1), что и как он должен изобразить (задание 2), второй – соответственно понять и отреагировать на сообщение (задание 1) дать точную интерпретацию увиденного (задание 2). Выполнение заданий позволит преподавателю увидеть, насколько хорошо обучающиеся усвоили изученную тему, насколько легко они ориентируются в ситуации.

Развитие коммуникативной компетенции отражено в целом ряде заданий, данных к темам «Выражение определительных отношений», «Выражение временных отношений» в пособии по грамматике русского языка для иностранных студентов «По-русски – без ошибок!».

Например: Задание 5. а) Прочитайте диалог, составьте аналогичные диалоги.

А: Ты выбрал тему курсовой работы?

Б: Конкретную тему я еще не выбрал, но знаю, что буду писать курсовую работу по истории древнего мира.

А: Посоветуйся с доцентом Ивановым. Он специалист по истории древнего мира.

Словосочетания: латынь, литература XIX века, история философии, основы экономической теории, бухгалтерский учет, международное право, гражданское право.

Задание 4. *Расскажите о расписании ваших занятий. Используйте конструкцию: занятие+По+сущест. в дательном падеже. Возможны ли варианты для выражения определительных отношений?*

Понедельник: 8.15. Практика речи

9.55 Английский язык

11.35 Грамматика (Тема «Выражение определительных отношений»).

Задание 24 б) *Дополните диалоги, используя конструкцию предлог С(СО)+Р.п. Какие временные отношения выражаются с помощью этой конструкции?*

Образец: – Вы давно живёте в этой квартире?
– С прошлого года.

- Когда начинается второй семестр?
- (7 февраля)
- Когда начинаются зачёты?
- (следующая неделя)
- С какого часа открыта библиотека?
- (9 утра)
- Как давно вы изучаете русский язык?
- (пять лет)
- Вы давно увлекаетесь игрой в шахматы?
- (детские годы)
- Когда начинаются каникулы?
- (следующая неделя) (Тема «Выражение временных отношений»).

Основное отличие упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции, заключается в их обязательной репродуктивной установке. Представленные в качестве примеров задания предполагают в репликах обучающихся воспроизведение форм, усвоенных в предыдущих упражнениях.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Каган О.Е. *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русские языковые курсы, 2002.
2. Шибко Н.Л. *Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие*. Минск: БГУ, 2012.
3. Кукуева Г.В. Виды упражнений при изучении грамматики в аспекте русского языка как иностранного. *Филологические и культурологические дисциплины в рамках реализации ФГОС в школе и вузе: материалы 3 Международной научно-практической конференции учителей и работников образования*. Омск: ОмГПУ, 2015: 40 – 43.
4. Ласкарева Е.Р. *Чистая грамматика*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.
5. Расопова Т.И. *Справочник-тренинг по русским глаголам движения: учебное пособие*. Воронеж: Воронежский госуниверситет, 2002.
6. Битехтина Г.А., Зелинская Е.А., Клобукова Л.П. и др. *По-русски – без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных студентов*. Москва, 1995.
7. Глазунова О.И. *Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях*. В 2 ч. Санкт-Петербург: Златоуст, 2005; Ч. 1. Морфология.

References

1. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya učit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkie yazykovye kursy, 2002.
2. Shibko N.L. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoe posobie*. Minsk: BGU, 2012.
3. Kukueva G.V. Vidy upravnenij pri izuchenii grammatiki v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo. *Filologicheskie i kul'turologicheskie discipliny v ramkah realizacii FGOS v shkole i vuze: materialy 3 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii uchitelej i rabotnikov obrazovaniya*. Omsk: OmGPU, 2015: 40 – 43.
4. Laskareva E.R. *Chistaya grammatika*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2006.
5. Raspopova T.I. *Spravochnik-trening po russkim glagolam dvizheniya: uchebnoe posobie*. Voronezh: Voronezhskij gosuniversitet, 2002.
6. Bitehtina G.A., Zelinskaya E.A., Klobukova L.P. i dr. *Po-russki – bez oshibok! Posobie po grammatike russkogo yazyka dlya inostrannykh studentov*. Moskva, 1995.
7. Glazunova O.I. *Grammatika russkogo yazyka v upravneniyah i kommentariyah*. V 2 ch. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2005; Ch. 1. Morfologiya.

Статья поступила в редакцию 18.03.16

УДК 82.08+821(470)

Pleshkova O.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru

PARODIC TRANSFORMATION OF FAIRY-TALE IMAGINE BY G.H. ANDERSEN IN B. AKUNIN'S NOVEL "AZAZEL". The main subject of this article is creativity of modern writer B. Akunin. The purpose of the research is an analysis and the interpretation of B. Akunin's novel "Azazel" in the aspect of literary evolution by Russian scientist Yu.N. Tyinyanov. Research problem is revealing of transformation of images and reasons of «old» literature which influenced to creation of the novel "Azazel". Methods of the research are structural-semiotic, comparative-historical and comparative-functional text analysis. The main result of the research: for the first time influence of G.H. Andersen's works to the novel of B. Akunin «Azazel» is shown. The article represents an analysis of the evolution of fairy-tale artistic images by G.H. Andersen (Winter Queen and Ice Maiden) in B. Akunin's novel. The parodic transformation G.H. Andersen's images is noted. Transformations of G.H. Andersen's images in the system of B. Akunin's novel "Azazel" allows to assert that detective-adventurous narration is filled by literary play with known plots. This research material can be used in the practice of university teaching of modern literature.

Key words: artistic image, literary evolution, parody, borrowing, transformation, modern literature.

О.И. Плешкова, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru

ПАРОДИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СКАЗОЧНЫХ ОБРАЗОВ Г.Х. АНДЕРСЕНА В РОМАНЕ Б. АКУНИНА «АЗАЗЕЛЬ»

В центре данного исследования находится творчество современного автора – Б. Акунина. Цель исследования – анализ и интерпретация романа Б. Акунина «Азазель» в аспекте литературной эволюции, разработанной отечественным теоретиком Ю.Н. Тыняновым. Задача исследования – выявление трансформации образов и мотивов «старой» литературы, оказавших

влияние на создание романа «Азазель». Методы исследования – структурно-семиотический, сравнительно-исторический и сравнительно-функциональный. Основные результаты и выводы: впервые показано влияние творчества Г.Х. Андерсена на роман Б. Акунина «Азазель», отмечена эволюция сказочных художественных образов Г.Х. Андерсена (Снежной Королевы и Девы Льдов) в романе Б. Акунина. На основании анализа пародической трансформаций сказочных образов Г.Х. Андерсена в системе романа Б. Акунина «Азазель» устанавливается, что детективно-авантюристическому повествованию придаётся характер литературной игры с отражениями известных сюжетов. Материал исследования может быть использован в вузовской практике преподавания современной литературы.

Ключевые слова: художественный образ, литературная эволюция, пародия, заимствование, трансформация, современная литература.

Первый роман Б. Акунина из цикла историй об Эрасте Фандорине «Азазель» был опубликован в 1998 году. В данном произведении, имеющем жанровое обозначение «конспирологический детектив», Б. Акунину удалось ввести в русскую литературу нового героя – супермена, защищающего интересы граждан Российской Империи. В романе «Азазель» происходит первое знакомство читателя с героем, формируется его образ, его история, биография, которая впоследствии будет развита в других романах о сыщике Фандорине. Эти произведения составили целую серию: «Турецкий гамбит» (1998), «Левиафан» (1998), «Смерть Ахиллеса» (1998), «Особые поручения» (1999), «Статский советник» (1999), «Коронация, или последний из романов» (2000), «Любовница смерти» (2001), «Любовник смерти» (2001), «Алмазная колесница» (2003), «Нефритовые чётки» (2007), «Весь мир театр» (2009), «Чёрный город» (2012), «Планета вода» (2015).

Важно отметить, что «новый» герой Акунина не создаётся «с чистого листа». Согласно теоретико-литературной концепции Ю.Н. Тынянова, заложившего методологические основы современных исследований художественного текста, в момент рождения «нового героя» происходит процесс влияний и заимствований из произведений национальной и иностранной литературы, из произведений старших эпох и пр. Заимствования из «старого» осуществляются, согласно Ю.Н. Тынянову, путём пародирования, а именно с помощью творческого использования приёмов «старого» произведения в другом значении [1, с. 280]. Пародия в понимании Тынянова лишена комизма и функционирует как приём отталкивания в литературной эволюции, как необходимый трансформирующий инструмент [1, с. 310; 2; 3].

Постмодернистские романы Б. Акунина наглядно демонстрируют концепцию литературной эволюции Ю. Тынянова. Конструкт образа Эраста Фандорина варьирует как традиции русской классической литературы, так и известные образы и сюжеты литературы зарубежной.

Так, среди «предшественников» Эраста Фандорина в романе «Азазель» видятся и Акакий Акакиевич из повести Н.В. Гоголя «Шинель» (Фандорин первоначально выступает в должности писаря и письмоводителя), и неутомимый следователь Порфирий Петрович из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (к образу которого Акунин будет неоднократно обращаться впоследствии, например, в романе «Ф.М.» (2006)).

Самой главной «точкой отталкивания» первого романа Б. Акунина исследователи неоднократно называли повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза» [4; 5; 6]. Действительно, конструкт образа Фандорина включает аллюзии на повесть Карамзина. Однако они претерпевают пародическую трансформацию, что соответствует концепциям развития литературы, литературной эволюции. Во-первых, этому во многом способствуют имена героев – Эраст Петрович Фандорин в «Азазеле» – «бедный письмоводитель», отчасти варьирует конструктивные элементы образа дворянина Эраста из повести Н.М. Карамзина, а баронесса Елизавета Александровна фон Эверт-Колокольцева, возлюбленная Фандорина – образ бедной крестьянки Лизы. Во-вторых, значима и сюжетная перекличка этих произведений, разделённых веками. Здесь – неожиданная встреча героев из разных слоёв общества, развитие отношений между ними, внезапный уход героя в неизвестность (герой Н.М. Карамзина идёт на войну, а герой Б. Акунина в процессе расследования преступления уезжает за границу), смерть героинь – где бедная Лиза самостоятельно принимает смерть в силу несчастной любви (топится в пруду), а Лиза у Акунина умирает насильственно – подрывается на заложенной в свадебный подарок бомбе. Значимым видится многократное обыгрывание в романе и очевидных отсылок к повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза». Варьирование темы смерти карамзинской героини, как правило, пронизано иронией: так, Лизанька, взяв с Эраста «слово не смеяться», рассказывает ему о видениях себя в гробу – «прекрасной и бледной» [7, с. 190], а во время венчания, после обмена поцелуями, Эраст

Петрович улыбается Лизиной шутке, которую она ему шепчет на ухо: «Бедная Лиза передумала топиться и вышла замуж» [7, с. 218] и пр. Несмотря на явную ироничность отношения к образам Карамзина, героиня Акунина всё же погибает. Её страшная смерть, упоминание «валяющейся» на мостовой «оторванной по локоть девичьей руки со сверкающим золотым колечком на безымянном пальце» [7, с. 224], демонстрируют пародическую трансформацию карамзинского сюжета, где смерть сближает изначально разведённых по характеру развития сюжета героинь.

Таким образом, Эрасту Фандорину, как и дворянину Эрасту у Карамзина, не суждено жить в счастливом браке. Однако после смерти Лизы история Эраста Фандорина, в отличие от героя повести Карамзина, не завершается, что демонстрирует трансформацию классического сюжета. Акунин делает эту сюжетную коллизию центром в плане формирования личности своего героя – после смерти Лизы Эраст Фандорин меняется как внешне (у него седеют виски), так и внутренне – он обретает уверенность в себе, непоколебимость натуры, так необходимые ему в борьбе со злом.

Вторым важным конструктивным элементом формирующегося образа нового героя русской литературы, на наш взгляд, выступает классический образ литературы зарубежной, представленный в творчестве Г.Х. Андерсена – образ Снежной Королевы из одноимённой сказки, вышедшей в 1844 году, и, безусловно, близкий ему образ Девы Льдов (1861). Названия этой сказки в переводе Анны и Петра Ганзен – «Дева Льдов» [8, с. 694 – 737], в переводе Поэля Карпа – «Ледяная дева» [9, с. 244 – 292].

На концептуальную значимость этих образов Г.Х. Андерсена в системе романа Б. Акунина указывают сюжетные линии леди Эстер и Амалии Бежецкой; ситуация поездки Эраста Петровича за границу, в отель «Зимняя королева», финальный эпизод с гибелью невесты Фандорина и преобразованием героя.

Так, особое внимание привлекает сюжетная линия леди Эстер, функционально близкой образам Снежной королевы, похищающей Кая, и Девы Льдов, похищающей Руди, до их вступления в брак, то есть до непосредственной связи героя с живой, земной женщиной. Леди Эстер, согласно сюжету романа Б. Акунина, организует приют для мальчиков (то есть – для *невинных*, которые и впоследствии остаются, по преимуществу, неженатыми мужчинами, верными одной леди Эстер). Все мальчики леди Эстер безгранично преданны ей, что позволяет героине ими манипулировать, создавая, таким образом, международную террористическую организацию (здесь видится намеренная пародическая трансформация сюжетов Андерсена, лишённых политической окраски). Пародической трансформацией видится и другой отход от сюжетов Андерсена – леди Эстер похищает и воспитывает не только мальчиков, но и девочек, о которых она отзывается как об «особом, драгоценном материале», который позволяет себе брать в очень небольшом количестве [7, с. 198]. В аспекте близости леди Эстер образу Снежной Королевы можно видеть и образы участников таинственной организации «Азазель», созданной ею. Мальчики-мужчины и девочки-женщины этой организации как бы лишены сердец, они бессердечны, буквально – их сердца заморожены (пример – Иван Францевич Бриллинг, застреливший, не раздумывая, своего союзника Джеральда Каннингема, Амалия Бежецкая, подталкивающая своих многочисленных возлюбленных на самоубийство и мн. др.).

Снежная Королева в концепции Андерсена – демонический образ, синтезирующий красоту и зло. «Азазель» в переводе с иврита означает «чёрт», в Книге Еноха – это имя одного из падших ангелов [7, с. 212]. Данная параллель не случайна, поскольку варьирует гиперболический образ зла, опутавшего Россию в лице невинной, на первый взгляд, леди Эстер и её питомцев, готовых на всё.

Не менее значима в плане исследования трансформации андерсеновских образов в романе Б. Акунина сюжетная линия Амалии Бежецкой, дублирующей во многом образ леди Эстер.

Её неземная красота, привлекающая мужчин, «сияющая снежно-молочная кожа» [7, с. 119] и одновременное акцентирование внимания на исходящем от неё «ледяном холоде» [7, с. 134], – всё это атрибутирует образ Снежной Королевы, такой же прекрасной, но холодной. Особенно значим в этой связи эпизод, в котором Амалия изображает призрак, заглядывая в окно к Фандорину и затем похищает героя (для сравнения – эпизод с подглядыванием Снежной Королевы в окно к Каю и похищение мальчика [8, с. 214]). Любопытным в плане выявления пародических отсылок видится также указание на то, что Амалия приехала из Швейцарии [7, с. 99], где получила воспитание в пансионе леди Эстер. Швейцария – место развития сюжетных событий «Девы Льдов» Г.Х. Андерсена: «Заглянем-ка в Швейцарию, в эту дивную горную страну...» [8, с. 694]. Дева Льдов крадёт Руди прямо накануне свадьбы, умертвляя его в воде озера близ Монтре, в церкви которого должна была состояться церемония бракосочетания Руди и его невесты Бабетты. Бабетта становится свидетельницей страшной картины: «...озеро на мгновение приподнялось, точно сверкающий глетчер; на нём стояла Дева Льдов, величественная, вся озарённая голубым сиянием, и у ног её лежало тело Руди!» [8, с. 736]. В этой связи примечательна пародическая трансформация «убийства» Фандорина, по приказу Амалии/Девы Льдов брошенного связанным в холодную Темзу, но чудом спасшегося. А слова Бабетты из «Девы Льдов» созвучны эпизодам и фразам романа Акунина на сюжетном и стилистическом уровне. Так, Бабетта в своём веще сне накануне несостоявшейся свадьбы произносит: «О, лучше бы умереть мне в день моей свадьбы, счастливейший день моей жизни!» [8, с. 732]. Сравним сюжетную коллизию смерти Лизаньки в день её свадьбы и содержание записки, адресованной Фандорину леди Эстер вместе со смертельной бомбой: «*My Sweet Boy, This is a Truly Glorious Day!*» [7, с. 224], что в переводе означает 'Мой милый/сладкий мальчик, это поистине славный день!' Таким образом, Б. Акунин варьирует и синтезирует конструктивные элементы демонических холодных героинь из творчества Андерсена – Снежной Королевы и Девы Льдов, создавая собственное, новое по своей сути, произведение.

Сюжетная ситуация с поездкой Эраста Фандорина за границу содержит непосредственную отсылку к образам Андерсена. Лондонский отель, в котором он останавливается, называется, согласно авторскому написанию – «Уинтер квин» – «Зимняя королева». Важно отметить, что именно данная номинация отеля дала название зарубежным переводам романа Б. Акунина «Азазель». Так, в английском переводе роман называется «*Winter Queen*» [10]. В связи с этим стоит упомянуть планы о съёмке фильма, права на которые принадлежали Полу Верховену. Рабочее название фильма – «Азазель, или Снежная королева» (англ. «*The Winter Queen*»). Однако, данный проект до сих пор по ряду причин не был реализован [11; 12; 13].

На уровне сюжетной линии Эраст – леди Эстер – Лиза – прослеживается сходство со сказочной триадой Г.Х. Андерсена: Кай – Снежная Королева – Герда. Во-первых, на это работает эпизод похищения Эраста леди Эстер и стремление включить его в ряды «своих мальчиков», которыми выступают множество «Каяв» (здесь – и Бриллинг, и Каннингем, и Джон Пратт Доббс, и Анвар-эфенди и мн. др., занимающие высокие посты в разных странах мира). Освобождение Эраста из плена леди Эстер/Снежной Королевы происходит во многом благодаря его любви к Лизе/Герде. В сцене спасения Фандорина из «замка» леди Эстер (пространственный образ которого трансформирован в «небольшую комнатку» с плотно закрытой дверью без ручки), пародически отражается андерсеновская сцена из «Снежной Королевы», где изображается любовь, творящая чудеса – слёзы

Герды растапливают холодное сердце Кая и помогают бежать из плена. В предчувствии гибели Эраст начинает кричать о любви, вспоминая Лизу: «– Лизанька! – в отчаянии простонал гибнущий Фандорин. – Миледи! Я не хочу умирать! Я молод! Я влюблён!» [7, с. 214]. Эти слова трогают леди Эстер, и она отпускает Эраста, как отпускает Кая Снежная Королева, «вольной» для которого служат «блестящие ледяные буквы», составившие слово «вечность» [8, с. 237 – 238]. Своеобразной вольной для Эраста Фандорина станет его клятва леди Эстер в том, что «охота на её детей не станет целью его жизни» [7, с. 214].

Однако в сцене после бракосочетания пародические отталкивания от традиции Андерсена приобретают иные оттенки. Финальный эпизод романа Акунина, несмотря на аллюзии к концепции андерсеновской Снежной Королевы/Девы Льдов, не отпускающих поправившихся им мужчин к другим женщинам, содержит новаторское авторское решение. В день свадьбы (указанное событие сакрально, поскольку варьирует функцию инициации) Фандорин получает бандероль, в которой находится взрывчатка. Бандероль снабжена запиской от леди Эстер, «старомодность» почерка которой позволяет говорить о глубоких, древних корнях этого образа (образы Снежной Королевы и Девы Льдов у Андерсена варьируют мифологическую основу сильной природной стихии). Записка написана на английском языке и содержит обращение к Эрасту – *My Sweet Boy* ('мой милый мальчик, мой сладкий мальчик'), которое подтверждает силу леди Эстер, расширяющуюся преимущественно на мальчиков, что обнажает пародические отсылки к андерсеновским образам.

Влияние Снежной Королевы/Девы Льдов на Фандорина, согласно системе романа «Азазель», находит отражение и в разделении героя сверхъестественными способностями, которые он будет демонстрировать в последующих романах. Даже неожиданное спасение Эраста в финале романа «Азазель» можно объяснить его фантастическим везением. Он – единственный, кто выбегает из дома, где взрывается бомба. Безусловно, существенным видится то, что имена «Эраст» и «Эстер» связаны анаграмматически» [14, с. 289]. Это мотивирует связь героя с мистической силой, встреченной им в самом начале своего пути к взрослению.

Неоспоримым знаком Снежной Королевы выступает изменение внешности героя Б. Акунина. Последняя фраза романа содержит яркое сравнение, восходящее к образу героини Г.Х. Андерсена: у Эраста Фандорина, несмотря на «очевидную молодость», оказываются, «будто примороженные инеем виски» [7, с. 224]. Мороз и иней – атрибуты Снежной Королевы, которые в данной ситуации указывают не столько на причастность героя ко злу, сколько на его победу над злом, где «примороженные инеем виски» функционально близки шрамам, полученным во время битвы. Следовательно, Фандорин, не прошедший, по сути, инициации брачного обряда, всё же взрослеет, становится сильным мужчиной, неоднократно вступающим в схватки с врагами России и одерживающим победу. Холодность его сердца, замкнутость героя перед женщинами, нежелание жениться – мотивированы в системе романов Б. Акунина и воздействием мистической силы, повлиявшей на формирующийся образ героя, и его верностью своей первой любви, защитившей его от зла и вырвавшей из рук демонической леди Эстер.

Таким образом, Б. Акунин сочетает в своём первом романе об Эрасте Фандорине различные образы и мотивы, пародически трансформируя их, изменяя конструктивную функцию, что соответствует концепции литературной эволюции. Образы и сюжеты Г.Х. Андерсена служат основой для погружения Фандорина в мир испытаний, которые он преодолевает и продолжает свой путь супергероя на страницах других романов Б. Акунина.

Библиографический список

1. Тьянов Ю.Н. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва: Наука, 1977.
2. Плешкова О.И. Петербургские повести Ю.Н. Тьянова в свете его теории литературной эволюции. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (25); Ч. 1: 49 – 52.
3. Плешкова О.И. Теория пародии Ю.Н. Тьянова и современная проза постмодернизма. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; 6; Ч. 2: 522 – 527.
4. Белокурова С.П., Друговойко С.В. *Русская литература, конец XX века: уроки современной русской литературы*. Санкт-Петербург: Паритет, 2001.
5. Ранчин А. Романы Б. Акунина и классическая традиция: повествование в четырех главах с предупреждением, лирическим отступлением и эпилогом. *НЛО*. 2004; 67. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/67/ran14-pr.html>
6. Калганова В.Е., Михайлов Э.Л. Интертекстуальность как текстообразующий механизм романа Бориса Акунина «Азазель». *Пушкинские чтения-2014. Художественные стратегии классической и новой литературы: жанр, автор, текст*: материалы XIX международной научной конференции. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014: 119 – 127.
7. Акунин Б. *Азазель*. Москва: ЗАХАРОВ, 2002.

8. Андерсен Г.Х. *Полное собрание сказок и историй в одном томе*. Перевод А. и П. Ганзен. Москва: Издательство АЛЬФА-КНИГА, 2010.
9. Андерсен Г.Х. *Сказки и истории*: в 2 т. Перевод П. Карпа. Ленинград: Художественная литература, 1969.
10. Weinman S. Muscovy Dick: The Winter Queen by Boris Akunin. *January magazine*. Available at: <http://www.januarymagazine.com/crfiction/winterqueen.html>
11. *Творчество Бориса Акунина*. Available at: <http://all-akunin.ru>
12. Чхартишвили Г.Ш. *Академик*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1195702>
13. *Информация о фильме «Азazel» с сайта Милы Йовович*. Available at: <http://www.millaj.com/film/winterqueen.shtml>
14. Десятов В.В. *Набоков и русские постмодернисты*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2004.

References

1. Tynyanov Yu.N. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva: Nauka, 1977.
2. Pleshkova O.I. Peterburgskie povesti Yu.N. Tynyanova v svete ego teorii literaturnoj `evolyucii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (25); Ch. 1: 49 – 52.
3. 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.
4. Belokurova S.P., Drugovejko S.V. *Russkaya literatura, konec XX veka: uroki sovremennoj russkoj literatury*. Sankt-Peterburg: Paritet, 2001.
5. Ranchin A. Romany B. Akunina i klassicheskaya tradiciya: povestvovanie v chetyreh glavah s preduvedomleniem, liricheskim otstupleniem i `epilogom. *NLO*. 2004; 67. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/67/ran14-pr.html>
6. Kalganova V.E., Mihajlov `E.L. Intertekstual'nost' kak tekstoobrazuyuschij mehanizm romana Borisa Akunina «Azazel». *Pushkinskie chteniya-2014. Hudozhestvennye strategii klassicheskoi i novoi literatury: zhanr, avtor, tekst: materialy XIX mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina, 2014: 119 – 127.
7. Akunin B. *Azazel*. Moskva: ZHAROV, 2002.
8. Andersen G.H. *Polnoe sobranie skazok i istorij v odnom tome*. Perevod A. i P. Ganzen. Moskva: Izdatel'stvo AL'FA-KNIGA, 2010.
9. Andersen G.H. *Skazki i istorii: v 2 t.* Perevod P. Karpa. Leningrad: Hudozhestvennaya literaturara, 1969.
10. Weinman S. Muscovy Dick: The Winter Queen by Boris Akunin. *January magazine*. Available at: <http://www.januarymagazine.com/crfiction/winterqueen.html>
11. *Tvorchestvo Borisa Akunina*. Available at: <http://all-akunin.ru>
12. Chhartishvili G.Sh. *Akademik*. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1195702>
13. *Informaciya o fil'me «Azazel» s sajta Mily Jovovich*. Available at: <http://www.millaj.com/film/winterqueen.shtml>
14. Desyatov V.V. *Nabokov i russkie postmodernisty*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004.

Статья поступила в редакцию 04.03.16

УДК 801

Vatskovskaya I.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Translation and Interpretation Department, Institute of Foreign Languages, The Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: butterfly999@yandex.ru*

PROCESS STAGES OF CONSECUTIVE INTERPRETATION. The article introduces process stages of consecutive interpretation. Consecutive interpretation is a two-stage process (analysis and synthesis), that is, source-speech comprehension followed by re-expression in another language. The author examines each stage in detail, describes their main characteristics. Particular attention is paid to the key stage of consecutive interpretation associated with semantic processing of the content of the source text. It is noted that at this very stage the maximum compression of information and its separation from the source language take place. So the note-taking is of great benefit to an interpreter. The author comes to a conclusion that the note-taking technique improves an interpreter's memory processes during interpretation. The development of consecutive interpretation skills can increase the level of interpretation adequacy.

Key words: consecutive interpretation, note-taking, memory, source language, target language, stage of analysis, stage of synthesis.

И.С. Вацковская, канд. филол. наук, доц. каф. перевода, Институт иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: butterfly999@yandex.ru

ЭТАПЫ ПРОЦЕССА УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

В данной статье представлены этапы процесса последовательного перевода. Последовательный перевод представляет собой двухэтапный процесс (этап анализа и этап синтеза), то есть восприятие текста исходного языка с последующим выражением на языке перевода. Автор статьи подробно рассматривает каждый из этапов процесса перевода, описывает их характерные особенности. Особое внимание уделяется ключевому этапу процесса устного перевода, связанному со смысловой переработкой содержания исходного текста. Автор отмечает, что именно на этом этапе максимального сжатия информации и её отделения от исходного языка можно с наибольшей пользой зафиксировать информацию на бумаге с помощью переводческой записи. Переводческая скоропись значительно позволяет разгрузить кратковременную память переводчика. Освоение и широкое использование переводческой скорописи на порядок повышает степень адекватности перевода.

Ключевые слова: последовательный перевод, переводческая скоропись, память, язык источника, язык перевода, этап анализа, этап синтеза.

Устный перевод представляет собой межъязыковое и межкультурное посредничество, которое обеспечивает понимание адресатом максимальной (или хотя бы оптимальной) доли суммарного смысла, заложенного в сообщении отправителем. Устный перевод – это деятельность, осуществляемая в условиях стресса, часто на пределе сил переводчика или близко к этому пределу. Нередко устному последовательному переводчику приходится иметь дело с отрезками, содержащими много сотен слов и звучащими несколько минут.

Использование переводческой скорописи позволяет разгрузить кратковременную память переводчика, освобождает его от вечного страха забыть содержание переводимого материала, а также позволяет работать с отрезками текста значительной дли-

тельности и сложности. *Переводческой скорописью* называют особую систему записи, позволяющую устному переводчику “в реальном времени” фиксировать на бумаге достаточное количество смысловых элементов речи оратора-источника, чтобы с опорой на них сформировать звучащий текст перевода [1, с. 37]. Основная задача переводческой скорописи – создание опорных пунктов для мгновенного извлечения из памяти переводящего информации, уже поступившей в его мозг через слуховые рецепторы [2, с. 65].

Переводческая скоропись, которую ведёт переводчик, формируется на этапе анализа, а считывается на этапе синтеза.

В целях переводческого анализа важно различать поверхностную и смысловую структуру текста. Поверхность текста – это

последовательность знаковых единиц, обладающая свойствами связности и цельности. Ввиду ограниченного объема кратковременной памяти значительный объем текстовой информации никак не может быть запомнен переводчиком “напрямую”, то есть на поверхностном уровне. Попытка запомнить каждое слово (удержать в памяти поверхностные формы) приводит к потере действительно важной информации.

Единственный способ воспринять, удержать в памяти и передать в переводе смысл исходного отрезка текста – это максимально глубокая смысловая переработка материала, что неизбежно предусматривает отход от поверхностных форм, структур и лексики. Целью является снижение избыточности информации (компрессия) без потери её существенных элементов и создание системы смысловых связей различного уровня и вида, обеспечивающей сохранность материала на период синтеза и проговаривания переводящего отрезка текста [1, с. 19]. Переводческая скоропись как инструмент системы переводческого анализа предусматривает работу главным образом на уровне смысловой структуры текста. Смысловая структура текста – это сумма смыслов каждого отрезка текста. Под “смыслами” мы понимаем все элементы семантики, которые актуализованы в данном конкретном контексте говорящим.

Как же выглядит процесс перевода с точки зрения самого переводчика? Процесс перевода начинается для переводчика с восприятия на слух речи оратора, то есть *аудирования* (этап анализа). На начальном этапе переводчик получает всю совокупность информации, закодированной на “поверхностном уровне” текста оригинала. Поверхность исходного текста принадлежит исходному языку. Восприятие “поверхности” каждого отрезка оригинала протекает почти одновременно со смысловой переработкой его содержания, и разделение этих процессов, конечно, носит во многом условный характер. Ещё на этапе восприятия оригинала грамотное использование переводческой скорописи даёт переводчику дополнительную возможность глубже продумать смысловую структуру исходного текста, зафиксировать прецизионную информацию, принять некоторые переводческие решения, подготовиться к построению текста перевода.

Ключевым же этапом процесса устного перевода, в успешности которого проявляется весь профессионализм переводчика или отсутствие такового является этап *девербализации* (этап анализа). Смысловая переработка содержания исходного текста происходит на этапе *девербализации*, когда происходит высвобождение смыслов, заключенных в поверхностных формах исходного текста, из их языковой (вербальной) оболочки [3, с. 65]. Воспринимая и сохраняя в памяти или в записи смысловое содержание речи, переводчик отвлекается от информации о том, как именно это содержание было выражено автором оригинала, то есть какие именно слова, выражения синтаксические конструкции выбрал для этого автор.

Смысловое содержание текста многообразно и многоуровнево. Смыслы могут быть выражены лексически, морфологически, синтаксически, просодически. Переводчик должен не столько подобрать эквиваленты для каждого из элементов смыслового содержания исходного текста, сколько создать в переводе текст, адекватно передающий сумму смыслов оригинала в совокупности [4, с. 18].

Библиографический список

1. Зубанова И.В. *Скоропись в последовательном переводе. Английский язык (с аудио- и видеоприложением)*. Москва: Р. Валент, 2013.
2. Красовский Д.И., Чужакин А.П. *Конференц – перевод (теория и практика)*. 2-е издание, исправленное и дополненное. Москва: Р. Валент, 2015.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Записи в последовательном переводе*. Москва: Проспект-АП, 1969.
4. Аликина Е.В. *Переводческая семантография. Запись при устном переводе*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006.

References

1. Zubanova I.V. *Skoropis' v posledovatel'nom perevode. Anglijskij yazyk (s audio- i videoprilozheniem)*. Moskva: R. Valent, 2013.
2. Krasovskij D.I., Chuzhakin A.P. *Konferenc – perevod (teoriya i praktika)*. 2-e izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Moskva: R. Valent, 2015.
3. Min'yar-Beloručev R.K. *Zapisi v posledovatel'nom perevode*. Moskva: Prospekt-AP, 1969.
4. Alikina E.V. *Perevodčeskaya semantografiya. Zapis' pri ustnom perevode*. Moskva: AST: Vostok-Zapad, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.03.16

В записях переводчика основное место будет уделено фиксации информации о том, что сказано, то есть глубоко-глубинно-глубинно-глубинно содержанию текста, а не его поверхностному оформлению. Смысловая структура текста, максимально освобожденная от вербальной оболочки, теряет связь с исходным языком. Не принадлежит она еще и переводящему языку. Таким образом, результатом *девербализации* должна стать совокупность глубинных структур, объединяющих референты, и самые общие сведения о предикативных, видовременных, модальных, регистровых, эмоциональных, оценочных, прагматических и др. параметрах исходного текста. Именно на этом этапе максимальной сжатия информации и её отделения от исходного языка (языка вообще) можно с наибольшей пользой для дела зафиксировать ее на бумаге с помощью переводческой записи. При этом эффективная система записи не обязана быть громоздкой и обременительной.

За этапом *девербализации* следует этап *переключения* (*code-switching, трансляции*). Этот этап ненаблюдаем и не требует сознательных усилий. С момента прохождения этого этапа информация начинает разворачиваться.

На этапе *ревербализации* (этап синтеза) переводчик преобразует всю воспринятую и сохраненную информацию в синтаксические, лексические, морфологические, фонетические и другие формы переводящего языка. Автоматизм синтеза состоит в том, что выбор лексико-грамматических единиц из языка, на который ведется перевод (*target language*), производится в минимальный срок на основании предыдущих единиц речи (контекста). Автоматизм синтеза – это не только знание эквивалентов единиц перевода, но и умение быстро найти близкое (приблизительное) соответствие, т.е. аналог [2, с. 46]. Для переводчика, пользовавшегося скорописью, это этап считывания своей записи. Чем глубже и полнее была проведена *девербализация*, тем меньше при *ревербализации* опасность *буквализма*, «недопереводов» (*translatese*). На этапе *ревербализации* переводчик будет действовать как любой оратор, то есть будет искать многочисленные и не повторяющиеся способы облечь эти смыслы в языковую оболочку, но уже на другом языке. Успешность этой операции будет зависеть от таланта, опыта и эрудиции переводчика, от богатства его словарного запаса и широты стилистического репертуара.

Завершается процесс устного перевода озвучиванием конечного текста. На самом деле *ревербализация* и проговаривание конечного текста протекают почти одновременно. На этом этапе результат парадигматического выбора преобразуется в линейную синтагматическую (“горизонтальную”) последовательность, которая реализуется в звучащей речи. На данном этапе важно лишь одно, чтобы переводчик смог без ошибок, колебаний и задержек считать всю возможную информацию со своих собственных заметок и припомнить другие элементы содержания прозвучавшего отрезка текста.

Переводческая скоропись – отнюдь не запись отдельных слов и словосочетаний, она является скелетом сообщения, которое в момент озвучивания мгновенно обрастает плотью полноценной информации и насыщается кровью логических связей [2, с. 70]. Освоение и широкое использование переводческой скорописи на порядок повышает степень адекватности перевода.

УДК: 821

Hadzhiyeva D.A., postgraduate (Philology), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: diana7733@mail.ru

DESTINY OF INTELLIGENTSIA IN THE VIEW OF M. A. BULGAKOV, A EURASIANIST WRITER. The article discusses hard destiny of the Russian intelligentsia during the revolution and civil war from the perspective of a M. A. Bulgakov, a writer and a follower of the theory of Eurasianism. M. A. Bulgakov noted many negative sides in the revolution of 1917, named it a kind of dangerous adventure, as a watershed event in the lives of the Russian intelligentsia, with which he considered himself bound "by blood". Analyzing the work of M. A. Bulgakov, the author comes to the conclusion that probably the main achievement of the writer is that he had cleverly described the way the revolution of 1917 changed the whole history of Russia and the whole world, tightening the vortex of change in millions of lives. M. A. Bulgakov describes in his novels that thousands of representatives of intelligentsia were forced to build their lives anew, and the smallest part of them sacrificed a lot to not leave the rest in trouble. They have established a culture and life of emigrants abroad, opened publishing houses, defended their rights. They have given Europe new life, and dreamed about that again, though it is not they themselves but even their children and grandchildren returned to Russia.

Key words: Russian intelligentsia, Eurasianism, destiny of Russian revolution, M. Bulgakov.

Д.А. Гаджиева, соискатель учёной степени канд. филол. наук, Дагестанский государственный педагогический институт, г. Махачкала, E-mail: diana7733@mail.ru

СУДЬБА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ГЛАЗАМИ ПИСАТЕЛЯ-ЕВРАЗИЙЦА М.А. БУЛГАКОВА

В статье рассматривается нелегка судьба русской интеллигенции в период революции и гражданской войны с позиции писателя-евразийца М.А. Булгакова. М.А. Булгаков негативно воспринял революцию 1917 года, как некую опасную авантюру, как переломное событие в судьбах русской интеллигенции, с которой считал себя связанным «кровными узами». Анализируя творчество М.А. Булгакова, автор приходит к выводу, что главное достижение писателя состоит в том, что он талантливо описал как революция 1917 года изменила историю всей России и всего мира, затянув в водоворот перемен миллионы человеческих судеб. При этом М.А. Булгаков повествует в своих романах о том, что тысячи представителей русской интеллигенции вынуждены были строить свою жизнь заново. А наименьшая её часть не дала пропасть остальным, жертвуя многим. Они наладили культуру и быт эмигрантов за границей, открывали издательства, защищали их права. Они подарили Европе новую жизнь, и мечтали о том, чтобы вновь, пусть уже не они сами, но хотя бы их дети и внуки вернулись в Россию.

Ключевые слова: русская интеллигенция, евразийство, судьба, Россия, революция, М.А. Булгаков.

Евразийская доктрина, возникшая после поражения белого движения, стала своего рода реакцией на события 1917 года, а также реакцией на послереволюционную реальность, когда многие представители русской интеллигенции вынуждены были покинуть Россию и жить на чужбине. Наивысшее развитие евразийское учение получило в Пражском университете, в среде русских профессоров и преподавателей, ставших поневоле эмигрантами. Программа евразийской концепции была формулирована в сборнике статей «Исход к Востоку. Предчувствия и свершения», вышедшим в Софии в 1921 – 1922 гг. и ознаменовавшим собой рождение нового учения.

По интересному замечанию Петра Савицкого: «... евразийцы дают новое географическое и историческое понимание России и всего того мира, который они именуют российским, или «евразийский» [1, с. 5]. В этом ключе нам бы хотелось рассмотреть наследие писателя-евразийца М.А. Булгакова, который неоднократно развивал тему исторической судьбы России в своём творчестве.

Массовая эмиграция, имевшая место после революции 1917 года, разделила представителей русской интеллигенции на три лагеря. Первый лагерь составляли те, кто отказавшись принять революцию, покидали страну. В составе второго лагеря были те, кто принял революцию. А третий состоял из тех, кто вначале эмигрировал, но затем вернулся на родину. Всех их ожидала разная участь: одни, эмигрировав, вернулись через много лет, чтобы умереть на родине; другие сумели адаптироваться к условиям новой власти; третьи стали жертвами репрессий. Судьба интеллигенции является центральной темой многих произведений М.А. Булгакова, отражающих глубокую неприязнь к установившейся новой действительности.

Одним из таких произведений является пьеса «Бег», в основу которой положен острый драматический конфликт. Пьесы, рассказы и повести М.А. Булгакова постоянно запрещались, так как считались несоответствующими официальной идеологии. И пьеса «Бег» не избежала этой участи: при жизни писателя она так и не была поставлена. В пьесе изображена горькая судьба русских эмигрантов. Булгаков поставил героев своей пьесы перед выбором: остаться в России, рискуя быть затянутым в чрезвычайный кризис, либо бежать из России, спасая свою жизнь. Об этом выборе в своей статье «Время и вечность в пьесах М. Булгакова» А.Кораблев писал: ««Бег» – пьеса испытаний, булгаковский вариант «Хождения по мукам», раздумья о непреложности исторической судьбы» и возможностях личной свободы. Бег –

жизнь во времени – удел человека, но бегство – это уже акт его свободного выбора между бессмертием и отсутствием смерти» [3, с. 46]. В первых двух действиях пьесы события происходят в Крыму, который белые покидают в панике после успешного штурма большевиков. Сам писатель уподобляет бегство белых тараканьим бегам. Так, Хлудов рассказывает главнокомандующему: «Да в детстве это было. В кухню зашел раз в сумерки, тараканы на плите. Я зажег спичку, чирк, а они и бежали. Спичка возьми да и погасни. Слышу, они лапками шуршат – шур-шур, мур-мур... И у нас тоже – мгла и шуршание. Смотрю и думаю, куда бегут? Как тараканы, в ведро. С кухонного стола – бух!» [2, с. 271].

Жизнь белых в эмиграции тяжела. Бывший генерал Чарнота торгует резиновыми чертями, его «походная жена» Люська торгует собой, бывшая светская львица Серафима Владимировна от безысходности уже готова отправиться на панель, бывший приват-доцент Сергей Голубков ходит с шарманкой по дворам, зарабатывая себе кусок хлеба.

Герои пьесы задыхаются на чужбине, задаваясь мучительным вопросом: продолжать это нищенское и убогое существование на чужой для них земле или вернуться назад, на свою Родину.

Так, в пьесе возникает мысль об исцеляющем душу «беге назад». В образе Голубкова М.А. Булгаков обобщил черты интеллигенции, какой она ему виделась: чистая, светлая душой, но крайне оторванная от жизни и беспомощная в борьбе. Через всю пьесу проходит нелёгкая судьба русской интеллигенции, оказавшейся волею свершившейся революции на чужбине. Герои пьесы осознают, что их бегство – это не выход, тянутся всей своей исстрадавшейся душой к Родине.

Судьба интеллигенции, невольно втянутой в революционные события и оказавшейся впоследствии за пределами России, показана М.А. Булгаковым и в романе «Белая гвардия». «Белая гвардия» – автобиографическое произведение, материалом для которого стали воспоминания Булгакова о событиях 1917 – 1918 годов. Роман повествует о семье Турбиных – образованных, интеллигентных людях, которые оказываются в гуще гражданской войны. Турбины преданы некогда царствующему монарху Николаю II и надеются на то, что государь всё-таки еще жив. Являясь истинными представителями «белой гвардии», они честны, преданы и надежны. Алексей Турбин стремится к налаживанию мирной жизни и покою в тихом семейном кругу. Но и он, и его брат понимают, что долг офицера – воевать до последнего вздоха за свою страну и царя. Не изменяя своим морально-нравственным

принципам, братья подчиняются этому долгу. Для героев романа дом – это нерушимая крепость, надежное убежище не только для них, но и для их друзей. И когда в городе, в котором угадывается Киев, грохочут пушки, в доме у Турбиных звучит музыка. Сюда приходит из внешнего беспокойного мира Мышлаевский, смертельно замерзший, но не покинувший своего поста вместе с остальными соратниками, пока на подмогу не появился полковник Най-Турс. Най-Турс – один из лучших героев произведения, человек чести, проявляющий искреннюю заботу о вверенных ему солдатах. Во время попытки защитить город от петлюровцев, он понимает, что помощь от командования уже не стоит ждать и ценой своей жизни спасает юнкеров из своего отряда. В романе «Белая гвардия» М.А. Булгаков ставит проблему нравственного выбора. Кто-то из его героев идет против совести ради спасения своей жизни, а кто-то жертвует собой ради совести.

Нелегкая судьба интеллигенции представлена в образах героев повести «Собачье сердце». Главный герой, профессор Преображенский, знаменитый ученый, хирург-экспериментатор, профессор. Он ищет способы практического омоложения и достигает в этом значительных успехов. Профессор Преображенский – один из оставшихся в послереволюционной России старых интеллигентов, по сути своей проповедующих принципы морали и истинной нравственности. Не скрывая своей антипатии к установившимся революционным порядкам, он не принимает новых правил, возмущается поведением ставленников новой власти, необразованных и лишенных культуры. Профессор, понимая, что становится в открытую оппозицию

по отношению к властям ему ни к чему, идет на вынужденный компромисс с новой властью. Он лечит её представителей, а они, в свою очередь, обеспечивают ему вполне сносное существование и относительную неприкосновенность. Углубляясь в свои исследования по омоложению, профессор задумывает довольно смелый эксперимент по «превращению» собаки в человека. Но этот эксперимент оканчивается неудачей. При этом описывая неудачный эксперимент своего героя, Булгаков как бы говорит о том, что с Россией тоже был проведен чудовищный эксперимент, грубо изменивший в худшую сторону социально-экономическое и духовное развитие общества. Тем самым в повести отражено негативное отношение Булгакова к революции, которая не принесла стране ничего, кроме разрухи и массовой гибели людей.

Русский философ Иван Ильин в своей статье «Русская революция была безумием» писал: «Она была безумием, и притом разрушительным безумием, достаточно установить, что она сделала с русской религиозностью всех вероисповеданий... что она учинила с русским образованием... с русской семьей, с чувством чести и собственного достоинства, с русской добротой и патриотизмом...».

Таким образом, анализируя творчество М.А. Булгакова, мы, опираясь на мнение ряда искусствоведов, филологов, можем сделать вывод о том, что главное достижение писателя состоит в том, что он талантливо описал, как революция 1917 года изменила историю всей России и всего мира, затянув в водоворот перемен миллионы человеческих судеб.

Библиографический список

1. Трубецкой Н.С. *Европа и человечество*. София, 1920.
2. Булгаков М.А. *Пьесы 1920-х годов*. Санкт-Петербург: Искусство, Ленинградское отделение, 1989.
3. М.А. Булгаков – драматург и художественная культура его времени. Москва: Союз театральных деятелей РСФСР, 1988.
4. Ильин И. *Русская революция была безумием*. Available at: <http://apocalypse.orthodoxy.ru/problems/047.htm>

References

1. Trubeckoj N.S. *Evropa i chelovechestvo*. Sofiya, 1920.
2. Bulgakov M.A. *P'esy 1920-h godov*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, Leningradskoe otdelenie, 1989.
3. M.A. Bulgakov – dramaturg i hudozhestvennaya kul'tura ego vremeni. Moskva: Soyuz teatral'nyh deyatelej RSFSR, 1988.
4. Il'in I. *Russkaya revolyuciya byla bezumiem*. Available at: <http://apocalypse.orthodoxy.ru/problems/047.htm>

Статья поступила в редакцию 19.03.16

УДК 821.161.1

Gasanova U.U., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

Shakhbanova Z.I., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

ARABISMS IN ONOMASTIC VOCABULARY OF DARGWA. The article analyzes Arabisms in the onomastic lexicon of Dargwa. In this work, the authors make the first attempt to compose the onomastic vocabulary of Dargwa that possesses elements from the Arabic language. Borrowings by the Dargwa language from other languages, such as Arabic, Turkic, Persian, other languages of people who live in the Caucasus are evidence of language contacts of the Dargwa at different periods of the history. This effect occurred also in the personal names of the peoples of Dagestan. It is connected with the spread of Islam led to fundamental changes in the vocabulary of the North Caucasian peoples. The authors show that in the formation of the Dargin anthroponymy the important role is played by the religious factor, as evidenced by common the names, personal names with the epithets of Allah, the appellatives of religious painting. The article is an attempt to present a total of onomastic vocabulary related to the most ancient periods in the history of Dargwa: anthroponyms, toponyms and ethnonyms.

Key words: Arabisms, vocabulary, names, ethnonyms, toponyms, Dargwa language.

У.У. Гасанова, д-р филол. наук, проф. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

З.И. Шахбанова, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

АРАБИЗМЫ В ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются арабизмы в ономастической лексике даргинского языка. В данной работе впервые сделана попытка обобщенно представить ономастическую лексику даргинского языка, связанную с арабским языком. В ономастике даргинцев оставили отпечаток древние связи даргинцев с различными народами – персами, арабами, тюркскими и кавказскими народами. Заимствование даргинским языком, как и другими дагестанскими языками, арабских слов в разные периоды произошло по-разному. Это влияние происходило также в системе личных имён дагестанских народов. Оно связано с распространением ислама и привело к коренным изменениям в лексике народов Северного Кавказа. Авторы показывают, что в формировании даргинской антропонимии немаловажную роль сыграл религиозный фактор, о чем свидетельствуют распространенные в дагестанском, в том числе и в даргинском, именнике антропонимы с эпитетами Аллаха.

Ключевые слова: арабизмы, лексика, ономастика, этнонимы, топонимы, даргинский язык.

В лексике каждого языка по своим семантическим и грамматическим особенностям выделяется ономастическая лексика – собственные имена различных типов. Ономастическая лексика различна по своей структуре и семантике. Она наиболее тесно связана с историей, культурой, этнографией. Подвергается влиянию экстралингвистических факторов – влиянию культурно-исторических связей носителей данного языка с другими народами. Все эти свойства отражены в ономастике, в личных именах людей. Даргинский язык тесно связан в историческом плане с арабским языком. В ономастике даргинцев оставили отпечаток древние связи даргинцев с различными народами – персами, арабами, тюркскими и кавказскими народами. Огромное воздействие на формирование даргинской ономастики, особенно антропонимии, оказали ислам и арабский язык. В данной работе впервые в даргинском языке сделана попытка обобщенно представить ономастическую лексику, связанную с арабским языком.

В истории распространения арабского языка и арабоязычной культуры на Кавказе, в частности, в Дагестане, академик И.Ю. Крачковский различает несколько периодов: «На Кавказе мы можем проследить две волны арабского влияния: первая, шедшая с ранними завоеваниями, не глубоко затрагивала местное население Закавказья, а вторая, медленно нарастающая с XVI века, постепенно создала в Дагестане, Чечено-Ингушетии, отчасти Кабарде и Черкесии, местную оригинальную литературу на арабском языке» [1, с. 611]. Как известно, арабская культура и арабский язык имели огромное значение в языковом и культурном развитии народов Северного Кавказа. Антропонимы арабского происхождения широко распространены в даргинском языке. Они составляют значительный антропонимический фонд, являющийся общим для большинства кавказских народов. «Религии всех времен распорядились именами, присваивали себе исключительное право давать их» [2, с. 11]. А.В. Суперанская отмечает, что «В именах закрепляются и распространяются идеи соответствующей религии, и одновременно почитается память лиц предыдущих поколений, сыгравших важную роль в утверждении данной системы взглядов» [3, с. 14].

У народов, принявших ислам, принимались также от арабов личные имена, связанные с мусульманской религией. Представителями мусульманской религии такая связь поощрялась. Они рекомендовали мусульманам давать своим новорожденным детям имена пророка Мухаммеда, его сподвижников и родных. Все личные имена, заимствованные даргинским языком из арабского, утрачивают четкие границы между собственными именами, эпитетами и титулами. Переходя в даргинские антропонимы, они утрачивают этимологические, семантические мотивации и переходят в разряд обычных личных имен: Хасан, Ахмад, Али, Махмуд, Юсуп, Мадина, Айша и т. д.

В даргинском языке имена-арабизмы делятся на различные тематические группы, определенные их сравнением с теми или иными понятиями в языке – источнике. В даргинском языке встречаются мусульманские имена, зафиксированные традициями ислама. Среди них преобладают теофорные имена. Сюда относятся еще имена пророков и имена, передающие различные понятия. В даргинском языке имена включают в себя различные религиозные понятия, которые составляют такие антропонимические группы, как: *Имена пророков, святых, деятелей ислама*. Значительное место среди заимствованных антропонимов занимают мусульманские канонические имена арабского происхождения, распространенные во всех дагестанских языках. Распространенность таких имен среди мусульман можно объяснить тем, что мусульмане почитают всех 25 доисламских пророков. В даргинском именнике встречаются имена пророка *Мухаммеда (Мях1яммад)*. Это также имена пророков, которые упоминаются в Коране: *Сулейбан, Иса, Юнус, Адам* и т. д. Среди них имеются и библейские имена, но в арабской передаче они стали распространяться среди даргинцев в измененной арабами форме: *Ибрагым «Авраам», Нух1 «Ной», Сулейбан «Соломон», Муса «Моисей», Якьуп «Яков», Юсуп «Иосиф», Г1уса (Иса) «Иисус»* и др.

В даргинский язык из арабского языка вошли и имена таких ангелов, как *Жабраг1ил (Гавриил), Исрапил*, (имя стража рая), *Малик* (страж ада). Именем пророка Мухаммеда у даргинцев, как и у других мусульман, нарекают младенцев. В произношении даргинцев данное имя звучит Мях1яммад. В даргинском языке

и в его диалектах встречаются также и сложные имена, где в качестве главного компонента выступает имя пророка: *Мях1яммадрасул, Мях1яммадсалам, Мях1яммадкади, Мях1яммадх1я-биб, Мях1яммадшапи, Мях1яммадимин, Мях1яммадт1агьир, Мях1яммадг1яли, Мях1яммадх1яжи* и др. Данные имена образованы соположением имен (*Мух1аммад и Г1али*) – дарг. *Мях1яммад и Г1яли* или же содержат эпитет к имени *Мух1аммад-Расул «Мухаммед-посланник», Мух1аммад-Наби «Мухаммед-пророк», Мух1аммад-Х1ажи «Мухаммед-Хаджи»* и др.

Широкой популярностью пользуются у даргинцев также имена близких людей пророка, это имена членов его семьи, сподвижников, родственников и т. д. Например: родители пророка: отец *Г1ябдуллагь* (Абдулла), мать *Аминат*, кормилица пророка *Х1ялимат (Халимат)*; жены пророка: *Хаджа, Г1айшат (Айша), Х1ябсат, Салият*; сыновья и дочери пророка: *Касым, Абдуллагь, Ибрагым; Фатима, Рукият, Зайнаб, Умукусум; внуки Хасан, Хусейн; сподвижники: Абакар, Умар, Усбан, Али; дяди пророка Аббас, Хамзат, Халид*.

В даргинском языке сложные имена арабского происхождения включают в свой состав также компоненты, заимствованные из арабского языка. Это так называемые теофорные имена. «Антропонимы арабского происхождения обусловлены распространением ислама в Дагестане и составляют наиболее обширную группу имен. Значительная их часть имеет характерные для арабского языка форманты: *-ат, -ят, -дин, -уллагь*. Группа заимствованных антропонимов в даргинском языке составляют идионимы-арабизмы: их около 40 %» [4, с. 26].

Имена, которые содержат в себе составной компонент, являющийся эпитетом Аллаха, насчитывают 99: *ар-Рахман «Милостивый», ас-Саламу «Миротворящий», ал-Халику «Творец», ал-Кариму «Щедрый», ал-Кадиру «Всемогущий», ас-Самаду «Вечный»* и др. В даргинской антропонимии такие имена арабского происхождения с элементами – (*уллах «бог», -дин «религия»*) встречаются только в постпозиции: а) *Асадуллагь «Божий лев»; Сайпулагь «Меч Аплаха», Ли1аматулла «Милость Аллаха»; Сиражудин «Светильник религии», Шахабудин «Метеор религии», Тажудин «Венец религии», Нурудин «Светило религии»* и др. В даргинском языке распространены имена арабского происхождения, связанные с названиями титулов, должностей, званий и прочих обозначений человека в обществе: *Г1алим «ученый», Муталим «ученик», Кьади «духовный судья», Х1яжи «паломник», Султ1ан «правитель», Гьази «победитель», Малла «мулла», Асх1яб «сподвижники пророка», Муслим «мусульманин», Муслимат «мусульманка», Сайгид «господин»* и т. д.

Личные имена даргинцев по отношению к дням недели: женские имена в честь четвертого дня – *Хамис* и пятого дня недели *Жумяг1*.

Имена, обозначающие нарицательные наименования лиц, названия предметов, отвлеченных понятий. Часть имен арабского происхождения имеют свои нарицательные параллели: *Адам – адам «человек», Женнет – женнет «рай», Жамал – жамал «красота», Т1агьир – т1агьир «чистый»* и др. Отдельные заимствованные арабские имена сохранили формальные показатели пола: *Рахим – Рахимат, Абид – Абидат, Нури – Нурият* и др.

Для даргинского языка, как и для многих кавказских языков, характерно широкое использование арабизмов-топонимов, связанных с возникновением и распространением ислама. Здесь также встречаются названия стран и народов, с которыми дагестанцы, в том числе и даргинцы, познакомились главным образом через арабов и арабский язык. Это такие названия, как *Мака «Мекка», Мадина «Медина», Мисри «Египет»* и т. д. Влиянию арабского языка подверглась и этническая номенклатура даргинского языка. К таким этническим названиям примыкают следующие этнонимы *г1ярабуни «арабы»; мисри «египтяне», название мифических народов ажуж-мажуж «Гог и Маг»*. Целый ряд арабизмов-топонимов и этнонимов в даргинском языке перешел в разряд устаревших слов, и они заменяются в настоящее время русизмами (европеизмами): *Сирия* (вместо Шам) и др.

Таким образом, в формировании даргинской антропонимии немаловажную роль сыграл религиозный фактор, о чём свидетельствуют распространённые в дагестанском, в том числе и в даргинском, именнике антропонимы с эпитетами Аллаха, апеллятивы религиозной окраски.

Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Словарь русских личных имен*. Москва, 1998.

2. Гасанова У.У. *Лексика и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2012.
3. Крачковский И.Ю. *Арабская литература на Северном Кавказе. Избранные сочинения*. Москва-Ленинград. 1960; Т. VI.
4. Никонов В.А. *География фамилий*. Москва, 2008.

References

1. Superanskaya A.V. *Slovar' russkikh lichnyh imen*. Moskva, 1998.
2. Gasanova U.U. *Leksika i slovoobrazovanie hajdakskogo dialekta darginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
3. Krachkovskij I.Yu. *Arabskaya literatura na Severnom Kavkaze. Izbrannye sochineniya*. Moskva-Leningrad. 1960; T. VI.
4. Nikonov V.A. *Geografiya familij*. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.04.16

УДК 821.351.32

Gasharova A.R., Cand. of Sciences (Philology), Researcher, Department of Folklore, Institute of Language, Literature and Art, G. Tsadasa Dagestan Scientific Center, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.2015@mail.ru

THE PROBLEM OF LITERARY TRANSLATION OF POETIC WORKS OF LEZGIN AUTHORS INTO THE RUSSIAN LANGUAGE (WITH REGARDS TO POEMS BY KURE MELIK). This article deals with the problem of poetic works from a source language into the Russian language on the basis of an example of word for word translation of a poem by the Lezgin poet, performed by two interpreters. The author of the paper finds what the strong and weak points in the translations are. The article also notes that in the process of translation two aspects are involved: the thought and the language. In modern literary criticism, there are several kinds of translation. The aim of the work includes identifying the specifics of different approaches to the translation of poetic texts and trying to define advantages and disadvantages of each. The study reviewed the general aspects of the problem of translation, which require more in-depth development.

Key words: Dagestan literature, Lezgin poetry, interlinear translation.

A.P. Gasharova, канд. филол. наук, науч. сотр. отдела фольклора Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского Научного Центра РАН, г. Махачкала, E-mail: aida.2015@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛЕЗГИНСКИХ АВТОРОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ КЮРЕ МЕЛИКА)

В данной статье рассматривается проблема перевода поэтических произведений с языка оригинала на русский язык на основе примера подстрочных переводов стихотворения лезгинского поэта, выполненных двумя переводчиками, указываются сильные и слабые стороны, проделанной работы. В статье также отмечается, что в процессе перевода затрагиваются два аспекта – мыслительный и языковой. В современном литературоведении существуют несколько видов перевода. Цель нашей работы предполагает выявление специфики различных подходов к переводу поэтических текстов и попытка выделения преимуществ и недостатков каждого из них. В исследуемой работе рассмотрены общие аспекты проблемы переводов, которые требуют более глубокой разработки.

Ключевые слова: дагестанская литература, лезгинская поэзия, подстрочный перевод.

Одной из центральных проблем филологической науки является вопрос мастерства переводов, который привлекает внимание исследователей и в настоящее время.

Разговор о переводе поэтического текста мы начнем с проблемы подстрочного перевода. Считаем, что давно назрела необходимость теоретического осмысления этого вопроса. Не может быть и речи о научности исследования, когда допускаются как равноценные разного качества подстрочные переводы одного и того же текста. Очевидно, это происходит из-за отсутствия четких критериев точного выполнения данной процедуры, не работанности ее на теоретическом уровне.

Обратимся к примеру. Рассмотрим подстрочный перевод стихотворения «Выходи защищать [свой] очаг» («Кьул хуыз экъеч!») Кюре Мелика (1340 – 1410), лезгинского поэта 14-го века, выполненный поэтом Арбеном Кардашем и литературоведом Ахмедом Ахмедовым.

Эй, лезги халкъ, душман винел атана,
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!!
Им нубатдин завал кьилел атана,
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!!

И душманар кицерилай пехъи я,
Къаф дагъларин рагарилай векъи я,
Им гъуцари чаз гайи гъакъ-гъакъи я,
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!!

Татар ханар, магъул ханар ацана,
Чи дереяр кур сесери атлана,
Шумуд лезги женгерикай хтанач,
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!!

Гъар са патай япуз къвезва гъарай, гуж.
Акъудзава рик!, лугъузва, хурай, гуж.
Къейидан ван хквезвалда сурай, гуж.
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!!

Лезгидин тур хци я хьи члар атлуз,
Чин улькведин жив хъиз лацу чар атлуз.
Душмандиз хьи къалурмир куь твар ажуз,
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!!

Кюьре Мелик кузва хьи цай акъуна,
Къвезвай завал яргъа амаз акуна.
Вил эцигмир гъуцари гур гъахъунал,
Къарагъ къвачел, къул хуыз экъеч!! [1, с. 18 – 19].

Немаловажным аспектом является то, что авторы перевода владеют языком оригинала, тем самым имея возможность выполнить, прежде всего, дословный перевод оригинала.

В подстрочном переводе, разумеется, невозможно выдержать звуковую организацию, метрическую структуру (изосиллабизм, рифму, каталектику и т. д.) и интонационный рисунок текста-оригинала, но сохранить его синтаксическую структуру и поэтическую семантику можно и должно.

В подстрочном переводе Арбена Кардаша не учитывается ни синтаксическая структура оригинала, ни созданная в нем поэтическая семантика. Например, в 3-й строке 1-й строфы синтаксическая конструкция в оригинале представляет собой простое предложение, а в его переводе передается сложноподчиненным; во 2-й строфе сложная синтаксическая конструкция, состоящая из 4 частей, передается двумя самостоятельными предложениями.

Подстрочный перевод Арбена Кардаша:	Подстрочный перевод литературоведа Ахмеда Ахмедова:
Выходите спасать очаг!	Выходи защищать свой очаг!
Эй, лезгины, на нас напал враг, Вставайте, выходите спасать свой очаг! Это очередная беда, которая пришла к нам, Вставайте, выходите спасать свой очаг!	Эй, лезгинский народ, прибавилось врагов, Поднимись, выходи защищать свой очаг! Это очередная беда свалилась на нашу голову, Поднимись, выходи защищать свой очаг!
Эти враги злее, чем бешеные собаки, Грубее скал Кафских гор. Таковую долю нам определил бог, Вставайте, выходите спасать свой очаг!	Этот враг бешеной собак, Грубее скал Кафских гор, Это ниспосланное богами нам возмездие, Поднимись, выходи защищать свой очаг!
Татарские ханы, монгольские ханы – их полно, В долинах наших слышны вопли и стоны. Много лезгин не вернулось с поля брани, Вставайте, выходите спасать свой очаг!	Татарскими, монгольскими ханами наводненные, Наши долины слепыми голосами изрезаны, Сколько лезгин не вернулось с полей сражений, Поднимись, выходи защищать свой очаг!
С каждой стороны слышны крики, слухи о насилии, Говорят, сердца вырывают с мясом, о горе! Стон заживо похороненного слышен из могилы, Вставайте, выходите спасать свой очаг!	Со всех сторон слышен крик (о помощи), о горе. Вынимают сердце из груди, говорят, о горе. Мертвые из могил зывают к мести, говорят, о горе. Поднимись, выходи защищать свой очаг!
Меч лезгина остр – он режет волос с первого прикосновения, Он режет так, как китайскую бумагу, Не показывайте себя врагу слабым, о народ, Вставайте, выходите спасать свой очаг!	Меч лезгина так наточен, что волос режет, Китайскую, как снег, белую бумагу режет, Перед врагом не уроните свою честь (букв.: не продешевите свое имя перед врагом), Поднимись, выходи защищать свой очаг!
Кюре Мелик горит в пламени, Он предвидел беду, когда она была еще вдалеке. Не жди спасенья от бога, Вставайте, выходите спасать свой очаг! [2, с. 146].	Кюре Мелик словно горит в огне, Он предвидел беду издалека. Не надейся на справедливый суд богов, Поднимись, выходи защищать свой очаг! [3].

ми; в 3-й строфе игнорируется деепричастный оборот, занимающий первую строку и т. д.

В своем подстрочнике А. Кардаш не всегда учитывает и поэтическую семантику оригинала. В зачине стихотворения в 1-й строке выражение «душман винел атана» он переводит как «на нас напал враг»: игнорируется семантика идиомы «винел атана» (букв.: наверх пошел); в 3-й строке этой строфы игнорируется семантика идиомы «кхилел атана» (букв.: на голову пришел). Во 2-й строфе слово «гъуцар» (обозначение богов в лезгинской языческой религии) почему-то переводится словом «бог» в единственном числе. В 3-й строфе не обращается внимание на метафорическое употребление слова «атана», в 4-й – разрушается эпитифора «гуж» и дается неверный перевод 3-й строки, в 5-й – игнорируется семантика выражения «къалурмир твар ажуз» и т. д.

Помимо узального синтаксиса, А. Кардаш не учитывает также и поэтический синтаксис стихотворения Кюре Мелика. Например, в 3-й строфе выражение «Шумуд лезги женгерикай хтанач» он переводит как «Много лезгин не вернулось с поля брани», разрушая тем самым созданное автором оригинала риторическое восклицание.

Перевод Ахмеда Ахмедова во всех рассмотренных случаях отличается большей точностью.

В науке о литературе установились две крайние точки переводческих методов – буквализм и сенсуализм. Первый предполагает перевод дословный и точный, каждому слову (выражению, фразеологизму, целому предложению и т. д.) находится наиболее близкий эквивалент. Совокупность таких эквивалентов и составляет переводческий текст. Такой вид перевода не лишен механистичности, хотя в некоторых случаях оказывается весьма полезным. Например, перевод «Евгения Онегина», выполненный Набоковым и названный П.М. Топером «наиболее одиозным примером буквализма» [4, с. 213], имеет конкретную цель – знакомство с русским языком американских студентов.

Перевод сенсуалистический – перевод вольный. Приверженец такого рода переводов К.И. Чуковский писал: «Не буквы и слова, а чувства и мысли должны владеть человеком, перелагающим поэзию, – самый интимный вид человеческого словесного искусства» [5, с. 67]. Однако область вольного перевода

погранична сотворчеству, и часто бывает очень сложно определить, где кончается языковое соответствие и начинается художественное переосмысление. Диалектический характер проблемы поэтического перевода очень точно отразил П.М. Топер: «Если перевод не станет фактом родной литературы, он не будет восприниматься как произведение искусства. Если он не останется произведением другого народа – он перестанет быть переводом» [4, с. 32].

Вольный перевод основывается на стремлении отразить смысл подлинника, выразить «внутренний мир поэта». В этом аспекте он (вольный перевод – А.Г.) обладал определенным преимуществом перед буквальным переводом, но свобода обращения с текстом нередко приводила переводчиков к произволу и отсебятине.

В своём исследовании мы поддерживаем метод вольного перевода, но с оговоркой: взявшись за перевод обязан учесть эстетические параметры оригинала. Если говорить более конкретно, переводчик лирического стихотворного произведения должен стремиться сохранить в переводном тексте следующие формальные и содержательные признаки оригинала:

- стихотворный размер оригинала (при переводе из силлабической системы стихосложения в силлаботоническую, например, восьмисложника последний предпочтительнее передать четырехстопным ямбом или хореем, если в тексте оригинала доминируют двусложные слова, и трехстопным дактилем, амфибрахийем или анапестом при доминировании в тексте оригинала трех-, четырехсложных слов);
- строфичность и способ рифмовки в строфе;
- характер рифмы по точности и клаузулам;
- внутреннюю рифму и цезуру, если они есть в оригинале;
- рефрен, реди́ф, анафору и эпитифору при их наличии в оригинале;
- иные индивидуальные формальные особенности, созданные автором оригинала;
- эстетический модус (нельзя, например, в идилличность оригинала вносить нотки трагичности или наоборот);
- дух поэтической образности, присущей стилю автора оригинала (считаем необязательным буквальное следование образности конкретного текста).

Сформулированные здесь требования, разумеется, не догмы, и у переводчика всегда остается право на определенную творческую свободу. Цель перевода можно считать достигнутой, если переводчику удалось передать, помимо созданного автором оригинала художественного мира, и колорит литературной традиции, к которой принадлежит переводимый поэт. Излишне

Библиографический список

1. *Дореволюционная лезгинская литература: Избранные произведения*. Составитель Г.Г. Гашаров. Махачкала, 1990. (на лезгинском языке).
2. Абдурагимов Г.А. *Кавказская Албания – Лезгистан: история и современность*. Санкт-Петербург, 1995.
3. *Из личного архива литературоведа Ахмеда Ахмедова*.
4. Топер П.М. *Перевод в системе сравнительного литературоведения*. Москва, 2000.
5. Чуковский К.И. *Высокое искусство*. Москва, 1968.

References

1. *Dorevolucionnaya lezginская literatura: Izbrannye proizvedeniya*. Sostavitel' G.G. Gasharov. Mahachkala, 1990. (na lezginском языке).
2. Abduragimov G.A. *Kavkazskaya Albaniya – Lezgistan: istoriya i sovremennost'*. Sankt-Peterburg, 1995.
3. *Iz lichnogo arhiva literaturoveda Ahmeda Ahmedova*.
4. Toper P.M. *Perevod v sisteme sravnitel'nogo literaturovedeniya*. Moskva, 2000.
5. Chukovskij K.I. *Vysokoe iskusstvo*. Moskva, 1968.

Статья поступила в редакцию 04.03.16

УДК 811.35

Dibirov I.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of the Russian Language in the National School, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru
Dibirov G.I., Master student, Department of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

THE GENESIS OF DAGESTAN PERSONAL NAMES (BASED ON THE ALAZANI VALLEY LANGUAGES). The article analyzes a number of personal names in the Arabic, Rutul and Tsakhur languages, geographically presented in two parts of modern Azerbaijan. The authors analyze the system of dialect languages in the Alazani Valley, there is a degree of divergence of their phonetic and morphological levels. The research helps to specify that the native languages in Dagestan lose many of their original names. The work shows that the strata of personal names includes native Dagestan names and borrowed names, among which there are personal names associated with heavenly bodies, biblical names, and anthroponomy from Arabic, Turkic and Russian. In general, the study of languages is characterized by lexical-semantic distinction between two classes of personal names for men and women.

Key words: language, dialect, list of names, vocabulary, class, formant, appellative, tracing anthroponomy, occasional words, idiolect, nominative, genitive.

И.А. Дибиров, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка в национальной школе, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

Г.И. Дибиров, магистр 1 года обучения факультета дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

К ГЕНЕЗИСУ ДАГЕСТАНСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКОВ АЛАЗАНСКОЙ ДОЛИНЫ)

Статья посвящена анализу личных имен аварского, рутульского и цахурского языков, территориально представленных в двух районах современного Азербайджана. Подвергается анализу диалектная система языков Алазанской долины, отмечается степень расхождения их фонетическом и морфологическом уровнях. Особо отмечается, что исконные имена в дагестанских языках исследуемого ареала сохранились в ограниченном количестве. Пласт личных имен характеризуется как исконно дагестанскими, так и заимствованными, среди которых выделяются личные имена, связанные с небесными светилами, библейские имена, антропонимы-арабизмы, тюркизмы, русизмы. В целом для исследуемых языков характерно лексико-семантическое разграничение личных имен по классам мужчин и женщин.

Ключевые слова: язык, диалект, наречие, именник, лексика, класс, формант, аппеллятива, калька, антропонимы, окказионизмы, идиолект, номинатив, генетив.

Закатальский диалект – один из сильно дифференцированных диалектов южного наречия аварского языка территориально представлен в Закатальском и Белоканском районах Азербайджана.

Закатальский диалект аварского языка и цахурский языки генетически весьма близки. Они сохраняют историческую территориальную общность на Алазанской долине. Общность исторических судеб, социально-экономических и культурных особенностей развития аварцев и цахурцев объективно отражены в языках с соответствующими локальными отличиями. В цахурском языке принято выделение двух диалектов: цахского и гельмецкого. В свою очередь в цахском диалекте представлены многочисленные говоры, квалифицируемые как самурские (Дагестан) и алазанские (Азербайджан). В закатальском диалекте аварского языка принято выделять следующие говоры: чар-

ский, белоканский, чардахларский, динчинский, катехский, тальский, кабахельский.

По своим особенностям закатальский диалект резко отличается не только от аварского литературного языка, но и от всех остальных аварских диалектов [1, с. 24].

Степень расхождения между аварским литературным языком и диалектом заключается в отсутствии латералов, лабиализованных согласных, наличие элементов классно-личного спряжения глаголов и многих других особенностей.

Диалектные и языковые расхождения аварских (закатальских) и цахурских личных имен, в отличие от других категорий (фонетических, лексических, морфологических), не так сильно выражены. Личные имена в цахурском и закатальском диалекте аварского языка обнаруживают много общего, что и позволило объединить их в единый именник.

Аварские (закатальский диалект) и цахурские личные имена, вводимые для анализа ограничены материалом ряда селений, по происхождению делаясь на исконно аварско-цахурские и заимствованные. Исконные личные имена в закатальском диалекте и цахурском языке, как во всех языках Дагестана, сохранились в ограниченном количестве. Многие из них имеют параллели в родственных дагестанских языках. К ним относятся личные имена с формантами =йав, =лав, =дав:

1. Мужские имена – Базай, Будай, Ц1их1илав, Ч1ег1ерав, Ц1ет1ав, Ках1ав, Джуджуй и др.

2. Женские имена – Джиджий, Издагъай, Меседей, Меседай, Ках1ай и мн.др.

Личные имена на =лав, йав, =в ограничены, хотя посредством указанных формантов оформляются как исконные, так и заимствованные личные имена: исконные – Т1инав, Ц1ет1ав, Ч1ег1ерав, Гъабалав; заимствованные – Мусалав, Магдылав, Х1иджийав т.д.

Более давними в аварско-цахурском именнике являются личные имена, связанные небесными светилами (Мазай, Базай, Мазукъай) и с огнем (Ц1ахай, Уджагъ – последнее заимствовано из персидского и связано с исповеданием зороастризма). Личные имена, связанные с апеллятивами солнце, луна и звезды, в наших материалах по аварскому и цахурскому именнику отсутствуют [2, с. 78]. Возможно, они вытеснены кальками из персидского (ср. Зугъра) и тюркского (ср. Гуънашъ «солнце», Улдуз «звезда», Ай «луна») языков.

Имеет место, когда заимствованные имена оформляются исконными формантами: вй/=й вв, например, мужские имена в цахурском языке Давудай, Къурбанай; в аварском языке Ц1ет1ав, Мусалав и др.; женские имена: цахурские имена: Сонай, Захай, Женнетай и др.; аварские имена: Шамай, Ках1ай, Джаннаттай, Х1ируг1инай и др.

Многие библейские имена, имевшие доисламские традиции, ещё не утратили исходные структурные общности, например: Ибрагъым (<Абрам), Нуг1 (<Ной), Муса (<Моисей), Х1ава// Гъава (<Ева) и т.д.

Большое число личных имён у закатальских аварцев, цахурцев и рутульцев приходится на долю иранизмов, арабизмов и тюркизмов, которые составляют так называемый арабо-мусульманский антропонимический мир. Следует заметить, что антропонимы – иранизмы муж. – Мирза, Ширин, Ужаъ, Агъа, Новруз, Эмир и др.; жен. – Зугъра, Пери, Шагъада, Шараб и др. имеют более глубокие традиции функционирования, восходящие еще к зороастризму и обширным контактам предков аварцев, цахурцев и рутульцев с Ираном. Более того, женские личные имена с персидскими элементами =зада, =зар, гуъл' и др. всегда были престижными на Алазанской долине. Исламизация аварцев, цахурцев и рутульцев способствовала широкому проникновению антропонимов-арабизмов в аварско-цахурско-рутульский именник. Престижным у аварцев, цахурцев и рутульцев являются личные имена Магомед, Али, Абдула, Патимат, Муслимат и др. Употребление отдельных названий святых ислама в значении личных имен у аварцев, цахурцев и рутульцев также связано с идеологией ислама: Мадина (ж.), Макка, Каби (м.) и др.

Антропонимы – тюркизмы у аварцев, цахурцев и рутульцев обширное функционирование получили в связи с тюркизацией значительной части Алазанской долины, усилением контактов и тюркским влиянием на аварский, цахурский и рутульский языки [3, с. 89]. Например: мужские имена – Байрам, Паша, Эльшад, Эльчин, Деврит и др.; женские имена – Чичаък, Дильбар, Гюльбагъар, Гюльджагъан, Багъар, Айгюнь, Айгюль и т. д.

Библиографический список

1. Дибиров И.А. *Дагестанские языки Закавказья. Лексико-морфологические особенности*. Москва, Наука, 2014.
2. Ибрагимов Х.Г. *Цахурский язык*. Москва, Наука, 1990.
3. Саидова П.А. *Закатальский диалект аварского языка*. Махачкала, 2007.
4. Чеерчиев М.Ч. Архаическая лексика закатальского диалекта аварского языка. *IX международный colloquium Европейского общества кавказоведов*. Махачкала, 1998.

References

1. Dibirov I.A. *DagestanskijeazykiZakavkaz'ya. Leksiko-morfologicheskie osobennosti*. Moskva, Nauka, 2014.
2. Ibragimov H.G. *Cahurskijyazyk*. Moskva, Nauka, 1990.
3. Saidova P.A. *Zakatal'skij dialekt avarskogo yazyka*. Mahachkala, 2007.
4. Cheerchiev M.Ch. Arhaicheskaya leksika zakatal'skogo dialekta avarskogo yazyka. *IX mezhdunarodnyj kollokvium Evropejskogo obschestva kavkazovedov*. Mahachkala, 1998.

Некоторые личные имена у аварцев, цахурцев и рутульцев имеют параллели в грузинском языке, например: Темраз, Реваз, Тамаз, Тамара, Шота и др.

Видимо, до исламизации у аварцев, цахурцев и рутульцев антропонимы-грузинизмы имели широкое функционирование.

Заметим также, что аварцы, цахурцы и рутульцы на Алазанской долине в именнике сохранили престижные христианские имена: Иса, Мариям, Марин, София, Анна, Аннай и др.

Аварско-цахурско-рутульский именник в последние годы пополняется антропонимами-руссизмами: Борис, Марат, Феликс, Лилия, Индира и др.

Для исследуемых языков в целом характерно лексико-семантическое разграничение личных имен по классам мужчин и женщин. Классная недифференцированность личных имён устраняется как лексическими, так и морфологическими средствами, в частности функциональной нейтрализацией их.

Тем не менее, аварско-цахурско-рутульский именник на Алазанской долине сохраняет следы недифференцированного употребления личных имен, типа: Ширин, Алмаз, Джейран, Шекет и др. Закрепление личных имен по классам в исследуемых языках помогает наличие их грамматических вариантов. При этом за классом мужчин закрепляются неформальные личные имена (здесь сказывается влияние арабского языка, устной и письменной традиции его), ср.: мужские имена – Амин, Ашур, Камиль; женские имена – Амина, Ашура, Камиле (устная традиция), Аминат, Ашурай / Ашурат, Камилет (письменная традиция) и др. Классное разграничение антропонимов, заимствованное из арабского языка, обогатило аварско-рутульско-цахурский именник, например: Халид (муж.) – Халида (жен.), Сабир – Сабират, Исми – Исмие и т. д. Заметно это влияние и в активном процессе образования необычных (окациональных, идиолектных) личных имен, особенно женских, в цахурском и рутульском языках, например: Лимун, Лимуна, Лимунат, Самира, Самурат и др.

Богатый и пестрый набор личных имен в языках Алазанской долины обусловлен как языковыми, так и социально-историческими факторами. Сохранение исконных и заимствованных антропонимов с древнейших времен до наших дней обеспечивалось строгим функционированием традиций нареkania детей личными именами, которые повторялись из поколения в поколение, хотя в ряде случаев действовали довольно жесткие запреты, связанные чаще с религией.

Традиционно для аварской, рутульской и цахурской антропонимии характерно двучленная система именования лиц, состоящая из родовой фамилии (тухумного названия) и личного имени [4, с. 42].

В цахурском родовой фамилия функционирует как в форме номинатива (А1члей Гъарун > Ачлеев Гъарун), так и в форме собирательного генетива (А1члевана Гъарун > Ачлеевых Гъарун), в рутульском – в форме мн.ч. генетива (Базукъайешды Ширин > Базукаевых Ширин), в аварском – как в форме номинатива (ср.: Ч1анк1ал Г1умар > Чанкаев Омар, так и в форме собирательного генетива (Ч1анк1алазул Г1умар > Чанкаевых Омар).

До развала советской системы у аварцев, цахурцев и рутульцев на Алазанской долине функционировала принятая в советский период из русского языка трёхчленная система именования лиц: фамилия, имя и отчество.

В новых для них политических условиях актуализируется двучленная система именования лиц, характерная для азербайджанской традиции: родовой фамилии и личного имени.

УДК 8 11.161.1

Dubrovskaya E.M., postgraduate, Philology Department, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: schitat.do.sta@gmail.com

TYPOLOGY OF LINGUOCULTURAL TYPES: EXPERIENCE OF SYSTEMATIZATION. In the article the author studies a notion of "a linguocultural type", which is quite a new notion used in research conducted at the intersection of cognitive linguistics and cultural linguistics, arisen in 2005 and rapidly developing in recent years. The study of the phenomenon of "linguocultural types" leads to a better understanding of the national language picture of the world and all of its components. In this paper the author observes existing approaches to typologization already described linguocultural typecasting proposed by well-known researchers in this field, and proposes her own idea of linguocultural typecasting groups within the working groups. The researcher also makes an attempt to group the described types with regard to the listed types of the thematic groups.

Key words: cultural linguistics, linguocultural type, typology, semantic groups.

Е.М. Дубровская, аспирант каф. филологии Новосибирского государственного технического университета,
г. Новосибирск, E-mail: schitat.do.sta@gmail.com

ТИПОЛОГИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ: ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ

В данной статье мы обращаемся к «лингвокультурному типу» – понятию, используемому в исследованиях, проводимых на стыке когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, возникшему в 2005 году и динамично развивающемуся в последние годы. Изучение феномена «лингвокультурного типажа» позволяет приблизиться к пониманию национальной языковой картины мира и всех её составляющих. В работе нами рассматриваются уже существующие подходы к типизированию уже описанных лингвокультурных типажей, предложенные известными исследователями в данной области, а также предлагается собственная идея группировки лингвокультурных типажей в рамках тематических групп, а также попытка сгруппировать уже описанные к данному моменту типажи по перечисленным тематическим группам.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный типаж, типология, тематические группы.

Термин «лингвокультурный типаж» был введён В.И. Карасиком сравнительно недавно, – в 2005 году. С этого момента направление исследования лингвокультурных типажей стало модным, если можно так сказать, трендовым, и за более чем 10 лет было описано около 100 всевозможных лингвокультурных типажей. При этом все они описываются по общей методике и единой процедуре анализа, предложенной основоположником направления В.И. Карасиком. Аналогичная ситуация в своё время складывалась и с лингвокультурными концептами – направление также вошло в моду, «лавина» исследователей принялась описывать различные концепты, иными словами, собирать эмпирическую базу исследований, и уже после того, как база эта была собрана и основные концепты описаны, появилась возможность серьёзно заняться теорией изучения лингвокультурных концептов. То же происходит и с лингвокультурными типажми – описано достаточно много лингвокультурных типажей, но подробная их классификация и основания для этой классификации практически отсутствуют.

Лингвокультурный типаж в самом общем виде понимается как обобщенное представление о человеке на основе релевантных объективных социально значимых этно- и социо-специфических характеристик поведения людей. Иначе говоря, **лингвокультурный типаж является узнаваемым образом представителей определённой культуры**, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [1, с. 8]. Хрестоматийными примерами лингвокультурных типажей (ЛКТ) являются «английский чудак», «новый русский», «звезда Голливуда» и т. п. Основой для выделения того или иного типажа может быть вымышленный или реальный персонаж, который должен обладать национально-культурной значимостью и отражать закрепившиеся в обществе ценности [2, с. 19]. Система ценностей того или иного типажа, определяющая её поведение и поступки в различных ситуациях, напрямую соотносится с национально-культурной установкой, даже если является полным её отрицанием.

Анализ научно-исследовательской литературы, посвященной описанию различных лингвокультурных типажей (теоретические работы В.И. Карасика, О.А. Дмитриевой, а также многочисленные диссертационные исследования), позволил серьезно поставить вопрос о классификации уже созданных и создаваемых ЛКТ. То, что такая проблема существует, свидетельствуют попытки исследователей в области создания /описания ЛКТ предложить различные варианты их типологизации.

В.И. Карасик делит лингвокультурные типажи по признаку реальности языковой личности на **реальные** и **фикциональные**. Реальные ЛКТ подразделяются на современные и исторические, являясь обобщением когда-либо существовавших и реально существующих индивидов, которые и заключают в себе ценност-

ные ориентиры современного общества. К современным ЛКТ, к примеру, можно отнести такие типажи, как «гламурная стерва», «топ-менеджер», «хакер». Исторические типажи, в свою очередь, подразделяются на социально-классовые (выделяются по отнесённости к тому или иному социальному классу / слою / группе, например, «буржуа», «дворецкий», «купец») и событийные (выделяются на основе соотнесённости с определённым историческим событием / контекстом, например, «декабрист», «новый русский», «рыцарь») [2].

Тот же автор предлагает делить лингвокультурные типажи по критерию ассоциации с определённым кругом лиц и жёсткостью данной ассоциации: фиксированные и дисперсные. Фиксированные типажи представителями конкретной лингвокультуры ассоциативно связываются с определённой личностью или узким кругом личностей (например, «британская королева», «американский президент», «английский детектив», «советский шпион»). При этом, в зависимости от ассоциаций, можно говорить о жёстко или слабо фиксированных ЛКТ. Дисперсные типажи не ассоциируются с конкретной личностью или узким кругом личностей, они ориентированы на так называемого среднего представителя типажа (например, «рокер», «школьная учительница», «светский москвич») [2].

В.А. Резник предлагает классифицировать типажи также с позиции их содержательно-смысловых особенностей и степени значимости в культурном пространстве [3, с. 481]. С точки зрения содержательно-смысловых характеристик, ЛКТ разделяются автором на социальные, характерные и идеологические: **социальные** характеризуются связью с определённым родом деятельности, профессией, социальным статусом (например, «украинский чиновник», «американский адвокат», «английский дворецкий»); **характерные** представляют собой группы личностей, наделённые общими существенно выраженными свойствами, привычками и установками (например, «английский сноб», «английский чудак»); **идеологические** отражают совокупность взглядов и идей, в которых признаются и оцениваются отношения людей к реальности и друг другу (например, «русский анархист», «английский революционер»).

По степени значимости для социума в системе автор выделяет:

- 1) общезначимые ЛКТ. Они известны каждому индивиду на межнациональном уровне (например, «школьный учитель»);
- 2) социумные ЛКТ. Это обобщенные образы, которые известны среднему представителю конкретного социума (например, «Папа Римский»);
- 3) этнические ЛКТ. Они известны любому представителю определенного этноса, их отличительные черты обусловлены спецификой национальной культуры (например, «китайский врачеватель», «советский шпион», «британский колониальный служащий») [3].

Предложенные типологии, на наш взгляд, в полной мере не отражают всей полноты описанных на сегодняшний момент типажей, так как являются в определённой мере абстрактными, к тому же не все описанные к данному моменту типажии можно с уверенностью отнести к тому или иному типу, ибо необходимы уточнения. Остановимся более подробно на предложении В.И. Карасика делить лингвокультурные типажии на два типа: 1) имеющие этнокультурную значимость, т. е. те, которые выражают ценности всего сообщества, подчеркивая национально-культурное своеобразие этноса (этнокультурные типажии); 2) имеющие социокультурную значимость, т. е. те, которые характеризуют особую социальную группу, противопоставленную остальному обществу[4].

На наш взгляд, к этим двум типам можно добавить ещё один тип: 3) узкоориентированные лингвокультурные типажии [5]. В качестве обоснования такого дополнения скажем, что предлагаемый нами тип объединяет те ЛКТ, которые актуальны лишь в определённой среде или в определённом регионе. К таким узкоориентированным типажам можно отнести ЛКТ, которые нельзя назвать общедоступными. Если отталкиваться от известного определения (лингвокультурный типаж – это узнаваемый образ), то многие из узкоориентированных типажей либо будут неузнаваемыми (на наш взгляд, не у каждого среднестатистического носителя русского языка возникнут конкретные ассоциации со словом «гризетка», более того, можно смело предположить, что для многих слово это и вовсе может являться агнонимом), либо описывают не совокупность похожих образов, составляющих культуру общества в целом, а конкретного человека или нескольких людей (например, типаж «юный маг» [Шкотова 2014] вызывает ассоциации преимущественно с Гарри Поттером, а типаж «советский шпион» изначально рассматривается автором на примере Штирлица [Трендович 2009]). Приведённые примеры описанных исследователями ЛКТ порождает сомнения: можно ли считать такие типажии «типичными» и распространёнными?

Узкоориентированные типажии, на наш взгляд, это те типажии, актуальность которых зависит от временного отрезка исследования (ЛКТ «гризетка» [Дмитриева 2007]), национально-территориальных особенностей (ЛКТ «калмыцкий аристократ» [Босчаева 2008]) или же иных факторов (ЛКТ «Uncle Tom» [Буланов 2010]). Если согласиться с тем, что существуют ЛКТ, описать и выделить особенности которых способен далеко не каждый носитель языка, а лишь тот, для кого данный ЛКТ актуален и близок, то

предлагаемый нами для подобных ЛКТ термин «узкоориентированный лингвокультурный типаж» может иметь право на существование, дополнив вышеупомянутое типологическое предложение В.И. Карасика.

Обратимся к составленной нами таблице, в которой представлены ЛКТ, описанные исследователями.

Судя по количеству описанных на данный момент типажей, наибольший интерес для исследователей представляют этнокультурные типажии, отражающие особенности культуры и менталитета представителей различных национальностей.

Ознакомившись с типологией ЛКТ по этно- и социокультурным признакам и проведя анализ описанных к данному моменту типажей, мы пришли к выводу о том, что представленная в таблице классификация (3 группы ЛКТ), с одной стороны, громоздка, а с другой – требует более тщательного тематического «расслоения». Исходя из этих соображений, мы взяли на себя смелость разделить уже описанные типажии на 9 тематических групп:

- 1) типаж – профессия
- 2) типаж – хобби
- 3) типаж – склад ума
- 4) типаж – стереотип
- 5) типаж – неявный прецедент
- 6) типаж – прототип
- 7) территориально-ориентированный типаж
- 8) типаж – исторический персонаж
- 9) типаж – концепт

Рассмотрим предложенные тематические группы.

1. Группа «типаж – профессия» представляет ЛКТ, связанные с профессиональными особенностями, родом занятий или сферой деятельности описываемого типажа (к данной группе отнесены те типажии, в случае которых можно считать, что именно занятость является для них определяющей и приоритетной). Эти особенности, несомненно, оказывают определённое влияние, формируя речевое поведение ЛКТ с учетом среды, в которой этот типаж существует и функционирует, см.: русский купец [Карасик 2005], русский чиновник [Карасик 2005], английский дворецкий [Бондаренко 2006], английский пират [Ассадуллаева 2011], английский викарий [Бровикова 2013], американский адвокат [Гуляева 2009], украинский чиновник [Сукаленко 2011], российский политик [Гуляева 2011], британский лорд [Резник 2014], домохозяйка [Комбарова 2005], чиновник [Щеглова 2010], живот-

Таблица 1

Типология лингвокультурных типажей

этнокультурные типажии	социокультурные типажии	узкоориентированные типажии
русский интеллигент [Карасик 2005] русский купец [Карасик 2005] русский чиновник [Карасик 2005] американский супермен [Карасик 2005] английский чудака [Дмитриева 2005] французский буржуа [Дмитриева 2005] английский дворецкий [Бондаренко 2006] американский ковбой [Мищенко 2005] британский премьер-министр [Васильева 2006] британский колониальный служащий [Деревянская 2005] английский рыцарь [Скачко 2005] калмыцкий аристократ [Босчаева 2008] английский пират [Ассадуллаева 2011] английский викарий [Бровикова 2013] американский первопроходец [Валяйбоб 2012] американский адвокат [Гуляева 2009] английский сноб [Коровина 2008] французский модник [Дмитриева 2007] украинский чиновник [Сукаленко 2011] российский политик [Гуляева 2011] британский лорд [Резник 2014] ирландский эмигрант [Лушникова, Старцева 2012] русскоязычный кыргызстанец [Салахиева 2013] китайский врачеватель [Рощина 2011] американский президент [Белявскова 2011] русский европеец [Лаппо 2014]	дэнди [Макарова 2006] футбольный фанат [Карасик А.В 2005] домохозяйка [Комбарова 2005] хакер [Лутовинова 2015] чиновник [Щеглова 2010] рокер [Ворошилова 2007] аристократ [Ивушкина 2010] животновод [Есепова 2006] школьная учительница [Попова 2012] звезда Голливуда [Селиверстова 2007] светский москвич [Дмитриева 2007] светский парижанин [Дмитриева 2007] эмигрант [Старцева 2012] hero [Юшко 2012] иммигрант [Хорошева 2013] гламурная стерва [Кухаренко 2012] детектив [Гвоздева 2008] человек богемы [Дубровская 2013] богемная девушка [Дубровская 2011]	ламер [Васильева, Ворошилова 2008] новый русский [Шмелева 2003] британская королева [Мурзинова 2009] советский шпион [Трендович 2009] декабрист [Дмитриева 2007] гусар [Дмитриева 2007] казак [Дмитриева 2007] гризетка [Дмитриева 2007] мать семейства [Соловьева 2014] юродивый [Чеботарев 2015] маклер [Змиёва 2010] юный маг [Шкотова 2014] бедняга [Щеглова 2015] Uncle Tom [Буланов 2010] друг [Глушкова 2014] герой-борец [Омеличкина, Рябова 2013]

новод [Есепова 2006], школьная учительница [Попова 2012], детектив [Гвоздева 2008].

2. Группа «типаж – хобби» формируется на основе досуга, предпочитаемого описываемым типажом. Даже если такая деятельность является основной, её в любом случае можно назвать хобби и формой проведения досуга. Особенностью этой группы можно назвать использование жаргона и/или сленга, характерных для подобных социальных групп, см.: футбольный фанат [Карасик 2005], хакер [Лутовинова 2015], рокер [Ворошилова 2007].

3. Группа «типаж – склад ума» включает ЛКТ, выражающие особенности склада характера, воспитания, поведения, образа мыслей, в какой-то мере – самопрезентацию. Это те случаи, когда принадлежность к типуажу определяется образом жизни и особенностями мировоззрения. Данные типажи характеризуют избранную человеком или сложившуюся под давлением обстоятельств, если так можно выразиться, «модель» жизни / поведения, см.: русский интеллигент [Карасик 2005], английский чужак [Дмитриева 2005], французский буржуа [Дмитриева 2005], английский сноб [Коровина 2008], французский модник [Дмитриева 2007], аристократ [Ивушкина 2010], денди [Макарова 2006], мать семейства [Соловьева 2014], юридивый [Чеботарев 2015], гламурная стерва [Кухаренко 2012].

4. Группа «типаж – стереотип» объединяет типажи, особенности которых настолько характерны, что существуют в сознании носителей языка как конкретные характеристики для конкретного типажа и устойчивого образа, см.: американский супермен [Карасик 2005], американский ковбой [Мищенко 2005], английский рыцарь [Скачко 2005], звезда Голливуда [Селиверстова 2007], эмигрант [Старцева 2012], иммигрант [Хорошева 2013].

5. Группа «типаж – неявный прецедент» характеризуется тем, что они узнаются не всеми носителями русского языка, например, в связи с отсутствием необходимых фоновых знаний, или образования, или словарного запаса. Это типажи, несомненно, знакомые и понятные определенным группам носителей языка, но они способны вызвать сомнения в «типажности» у современного «среднего носителя языка», см.: американский первопроходец [Валяйбоб 2012], герой-борец [Омеличкина, Рябова 2013], Uncle Tom [Буланов 2010], гризетка [Дмитриева 2007], ламер [Васильева, Ворошилова 2008], маклер [Змиёва 2010].

6. Группа «типаж–прототип» содержит ЛКТ, вызывающие в сознании образ конкретного человека, конкретной личности. В их основе лежит яркая модельная личность, являющаяся первоосновой для последователей, см.: британский премьер-министр

[Васильева 2006], американский президент [Белявскова 2011], британская королева [Мурзинова 2009], советский шпион [Трендович 2009], юный маг [Шкотова 2014].

7. Группа «территориально-ориентированный типаж», судя по названию, объединяет ЛКТ, свойственные определённой местности. Думается, что живущие в иных регионах могут слабо представлять или вовсе представлять, что являет собою такой типаж, см.: калмыцкий аристократ [Босчаева 2008], ирландский эмигрант [Лушникова, Старцева 2012], русскоязычный кыргызстанец [Салахиева 2013], китайский врачеватель [Рощина 2011], русский европеец [Лаппо 2014].

8. Группа «типаж – исторический персонаж» включает ЛКТ, которые в силу разных причин к настоящему моменту утратили актуальность, то есть, по сути стали анахронизмами и исследовать их можно преимущественно на основе художественных или публицистических текстов, в меньшей мере прибегая к сознанию современных носителей русского языка (поскольку их представления о таком ЛКТ будут также основаны на каких-либо литературно-исторических источниках), см.: британский колониальный служащий [Деревянская 2005], светский москвич [Дмитриева 2007], светский парижанин [Дмитриева 2007], декабрист [Дмитриева 2007], гусар [Дмитриева 2007], казак [Дмитриева 2007], новый русский [Шмелева 2003].

9. Группа «типаж – концепт». Как нам представляется, к данной группе можно отнести описанные ЛКТ, которые нельзя считать таковыми в полной мере: это тот случай, когда трудно соотносить с лингвокультурным типажом конкретную модельную личность: него [Юшко 2012], бедняга [Щеглова 2015], друг [Глушкова 2014].

Рассмотрев описанные к данному моменту типажи, мы можем сделать вывод о том, что наиболее привлекательными для современных исследователей являются типажи-профессии, т. е. ЛКТ, связанные с кругом занятий описываемого персонажа.

Таким образом, предлагаемая нами тематическая классификация лингвокультурных типажей позволяет не только определённым образом упорядочить полученные научные результаты, более точно систематизируя описанные исследователями ЛКТ, но и «встраивать» в эту систему вновь создаваемые модели. Данная классификация, наряду с уже существующей этно- и социокультурной типологией ЛКТ В.И. Карасика (которую мы также предлагаем дополнить типом «узкоориентированные этно- и социокультурные ЛКТ»), свидетельствует о возможности дальнейшего развития теории лингвокультурных типажей от создания новых ЛКТ к их категоризации и системному представлению.

Библиографический список

1. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи*. Волгоград: Парадигма, 2005: 5 – 25.
2. Карасик В.И. *Языковые ключи*. Москва: Гнозис, 2009: 406.
3. Резник В.А. Лингвокультурный типаж в системе смежных понятий. *Известия Самарского научного центра российской академии наук*. 2013; 2 (2); Т. 15: 481 – 484.
4. Карасик В.И., Ярмахова Е.А. *Лингвокультурный типаж «английский чужак»*. Москва: Гнозис, 2006: 240
5. Дубровская Е.М. Эволюция лингвокультурного типажа «человек богемы». *Социальные коммуникации и эволюция обществ*. Новосибирск: НГТУ, 2013: 405 – 414.

References

1. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya. *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi*. Volgograd: Paradigma, 2005: 5 – 25.
2. Karasik V.I. *Yazykovye klyuchi*. Moskva: Gnozis, 2009: 406.
3. Reznik V.A. Lingvokul'turnyj tipazh v sisteme smezhnnyh ponyatij. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra rossijskoj akademii nauk*. 2013; 2 (2); T. 15: 481 – 484.
4. Karasik V.I., Yarmahova E.A. *Lingvokul'turnyj tipazh «anglijskij chudak»*. Moskva: Gnozis, 2006: 240
5. Dubrovskaya E.M. `Evoluciya lingvokul'turnogo tipazha «chelovek bogemy». *Social'nye kommunikacii i `evoluciya obschestv*. Novosibirsk: NGTU, 2013: 405 – 414.

Статья поступила в редакцию 15.03.16

УДК 81'373

Dyachkova E.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kate_dyachkova@mail.ru

SEMANTIC PARTICULAR FEATURES OF THE ENGLISH NOUNS FORMED WITH THE HELP OF SEMI-SUFFIXES. The article deals with the specific features of meaning of English nouns formed by means of adding so-called semi-suffixes to the stem. In the article the criteria for considering semi-suffixes as specific word-forming elements are defined. The author describes the contents and variety of these elements and their functional-semantic characteristic features. The article dwells on the analysis of the semantics of nouns formed with the help of semi-suffixes as the most numerous group of words from the point of view of their part-of-speech

belonging. The author considers several groups of semi-suffixes, which differ from each other on the level of productivity, and analyses the meaning of the nouns they form.

Key words: semi-suffix, word-building, generalization of meaning, noun.

Е.С. Дьячкова, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kate_dyachkova@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛУСУФФИКСАЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию семантических особенностей полусуффиксальных существительных в современном английском языке. В статье определены критерии выделения полусуффиксальных элементов, обозначен их корпус, а также описаны их функционально-семантические характеристики. Основное внимание в работе уделяется анализу значения полусуффиксальных существительных, составляющих самую обширную группу в исследуемом материале с точки зрения частеречной принадлежности. Рассмотрены разные по степени продуктивности полусуффиксальные элементы и выявлены особенности значения существительных, образованных при присоединении этих элементов к соответствующим основам.

Ключевые слова: полусуффикс, словообразование, генерализация значения, имя существительное.

Современный этап развития словообразовательной системы английского языка характеризуется активизацией процесса формирования и функционирования полуаффиксов, в частности, полусуффиксов. Под полусуффиксом мы понимаем элемент, по форме совпадающий с простой корневой морфемой, но обладающий функционально-семантическими характеристиками словообразовательного суффикса. Эти элементы формируются на базе второго компонента сложного слова, обладают, как правило, более общим, генерализующим значением и образуют в сочетании с основами различной семантики представительные словообразовательные ряды.

Появление большого количества сложных образований с повторяющимся вторым компонентом, по форме совпадающим с корневой морфемой, однако обладающим более абстрактным значением, т. е. являющимся полусуффиксом, даёт возможность рассматривать полуаффиксацию (полусуффиксацию) как самостоятельный, продуктивный способ словообразования в современном английском языке. Основанием для такого вывода служит:

- 1) большое количество полусуффиксальных дериватов;
- 2) массовый характер формирования полусуффиксов, их возрастающее число и разнообразие;
- 3) продуктивность моделей полусуффиксального словообразования.

В рамках исследования данной проблемы из английских толковых и англо-русских словарей были отобраны сложные образования с повторяющимися вторыми компонентами (в нашей работе за минимальное число лексических единиц с повторяющимся вторым компонентом принято число 10). Эти компоненты рассматриваются как полусуффиксы, так как они соответствуют основным критериям выделения элементов подобного рода. Основными критериями выделения полусуффиксов, как показывает анализ работ по проблеме полуаффиксации (П.М. Каращук, Е.С. Кубрякова, Г. Марчанд, М.Д. Степанова и др.), являются:

- формальное сходство с самостоятельной лексической единицей, морфемная структура которой представлена простой корневой морфемой;
- наличие более общего, генерализующего по сравнению с корневой морфемой значения;
- способность выражать одно и то же значение в сочетании с основами определенного семантического класса;
- активное участие в образовании новых лексических единиц [1; 2; 3; 4].

Характеристики суффикса могут приобретать не только простые корневые морфемы, представляющие простые основы в составе композита, но и производные основы типа *-friendly*, *-intensive* и т.п. Полусуффиксы, возникшие на базе подобных основ, коррелируют с производными словами и состоят из корневой морфемы и аффикса/аффиксов.

Сложные слова, состоящие из так называемых соединяемых форм (combining forms) – корневых морфем латинского и греческого происхождения типа, *-logy*, *-mania*, *-naut* также могут служить базой для образования полуаффиксов (полусуффиксов), а их основы, представленные классическими корневыми морфемами, демонстрировать действие тенденции изменения статуса в направлении от корневой к аффиксальной морфеме, например: *bacteriology*, *epidemiology*, *symptomatology*.

Кроме того, в разряд полусуффиксов включаются так называемые “осколочные” элементы или “осколки” типа *-a/oholic*, образуемые в результате усечения основ и их сложения по определенным правилам при образовании слов-слитков. Слова-телескопы как особая разновидность сложных слов также могут служить базой для использования усеченных основ в функции аффиксов, в частности, суффиксов. Данное положение наглядно иллюстрируется наличием словообразовательных рядов с осколочными элементами, например: *shopoholic*, *workaholic*, *computerholic* и т. п.

Общность функционально-семантических характеристик указанных элементов может, таким образом, служить основанием для их включения в корпус полусуффиксов, который объединяет разнородные словообразовательные элементы.

Таким образом, было отобрано 1520 образований с повторяющимися вторыми компонентами. В ходе анализа вторых компонентов исследуемых образований было выделено 103 полусуффиксальных элемента. С точки зрения частеречной принадлежности производных эти элементы подразделяются на полусуффиксы существительных, полусуффиксы прилагательных, полусуффиксы наречий и полусуффиксы глаголов.

Самую многочисленную группу в исследуемом материале составили полусуффиксы существительных, например: *-man*, *-head*, *-house*, *-side*, *-box* (всего 63 элемента). Наиболее продуктивными полусуффиксами существительных, как показал анализ исследуемого материала, являются полусуффиксы *-man*, *-head*, *-house*, *-work*, *-joint*, например: *madhouse* ‘сумасшедший дом’, *woodwork* ‘деревянное изделие’, *beer-joint* ‘пивная’. В сочетании с основами различной семантики полусуффиксы *-man* и *-head* образуют существительные с общим значением ‘человек, лицо’, например *watchman* ‘сторож’, *woodenhead* ‘глупец’. При этом представляется важным отметить, что достаточно большое количество образований с этими полусуффиксами являются разговорными, а также относятся к общему или специальному сленгу (*candyman* ‘торговец наркотиками’, *potatohead* ‘олух’). Полусуффиксы *-house*, *-joint* образуют существительные с общим значением ‘здание, заведение’ (*flea-house* ‘дешевая гостиница’, *ham-joint* ‘дешевый ресторан’). Полусуффикс *-work* в сочетании с именными основами существительных и прилагательных образует существительные, называющие изделия (*metalwork* ‘изделие из металла’), а также деятельность, уточняя ее характер (*nightwork* ‘ночная работа’).

К ряду достаточно продуктивных полусуффиксов существительных относятся следующие элементы: *-side*, *-box*, *-ware*, *-pot*, *-factory*, *-trap*. Полусуффиксы *-side*, *-trap*, *-ware*, *-box*, *-pot* образуют существительные, называющие какое-либо место, предмет (*toolbox* ‘ящик для инструментов’, *firetrap* ‘пожароопасное место’, *oceanside* ‘берег океана’, *software* ‘программное обеспечение’). При этом, полусуффиксы *-box* и *-pot* также могут иметь переносное значение ‘человек’, например *dreambox* ‘мечтатель’, *crackpot* ‘наркоман’. Элемент *-factory* образует единицы, называющий, зачастую в переносном значении, определенное место, например: *bone-factory* ‘кладбище’, *brain-factory* ‘университет’.

Менее продуктивными полусуффиксами, демонстрирующими, однако, положительную динамику в расширении словообразовательных рядов, являются полусуффиксы *-boy*, *-dog*, *-nut*, *-hound*, *-bug*, *-job*, *-eater*, *-bait*, *-pusher*, *-monger*, *-buster*, *-mate*, *-shark*, *-slinger*, *fiend*, *-peddler*. Эти элементы образуют существи-

тельные с общим значением 'человек, обладающий определенными характеристиками', например: *party-boy* 'любитель вечеринок', *top-dog* 'самый важный, наилучший', *pizza-nut* 'обожающий пиццу', *mental-job* 'психически больной человек', *bean-eater* '1. бедняк, 2. мексиканец', *pencil-pusher* 'человек, чья деятельность связана с письмом', *hate-monger* 'разжигатель ненависти', *business-shark* 'профессионал в бизнесе'.

Образования с указанными полусуффиксами в своем большинстве являются образными, разговорными наименованиями лиц, характеризующих в широком многообразии проявлений личности в общественной жизни.

К полусуффиксальным элементам, образующим малочисленные словообразовательные ряды, относятся полусуффиксы *-gate*, *-rama*, *-cade*, *-teria*, *-cracy*, *-tel*, *-phone*, *-omat*, а также *-chaser*, *-folk*, *-alley*, *-bird*, *-killer*, *-artist*, *-driver*, *-fighter*, *-phobe*, *-mania*, *-phile*, *-ape*. Полусуффиксы первого ряда, присоединяясь к основам существительных или к соединяемым формам, образуют существительные с общим значением 'предмет, объект, место', например *Clintongate* 'скандал, связанный с Биллом

Клинтоном и Моникой Левински', *futurerama* 'выставка технологического будущего', *floatel* 'плавающий отель', *healtheteria* 'кафе здоровой пищи' и т. д. Полусуффиксы второго ряда, присоединяясь к именным основам существительных или к соединяемым формам, образуют существительные со значением 'человек, лицо; объект', например: *woman-chaser* 'любитель женщин', *greasebird* 'пьяница', *whiskey-killer* 'любитель виски' и т. д. Отметим, что существительные с данными полусуффиксами носят, в основном, разговорный характер.

Таким образом, полусуффиксы, образующие полусуффиксальные дериваты существительных, составляют самую многочисленную группу в рамках частеречной принадлежности всех исследуемых образований. В сочетании с основами, обозначающими предметы, явления, признаки, эти полусуффиксы образуют единицы, называемые лица, предметы, объекты и явления окружающей действительности. Эти полусуффиксальные образования также создают обширный, фактически открытый список имен лиц, заметно расширяя границы языковой номинации.

Библиографический список

1. Карашук П.М. *Словообразование английского языка*. Москва, 1977.
2. Marchand H. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. München, 1969.
3. Степанова М.Д., Фляйшер В. *Теоретические основы словообразования в немецком языке*. Москва, 1984.
4. Кубрякова Е.С. Об относительно связанных (относительно свободных) морфемах языка. *Вопросы языкознания*. 1964; 1: 95 – 100.
5. НАРС – *Новый англо-русский словарь*. Москва, 2004.
6. CIDE – *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 2001.
7. DAS – *Dictionary of American Slang*. Toronto, 1967.
8. MED – *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford, 2002.

References

1. Karaschuk P.M. *Slovoobrazovanie anglijskogo yazyka*. Moskva, 1977.
2. Marchand H. *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. München, 1969.
3. Stepanova M.D., Flyajsher V. *Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemetskom yazyke*. Moskva, 1984.
4. Kubryakova E.S. Ob otnositel'no svyazannyh (otnositel'no svobodnyh) morfemah yazyka. *Voprosy yazykoznaviya*. 1964; 1: 95 – 100.
5. NARS – *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 2004.
6. CIDE – *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge University Press, 2001.
7. DAS – *Dictionary of American Slang*. Toronto, 1967.
8. MED – *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition*. Oxford, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.02.16

УДК 811.111'37

Eltanskaya E.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),
E-mail: yeltanskaya@mail.ru

Kochetkova S.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),
E-mail: svetlana.kochetkova2011@yandex.ru

EXPLICATION OF THE UNIVERSALIZED MODEL OF MODIFIED SEMANTIC STRUCTURE OF ENGLISH SPATIAL PREPOSITIONS. The article offers the authors' consideration of an issue on correlation between discourse practices and structural semantic modification of English spatial and dynamic prepositions. The article is dedicated to analyzing such linguistic phenomenon as semantic derivational modifications of prepositions' meaning. Considering the material under research the authors come to the conclusion that due to the semantic changes of derivational character lexical meaning of the examined prepositions undergoes significant modifications. It is pointed out that in consequence of regrouping differential features of prepositions with modified semantic structure they transfer to a different lexical and semantic group. The authors also offer a universal structured model that shows how the meaning of prepositions can be modified. The results of the research are relevant to such types of institutional discourse as judicial and economic discourse practices.

Key words: discourse spheres, spatial semantics, model, semantic meaning modifications.

E.A. Eltanskaya, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,
E-mail: yeltanskaya@mail.ru

С.Ю. Кочеткова, канд. пед. наук, доц. Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,
E-mail: svetlana.kochetkova2011@yandex.ru

ЭКСПЛИКАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МОДИФИКАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКИХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ

В данной статье затрагивается проблема взаимосвязи и зависимости структурных изменений значений английских предлогов пространственно-динамического характера от дискурсивной среды. Основное внимание в работе авторы акцентируют на модификациях семантической структуры изучаемых предлогов, основанных на теории смысловых изменений значения деривационного характера. Предлагается универсальная структурированная модель модификации значения исследуемых предлогов. В статье выяснены особенности компонентной наполненности данной модели в зависимости от типа институционального дискурса – экономического или юридического. На основе приведенного семантического анализа деривационных изменений смыслового значения предлогов авторы приходят к выводу, что в результате перегруппировки компонентных составляющих предложенной универсальной модели пространственные предлоги переходят в состав ЛСГ непространственного характера.

Ключевые слова: дискурсивная среда, пространственная семантика, модель, семантические изменения значения.

Семантические универсалии в условиях интеграции научных парадигм, теории многомерности значений, развитие лингвистической прагматики и семантики, обусловили внимание к рассмотрению вопроса пространства в коммуникации.

Отношения взаимосвязи между пространственной категорией, с одной стороны, и различными дискурсивными практиками с другой, объясняет интерес к изучению воздействия среды дискурса на пространственную динамику предлогов, так как языковые феномены, по крайней мере, отчасти, могут быть обусловлены и фактами неязыковой природы. Для языковой прагматики подобными факторами могут быть, например, намерения, цели, условия деятельности человека в различных социальных пространствах.

Как известно, предлоги, репрезентирующие отношения пространства между объектами внеязыковой реальности, занимают особое место среди языковых средств. Исследование модификации значения предлогов выполнено при финансовой поддержке РГНФ, основной конкурс, проект № 15-04-00134 «Историческая дискурсология: проблемы, методология и перспективы развития» и проводится в русле исторической и сравнительной дискурсологии, направления на стыке лингвистики текста, теории дискурса и семантики, чем и объясняется растущий интерес к конституентам коммуникативных, дискурсивных сфер, в том числе и институциональных, так как именно дискурс уточняет статус и структуру единиц языка.

В данной работе для анализа структуры лексического значения пространственных предлогов наряду с традиционными методами наблюдения и описания, используются методы компонентного, контекстуального, стилистического анализа.

В нашем исследовании для анализа смысловой структуры английских предлогов пространственно-динамического характера в английском языке за основу принят научный подход, разработанный в русле работ лингвистической школы Н.Л. Шамне и работах его учеников [1; 2; 3; 4; 5; 6 и др.].

Для семантического анализа структуры значения предлогов по частотности употребления в юридическом и экономическом дискурсах были выбраны следующие единицы – предлоги «across», «over», «through», «from», «out of», «off». Данные предлоги в структуре лексического значения имеют общую категориальную сему (КС) «перемещение в пространстве», которая реализуется в интегральных семах (ИС), конкретизируемых, в свою очередь, в ряде дифференциальных признаков (ДП).

Так, в анализируемых нами предлогах интегральными компонентами являются сведения о характере пространства (физическое – абстрактное), цели перемещения объекта, характере объекта (одушевленные – неодушевленный), характере пути перемещения. Выявление дифференциальных компонентов значения этих предлогов является целью проводимого нами исследования.

Семантика предлогов представляет собой структуру, компоненты которой находятся в отношениях иерархии друг с другом. Структурированность значения предлогов «through», «across», «over», «off» «out of» и «from» реализуется в виде пространственной сетки. Отдельно взятые компоненты реализуемой пространственной сетки представляют собой элементы значения предлогов пространственного характера. Интегральные семы и дифференциальные признаки семантической структуры данных предлогов, показывая, из чего складываются значения пространственно-динамических предлогов. Повторяемость семантических компонентов доказывает системность смыслового значения пространственных предлогов.

Вслед за Н.Л. Шамне, под семантической структурой слова нами понимается «единство взаимодействующих разноуровневых значений, организованных в пределах отдельного слова определенным способом в соответствии с системой данного языка и с закономерностями функционирования этой системы в речи (в тексте)» [4, с. 59]. Семантическая структура слова не остается неизменной, она постоянно видоизменяется, что часто связано с функционированием словоформы в различных контекстах. Понятие семантической структуры слова тесно связано с понятием многозначности. Исследователи приводят различные определения многозначности, однако всеми признается, что значение многозначности слова представляет собой совокупность ЛСВ, которые объединяются общностью семантических признаков. ЛСВ находятся между собой в определенных отношениях.

В подтипах институционального дискурса – юридическом и экономическом, изменения смысловой структуры пространственно-динамических предлогов деривационного характера

(т. е. происходят семантические изменения структуры производящей основы без помощи деривационных аффиксов, а путем включения производной основы в другую лексическую категорию в результате отделения одного из лексико-семантических вариантов производящей основы) представлены следующим образом.

В системе пространственных предлогов английского языка можно наблюдать стремление к объединению в определенные группы и частичному сближению их переосмысленных значений, обусловленные определенным родом изменениями на уровне осмысления.

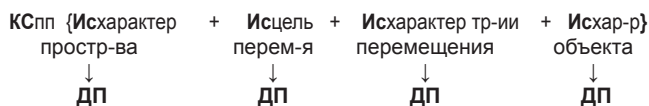
Как элемент системы значение слова характеризуется включенностью в разные виды отношений, важнейшими из которых являются отношения деривационные (т. е. отношения между значениями в многозначном слове). В английском языке на современном этапе развития пространственные значения некоторых предлогов «стираются» в определенном контексте (в данной работе мы анализируем пространственные предлоги в экономическом и юридическом дискурсах) и семантически сближаются вплоть до взаимозаменяемости и, тем самым, свидетельствует о динамичном развитии процессов деривации в смысловой структуре английских предлогов пространственно-динамического характера.

В некоторых контекстах предлоги, частично или полностью теряя значения пространственности и, тем самым, расширяя сферу своего употребления, обладают одними и теми же дифференциальными и интегральными признаками.

Можно утверждать, что наши представления об отношениях в пространстве соединяются в сфере абстрактности, и это соединение позволяет использовать определенную группу предлогов в переосмысленных значениях (в результате процесса деривации) для их представления в языке. Предлоги объединяются на уровне аналогии ментальности, которую не всегда можно объяснить с логической точки зрения. И тогда подобные взаимосвязи обнаруживаются только в языковых исследованиях.

Анализ единиц исследования в текстах юридического и экономического дискурсов показал, что в результате перегруппировки дифференциальных компонентов происходят семантические деривационные изменения, так как идет речь о вариации ядерных признаков функционально-семантического поля и об изменении пространства реального (физического) в сферу пространства умозрительного [4].

Структурные модификации лексического значения указанных предлогов могут быть представлены как уже знакомая универсальная модель, компонентная наполненность которой зависит от каждого конкретного случая смысловых изменений в семантической структуре исследуемых предлогов:



Например, предложения с предлогом «through», в которых достаточно явно представлены дифференциальные признаки «движение внутри пространства», «источник движения», «в, через (в переносном значении)» и «способ передачи движения», которые реализуют интегральную сему «характер траектории движения» и дифференциальный признак «средство достижения цели», реализующий интегральную сему «цель перемещения». Указанные дифференциальные признаки значимы, так как они являются уточняющими для лексического значения предлога «through» в текстах юридического и экономического дискурсов. Таким образом, в институциональном дискурсе будут считаться релевантными ИС «характер траектории движения» и «цель перемещения».

В примерах *In this way they are creating their own source of revenue through the development of a freely available core product and Marketing is a social and managerial process by which individuals and groups obtain what they want and need through creating and exchanging products and value with others (Paul Christ, Know This.com)* не релевантная для исследуемого типа дискурса ИС «характер пространства» выражена единственным ДП «абстрактное пространство», ввиду того, что умозрительное экономическое пространство S не может быть двух- или трехмерным. ДП «средство достижения цели» эксплицирует ИС «цель перемещения», так как «their own source of revenue» «свой собственный источник доходов» и «creating and exchanging products and value with others» «создание и обмен продукции и денег с другими

группами и лицами» – Р, цель, с которой совершается движение, а «freely available core product» «доступный потребителю ведущий продукт» и «obtain what they want and need» «получение того, в чем испытывается потребность» – результат R, совершенного действия. ДП «одушевленный объект» и «конкретный объект» реализуют ИС «характер объекта», где Y (движущийся или локализуемый объект в пространстве) – это «they» «они» и «individuals and groups» «частные лица и группы». ИС «характер траектории движения» нейтрализована, поскольку в приведенных предложениях нет контекстных уточнителей, а выделенная КС «перемещение в пространстве» разрушена.

Так, употребление предлога «over» в подобных контекстах позволяет расширить синонимические связи внутри анализируемого ряда предлогов перемещения в пространстве. Предлог «over», например, имеет два близких ДП с предлогом «through» – «способ передачи» и «источник/причина движения».

Аналогично, как и в случае с предлогом «through», ИС «характер траектории перемещения» может быть реализована в ДП «источник/причина движения» не так часто.

Так, в предложении ... *the individuals vested with custodial authority over the Common Law ... were the judges, assisted by the members of the bar as «officers of the court»* (Paul Christ, Know This.com) релевантная ИС «характер траектории перемещения» выражена ДП «источник/причина движения», т.е. мы говорим об умозрительном законодательном пространстве S, в котором происходит движение объекта Y – «the individuals» «лица», и в котором мы ищем причину данного результата R – «vested with custodial authority» «наделенные полномочиями заключать в тюрьму», т.е. по какому праву эти лица данные полномочия имеют. «The Common Law» «общее право» – и есть эта причина, источник полномочных правовых действий. Соответственно, вторая релевантная сема «цель перемещения» реализована

ДП «наличие информации о конечном результате движения». ИС «характер пространства» выражена только единственным ДП «абстрактное пространство», а ИС «характер объекта» реализована ДП «одушевленный объект» и «абстрактный объект». КС «перемещение в пространстве» в результате изменений деривационного типа в смысловой структуре предлога разрушается.

На основании анализа модели модификации разноуровневой структуры смыслового значения указанных предлогов можно сделать вывод, что подобные изменения являются деривационными по своему характеру, так как связаны с новым пониманием дифференциальных признаков семантической структуры и разрушением категориальной семы «перемещение в пространстве».

Анализ языкового материала показал, что в большинстве случаев изменения деривационного характера приводят к тому, что исследуемые предлоги переходят в состав ЛСГ, обозначающих разного рода деятельность. Причины этого достаточно ясны, их следует искать в объективной действительности. Любые потребности человека порождают разнообразные формы его активности, которые обеспечивают формирование, существование и развитие человека как организма, индивида, личности и непосредственного участника социальных институтов. Деятельность – это та форма активного отношения к действительности, через которую устанавливается реальная связь между человеком и миром, окружающим его.

Таким образом, обобщенные в предложенной универсальной модели смысловые модификации деривационного характера в структуре значения исследуемых предлогов являются результатом полного изменения значения исследуемых единиц, что обусловлено спецификой контекстного употребления предлогов в юридическом и экономическом дискурсах.

Библиографический список

1. Вереютин В.Ю. *Формирование переносных значений в смысловой структуре немецких глаголов движения как результат модуляционно-деривационных процессов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2003.
2. Елтанская Е.А. *Семантическая структура английских пространственно-динамических предлогов (на материале различных типов дискурса)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
3. Милованова М.В. Эволюция глаголов приобщения объекта в сочетании с глаголами действия в древнерусском языке. *Русский глагол. История и современное состояние*. Волгоград, 2000.
4. Шамне Н.Л. *Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении*. Волгоград, 2000.
5. Шамне Н.Л., Сидорович Т.С. Переносные значения английского глагола перемещения to go как результат деривационных изменений в смысловой структуре. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2006; 5.
6. Шамне Н.Л., Елтанская Е.А. *Дискурсивная среда пространственной динамики: монография*. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2011.

References

1. Vereyutin V.Yu. *Formirovanie perenosnyh znachenij v smyslovoj strukture nemeckih glagolov dvizheniya kak rezul'tat modulyacionno-derivacionnyh processov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2003.
2. Eltanskaya E.A. *Semanticheskaya struktura anglijskih prostranstvenno-dinamicheskikh predlogov (na materiale razlichnyh tipov diskursa)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
3. Milovanova M.V. *Evoluciya glagolov priobshcheniya ob'ekta v sochetanii s glagolami dejstviya v drevnerusskomazyke. Russkij glagol. Istoriya i sovremennoe sostoyanie*. Volgograd, 2000.
4. Shamne N.L. *Semantika nemeckih glagolov dvizheniya i ih russkikh 'ekvivalentov v lingvokulturologicheskom osveshenii*. Volgograd, 2000.
5. Shamne N.L., Sidorovich T.S. *Perenosnye znacheniya anglijskogo glagola peremescheniya to go kak rezul'tat derivacionnyh izmenenij v smyslovoj strukture. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2006; 5.
6. Shamne N.L., Eltanskaya E.A. *Diskursivnaya sreda prostranstvennoj dinamiki: monografiya*. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.04.16

УДК 811.111

Ilyasov I.O., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

Abdurakhmanova P.D., doctor of philological Sciences, Professor, head, the Department of Early learning foreign languages and methods of their teaching, FGBOU VPO "Dagestan state pedagogical University", E-mail: passikhat05@mail.ru

Murtuzaliyeva Z.M., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

THE PROBLEM OF TEACHING THE GRAMMAR CATEGORY OF CASE OF ENGLISH IN MULTINATIONAL CLASSES. The article investigates a principle of consideration of a native language in teaching the category of case of a noun in English to pupils of 5-7 grades of a multinational school with a predominance of pupils of Dargin nationality. The research is based on observations of local linguists and methodologists. The authors examine the following aspects of the problem: the differences of categories of the case of a noun in English, Russian and Dagestan languages; difficulties in the formation of the possessive case of a noun of the English language; typical errors of the use of the possessive case of a noun of English by the pupils of 5-7 grades at a multinational school with an emphasis on Dargin speakers among pupils. The consideration and taking into account the mentioned problems, in the opinion of the authors, enable to improve significantly the efficiency and quality of training of Dargin pupils of the case of a noun of English.

Key words: grammar category, noun, common case, possessive case, multinational school, methods of teaching, comparative analysis, grammar skills, error.

И.О. Ильясоев, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВПО

«Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: aripov50@mail.ru

П.Д. Абдурахманова, доктор филологических наук, профессор. зав. кафедрой Раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет», E-mail: passikhat05@mail.ru

З.М. Муртузалиева, аспирантка 3-го года обучения, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: aripov50@mail.ru

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ УЧАЩИХСЯ ДАРГИНЦЕВ

Статья посвящена исследованию принципа национальной ориентации в обучении категории падежа имени существительного в английском языке учащихся 5 – 7 классов многонациональной школы, в классах с преобладанием учеников даргинской национальности. Опираясь на наблюдения отечественных лингвистов и методистов, авторы рассматривают следующие аспекты проблемы: отличия категории падежа имени существительного английского, русского и дагестанских языков; трудности, возникающие при образовании притяжательного падежа имени существительного английского языка; типичные ошибки употребления притяжательного падежа имени существительного английского языка учащимися 5 – 7 классов многонациональной школы с выделением учащихся даргинской национальности. Рассмотрение и учёт названных проблем позволяет повысить эффективность уроков английского языка.

Ключевые слова: грамматическая категория, существительное, общий падеж, притяжательный падеж, многонациональная школа, методика обучения.

В эпоху глобализации возрастает роль языков, особенно английского, в жизни общества, когда английский язык превратился в связующий язык, используемый как язык-посредник для коммуникации в любой точке земного шара. Один миллиард человек говорит по-английски сегодня. Это около 20% населения мира. Для 400 миллионов людей английский язык – родной, для остальных 600 миллионов людей это либо второй язык, либо как иностранный. Огромные преимущества очевидны и в повседневной жизни людей – это и возможность путешествовать, свободно общаться с людьми разных национальностей; это и возможность стать студентом зарубежного университета, престижная работа и т. д. 80% информации на компьютерах также хранится на этом языке. В настоящее время во многих регионах России количество городских и сельских школ со смешанным многонациональным составом учащихся и русским языком обучения все возрастает. Практика показывает, что теоретические положения, методы и подходы, которые давали положительные результаты при обучении иностранному языку в однонациональной школе, в настоящее время не могут и не решают в необходимой степени возникающие специфические и методические проблемы многонациональной, многоязыковой аудитории, в которой происходит обучение ещё одному (иностранному) средству общения, на базе русского (неродного) языка. Методическая ситуация, в которой оказывается учитель иностранного языка в многонациональном классе с русским языком обучения, диктует необходимость:

1. Выявить специфические особенности организации языкового материала в условиях национальной школы.

2. Уточнить роль и место преобладающего родного (даргинского) языка в условиях многонационального класса на уроках английского языка, изучаемого на базе русского языка.

3. Определить методические подходы, которые облегчают усвоение изучаемых явлений грамматики английского языка [1, с. 6].

Для многоязычной национальной школы с русским языком обучения в настоящее время важным вопросом дальнейшего совершенствования обучения иностранному языку является уточнение характера воздействия как ряда сходных – иберийско-кавказских (аварского, даргинского, лакского, лезгинского) – и несходных – тюркских (кумыкского, ногайского, азербайджанского), – так и славянского (русского) языков на изучаемый английский (индо-европейский). Количественное соотношение национальностей в многонациональном классе является важным фактором, игнорирование которого приводит к тем или иным недостаткам в области преподавания иностранных языков в многонациональных школах.

Для выявления типичных ошибок и их преодоления необходим лингвистический сопоставительный анализ языковых явлений изучаемого, родного и русского языков, который позволяет выявить общее и различное в фонетике, лексике и грамматике изучаемых языков. Сопоставительное изучение языков решает в основном две задачи: лингвистическую и методическую. Задача лингвистического анализа заключается в том, чтобы как можно полнее и глубже выявить и все общее в сопоставляемых языках,

и все отличительное, специфическое именно для данного языка, наиболее ярко проявляющееся в сопоставлении с другим. Задача методического анализа – из всего выявленного в результате лингвистического анализа отобрать то, что может содействовать организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений и интенсификации учебного процесса. Отрицательное влияние родного языка учащихся и русского при обучении учащихся многонациональной школы иностранному языку можно преодолеть путём сознательного показа системных различий родного, русского и иностранного языков и системой тренировок. В этой связи следует отметить, что наиболее эффективным является использование сознательно-дифференцированного подхода (метода) (СДП) при обучении иностранным языкам в условиях многонациональной аудитории, который предполагает:

- учёт количественного соотношения национальностей в каждой группе;
- учёт уровня сформированности навыков и умений в устной речи, чтении и письме на родных и русском языках;
- градацию и дозировку языкового материала при обучении тому или иному аспекту в зависимости от стадии обучения и пр. [2, с. 171].

Одной из грамматических категорий имени существительного в английском языке, как и в русском и даргинском, является падеж. Категорию падежа В.Д. Аракин определяет как «грамматическую категорию, представляющую собой единство значения отношения обозначаемого предмета к другим предметам, действиям, признакам и средствам его материального, языкового выражения. А реальной формой выражения этой категории служит падежная форма, или форма падежа, представляющая собой морфему, состоящую из определенного звукоряда, которая вместе с корневой морфемой придает определенное содержание слову. Совокупность падежных форм, составляющих определенную систему изменений, образуют склонение» [3, с. 56].

И.П. Иванова считает, что падеж – морфологическая категория, передающая отношения имени в предложении. Отсюда следует, что те или иные отношения, передаваемые падежом, должны передаваться формой самого имени. Все другие средства, не заключённые в форме имени (предлоги, порядок слов), не являются морфологическими и поэтому не могут рассматриваться как формы падежа [4, с. 26].

В английском языке категория представлена двумя падежами – общим и притяжательным по сравнению с русским, в котором имеются 6 падежей, и даргинском языке, в котором они доходят до 11. Как мы видим, категория падежа имени существительного представлена в сравниваемых языках различным количеством.

Рассмотрим категорию падежа имени существительного вышеупомянутых языков. Как отметили выше, в английском языке два падежа. Общий падеж (Commoncase) – это падеж с нулевым окончанием, т.е. падеж, в котором нет специального окончания, в противоположность притяжательному падежу, имеющему окончание -'s. Для примера можно взять любое имя существи-

Предлоги в различных падежах в английском языке

В русском языке	Предлог	В английском языке
Именительный падеж (кто? что?)	-	This boy reads well. The lesson begins at 9 o'clock.
Родительный падеж (кого? чего?)	of	The book of the librarian is on the table.
Дательный падеж (кому? чему?)	to	He gave this book to Mary.
Винительный падеж (кого? что?)	-	The teacher asked the boy many questions.
Творительный падеж (кем? чем?)	by with	This article is written by the professor. I write with a fountain-pen.
Предложный падеж (о ком? о чем?)	about of	I'm fond of reading about animals. She spoke of art, literature and music.

englishocean.ru

тельное (book, table, street, building и т.д.) – это и есть общий падеж в английском языке. Притяжательный падеж (Possessive/Genitivecase) выражает значение принадлежности, обладания чем-либо, различных отношений, происхождения, места, меры и качества. В предложении имя существительное в форме притяжательного падежа выполняет функцию определения другого существительного и занимает место перед определяемым существительным. В форме притяжательного падежа употребляются главным образом имена существительные, обозначающие одушевленные предметы. Притяжательный падеж существительных в единственном числе образуется прибавлением апострофа и окончания **s** (-'s) к форме существительного в общем падеже. Окончание -'s произносится [s] после глухих согласных, [z] после звонких согласных и гласных и [ɪz] после шипящих и свистящих.

В современном русском языке категория падежа представлена шестью падежами: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. Им.п., представляющий собой основную, словарную форму имени, называется прямым падежом. Остальные же падежи называют косвенными. Им.п. никогда не употребляется с предлогом, предложный падеж никогда не выступает без предлога; остальные падежи употребляются как с предлогами, так и без них. У каждого падежа имени существительного русского языка имеется свой набор предлогов (таблица 1):

Даргинский язык, в отличие от английского и русского языков, богат падежами. В нём без учета серий местных падежей принято выделять 11 падежей: семь абстрактных и четыре локативных. К абстрактным относятся именительный (абсолютив); эргатив (показатели **-ли, -ни, -й**); генитив (показатели **-ла, -на**, усеченная основа); датив (показатель **-с**, в местоимениях **-б, -д**); комитатив (показатель **-личил/-чил**); тематив (**-чила**); инструменталис (**-личили**) [5].

К локативным падежам относятся латив, эссив, аллатив, аблатив.

Формы местных падежей содержат один из показателей локализации (**-чи «на», -у «под», -зи «в тело или массу», -хи «в полное пространство», -ги «около»**).

Все существительные даргинского языка склоняются. Падежные флексии едины для всех имён. Разные окончания для той или иной их категории имеют лишь эргатив или генитив. Разряды существительных с одинаковыми окончаниями в эргативе образуют три типа склонения. Деление существительных на типы склонения зависит от семантической и фонетической особенности слова.

К I типу склонения относятся существительные I и II классов с гласным исходом, имеющие в эргативе окончание **-ни** (**узи**

«брат»- эрг. **узи-ни**; номинатив **рузи «сестра»**, эрг. **рузи-ни**).

Ко II типу склонения относятся существительные с исходом на **-л, -н, -ла, -ли** всех классов, которые в эргативе имеют окончание **-й** (ном. **дарман «лекарство»** – эрг. **дармай**) (<дарма-и->дарманни<дарман+ли>).

К третьему типу склонения относятся существительные всех 3-х классов, которые в эргативе принимают окончание **-ли**, а оканчиваются на согласный, кроме **-н, -л** и на слоги **-ги** и **-ла**. Случаи разносклоняемых имен существительных не встречаются.

Родительный падеж в даргинском языке по структуре и порядку слов аналогичен английскому притяжательному падежу. Выражение притяжательных отношений и является основной функцией родительного падежа даргинского языка. При его образовании встречаются следующие фонетические явления: основы, оканчивающиеся на гласный **+л/н**, образуют родительный падеж так, как если бы они оканчивались только на гласный. Например:

Имен.п.	Род.п.
κlαxαʔan (аварец)	κlαxαʔa
χʏnuɫ (жена, женщина)	χʏnu

Основы существительного на **-pa, -ри**, имеют в родительном падеже окончание **-лла**:

Именит.п.	Родит.п.
уркура (телега)	уркулла
михъири (грудь)	михъилла

В основном родительный падеж одушевленные и неодушевленные существительные даргинского языка образуют путем прибавления обычного окончания **-ла**, например:

Именит.п.	Родит.п.
χlαmχlα (осел)	χlαmχlαlα
αdα (папа)	αdαlα

Притяжательный падеж английского языка и родительный падеж даргинского языка одинаково выражают притяжательные отношения, и это является основной функцией родительного падежа даргинского языка, как и английского, т.е. он выражает принадлежность предмета или явления, признак определяемого предмета по его принадлежности. Например:

дудешла сагIят – папины часы – father's watch
нешла пальто – мамино пальто – mother's coat [5]

Таким образом, проведение сопоставительного анализа грамматической категории падежа имени существительного английского, русского и даргинского языков выявили существенные различия. Это детерминировало необходимость разработки и применения специальной методики обучения английскому языку. В частности, методики обучения грамматической категории падежа имени существительного английского языка в многонациональных классах с преобладанием учащихся даргинцев.

Библиографический список

1. Ильясов И.О. *Английский язык многонациональной школы. Методика обучения*. Махачкала, 1999.
2. Ильясов И.О. *Основы обучения иностранным языкам в условиях многоязычия*. Махачкала, 1991.
3. Аракин В.Д. *Сравнительная типология английского и русского языков*. Москва, 1989.

4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. Москва, 1981.
5. Абдуллаев З.Г. *Категория падежа в даргинском языке*. Махачкала, 1961.

References

1. Il'yasov I.O. *Anglijskij yazyk mnogonacional'noj shkole. Metodika obucheniya*. Mahachkala, 1999.
2. Il'yasov I.O. *Osnovy obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah mnogoyazychiya*. Mahachkala, 1991.
3. Arakin V.D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Moskva, 1989.
4. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pocheptov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1981.
5. Abdullaev Z.G. *Kategoriya padezha v darginskom yazyke*. Mahachkala, 1961.

Статья поступила в редакцию 04.03.16

УДК 821.161.1

Inarkaeva S.I., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Head of Department of National and World History, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE GENRE AND STYLISTIC FEATURES AND THE PROBLEM OF PERSONALITY IN THE NOVEL "THE LAST WAR" BY KANTES IBRAGIMOV. The article has a task to conduct a careful analysis of a novel by the Chechen writer Kantes Ibragimov "The Last War" that features military-historical panorama of Chechnya of the last century. The work traces changes of the time strata of the life of the main character of the novel. The biography of the hero is filed retrospectively: the work begins with the events of 1995. The plot of the novel is intermittent, sometimes it is built on the alternation of past and present life of the protagonist. The novel ends with the newly 95th year, giving the impression of a circular narrative and compositional structure. The author concludes that historical novel teaches humanity, breaking with its past, to preserve historical memory – the link of times, continuity of humanistic values and ideas. The novel by the Chechen writer inspires optimism; and the historical genre is a worthy experiment in the establishment of the new Chechen historical novel.

Key words: genre, novel, character, image, historicism, modification, personality, paradigm.

С.И. Инаркаева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. отечественной и мировой литературы, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В РОМАНЕ КАНТЫ ИБРАГИМОВА «ПРОШЕДШИЕ ВОЙНЫ»

В статье подвергается тщательному анализу роман чеченского писателя Канты Ибрагимова «Прошедшие войны», в котором представлена широкая военно-историческая панорама Чечни конца прошлого века. Прослежена смена временных пластов из жизни главного героя романа. Биография героя подана ретроспективно – произведение начинается событиями 1995 года. Сюжетная канва романа прерывиста, построена иногда на чередовании прошлого и настоящего из жизни главного героя. Завершается роман вновь 95-м годом, что создаёт впечатление кольцевой сюжетно-композиционной структуры. Автор делает вывод о том, что исторический роман учит человечество, расставаясь со своим прошлым, сохранять историческую память – связь времён, преемственность гуманистических ценностей и идей. Роман чеченского писателя Канты Ибрагимова внушает исторический оптимизм и является достойным жанровым экспериментом на пути становления нового чеченского исторического романа.

Ключевые слова: жанр, роман, герой, образ, историзм, модификация, личность, парадигма.

Жанровая специфика романа К. Ибрагимова «Прошедшие войны» – исторический роман, на первый взгляд, бесспорна. Представление об этом жанре, выработанное еще в советскую эпоху, характеризует зрелую стадию развития жанра.

В 60-е годы XX-го столетия объяснили обязательным признаком жанра «историческую перспективность – соотношение прошлого и настоящего» (С. Петров, В. Оскоцкий, И. Скачков, Г. Ленобль, А. Баканов). Так, В. Оскоцкий писал: «Роман не может считаться историческим, если события, составившие его сюжетную основу, происходили на памяти ныне живущих поколений – были их биографией, их судьбой» [1, с. 5]. Другой литературовед А.Г. Баканов, уточняя вопрос об исторической дистанции, замечал: «Историческая дистанция возможна не ко всякому прошлому, а к тем его типам или явлениям, которые завершились, обрели прочные очертания и могут оцениваться целиком как в истоках, так и в последствиях» [2, с. 29]. Сходную позицию занимал ученый В.И. Борщуков, считавший «одной из важнейших черт исторического романа масштабность и значительность изображающихся в нем событий» [3, с. 10].

Советские литературоведы были единодушны в признании права на жанровую эволюцию в связи с переменами в общественной жизни. Идея саморазвития жанра за счет скрытых в нем потенциальных возможностей высказывалась еще в 70-е годы XX-го века.

Роман «Прошедшие войны» вышел в свет в 2010 году. В аннотации к роману указано время романного действия – период с 1924-года – по 1995-й год. В основу романа К. Ибрагимова положена судьба деда автора, который получил романное имя Цанка Арачаев. Его жизнь прослежена в романе с юных лет и до старости. Биография героя подана ретроспективно, так как начинается произведение событиями 1995 года. Сюжетная канва

романа прерывиста, построена иногда на чередовании прошлого и настоящего из жизни главного героя. Завершается роман вновь 95-м годом, что создает впечатление кольцевой сюжетно-композиционной структуры.

Точную соотнесенность судьбы Арачаева со своим прототипом-дедом автор фиксирует в посвящении к роману. Эпиграфом к первой части служит старинное чеченское сказание:

«Брат забудет тебя, увидев красавицу,
Сестра забудет тебя, увидев молодца,
Отец забудет тебя, окруженный заботами.

Только в сердце матери ты останешься» [4, с. 7].

Как известно, эпиграф – ключ к будущей идейно-смысловой наполненности главы, будет соотнесен с судьбой главного героя.

Первая часть романа посвящена юности и первой любви героя, которая сопряжена с трудностями, осуждением односельчан. Любовь Цанки и Кесирт занимает большое место в сюжете, вплетена она в жизнь аула Дуц-Хоте. Особую поэтическую окраску получает образ родника-истока, у которого зарождается любовь героев. Этот образ становится символическим и сквозным в романе, к нему апеллирует герой на протяжении всей своей жизни. Родник-исток – мать – родное село – Кавказ – эта нарастающая доминанта неразрывно связана с судьбой героя, с его личностью.

Последующие части романа (всего в романе три части) повествуют о тяжелых годах в ссылке на Колыме, об участии героя в Великой Отечественной войне и, наконец, о пребывании в степях Казахстана в качестве ссыльного. Повороты судьбы героя в романе часты при относительной статичности его характера: это человек чести, достоинства и благородства души. Судьба героя вобрала в себя тяжелейшие веки истории чеченского народа и, в этом смысле, герой типизирован.

Сюжет романа, основанный на реальных исторических событиях, обрастает в романе массой вымышленных картин, без которых немислим исторический роман. Лучшие страницы романа – это пейзажные зарисовки, данные в изобилии. Описания горных склонов, разновидностей деревьев и кустарников, шумных горных рек, птиц – все это создает величественную картину красоты Кавказа. В этих описаниях мало вымысла и идеализации, они достоверны. Воспоминания о райских местах на Кавказе помогают герою в его жизненных трудностях вдаль от родины. Интенсивность художественного времени выражается в романе в его насыщенности событиями. Причем автор непоследователен в их изложении, хронология не соблюдается, он нарочито свободен, изображая то молодость, то зрелые годы, то время близкое, то далекое. Это «игра со временем» – осознанный художественный прием, усиливающий читательский потенциал восприятия. Эта дискретность (прерывность) – важное свойство романа, обнаруживающая авторский замысел, который зиждется не на изображении всего временного потока, а на избирательном изображении значимых фрагментов судьбы героя и народа.

Достоверность многих исторических фактов в романе бесспорна. Кавказ предстаёт аренной сменой власти от зарождения советского государства до полного распада системы. Становление власти Советов – одна из самых драматичных страниц в истории Северного Кавказа. Главный герой – очевидец и участник двух войн, свидетель изгнания родного народа, вбирающий в себя вновь и вновь его боль и его потери. Драматизм судьбы героя передает драматизм судьбы его народа. Противопоставленность и отчуждение человека и власти на Кавказе – доминанта романа. Советская власть, жестоко расправлявшаяся с горцами, по мысли автора, была куда гуманнее власти, пришедшей с танками и самолетами в горы в 1995-м году. Судьба народа, показанная глазами героя, полна драматических и трагических поворотов. Цанка Арачаев становится носителем идеального начала – как нормы и образца, как выразитель жизнеспособности, одаренности и мужества своего народа. Это вовсе не означает, что его личность идеализирована, наделена мифологическим началом. Перед читателем – обычный человек, не лишенный слабостей, недостатков.

Роман «Прошедшие войны» типологически соотносим с предшествующими романами в плане создания национального колорита. Он насыщается описаниями обрядов, костюмов, интерьеров, гармонирующих с пейзажными зарисовками. Так изображён национальный наряд красавицы Кесирт: «...Она облачилась в чистую ситцевую рубаху, заплела заново косу, ввязывая в нее розовый шелковый бант. Поверх рубахи надела покрытый дорогим темно-красным бархатом бешмет с удивительно красиво расшитой золотыми нитками грудью, на него накинута длинное, из светло-красного бархата платье-черкеску. Рукава черкески широкими крыльями свисали вниз. Они тоже были расшиты замыс-

ловатым золотым узором. Свою тонкую талию она перевязала широким ремнем из сыромятной кожи, с вделанной под серебро металлическими орнаментом. Обула войлочные полусалошки и поверх них натянула старые, поношенные, с потрескавшейся кожей лёгкие чувяки» [4, с. 43].

Художественный вымысел соседствует в романе с сухими историческими справками. Так, в первой части романа читаем: «В период с 25 августа по 11 сентября 1925 года впервые была применена крупномасштабная операция по усмирению Чечни. Несколько сводных дивизий под командованием И.Р. Апанасенко смерчем прошлись по маленькой республике. Впервые были осуществлены воздушные бомбардировки шестнадцати населенных пунктов...» [4, с. 157].

Взаимоотношения горцев Северного Кавказа и русских людей не раз становились объектом изображения в художественной литературе. В романе чеченского писателя ощущается тенденция, заслуживающая уважения, он размежевывает русский народ и его власть, народ и его правителей. Вехи трагической истории чеченцев сопряжены с участием русских людей в их судьбах. В романе даны образы Семичастного, Бушмана, Полины Матвеевны, Татьяны Ивановны, Элеоноры Витальевны. У героя нет ненависти к русским. Он убеждён, что зло исходит от власти. В любом межнациональном контексте он толерантен, более того, к нему «тянутся» люди сами. Похвальна попытка автора идентифицировать своего героя, не ущемляя национального достоинства любого русского в романе.

Отсутствие в романе крупной исторической фигуры, как это принято в классических образцах жанра, некоторый схематизм и беглость в описании событий и лиц, усложненные ассоциативные связи между частями повествования не мешают осмыслить и обозначить роман как новую жанровую модификацию – документально-исторический роман. Создавая такую модель, Канта Ибрагимов осознанно или не осознанно ориентировался на наш взгляд, на общероссийского читателя. Скрытые импульсы жанрового развития и саморазвития определяют читательскую судьбу произведения. Восприятие исторического романа, помимо аспектов, которые определяются литературно-художественной природой произведения, включает и те, которые заложены, по мысли ученых, «в извечном интересе человечества к своему прошлому, к истории, в стремлении глубже понять современность, те бесчисленные нити, которые соединяют прошлое с настоящим и тянутся к будущему» [4, с. 101].

Исторический роман учит человечество, расставаясь со своим прошлым, сохранять историческую память – связь времен, преемственность гуманистических ценностей и идей [5, с. 101]. Роман чеченского писателя Канта Ибрагимова внушает исторический оптимизм и является достойным жанровым экспериментом на пути становления нового чеченского исторического романа.

Библиографический список

1. Оскоцкий В. *Роман и история*. Москва, 1980.
2. Баканов А.Г. *Современный зарубежный исторический роман*. Киев, 1989.
3. Борщук В.И. *Великая Отечественная война в современной литературе*. Москва, 1962.
4. Ибрагимов К. *Прошедшие войны*. Грозный, 2010.
5. Петров С.М. *Русский исторический роман XIX века*. Москва, 1961.

References

1. Oskockij V. *Roman i istoriya*. Moskva, 1980.
2. Bakanov A.G. *Sovremennyy zarubezhnyj istoricheskij roman*. Kiev, 1989.
3. Borschukov V.I. *Velikaya Otechestvennaya vojna v sovremennoj literature*. Moskva, 1962.
4. Ibragimov K. *Proshedshie vojny*. Groznyj, 2010.
5. Petrov S.M. *Russkij istoricheskij roman XIX veka*. Moskva, 1961.

Статья поступила в редакцию 11.04.16

УДК 81-22

Israfilov N.R., Cand. of Sciences (Philology), doctoral postgraduate, Department of Dagestan Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru

PROPER AGHUL VOCABULARY AND PHRASEOLOGICAL UNITS IN SPEECH. The article describes speech of the Aghul dialect, where individual words with their immediate meaning are used in different contexts. Common rules and standards of literary Aghul include all kinds of usages and stylistic varieties of the dialect. The overall analysis of the usage of Aghul in the research gives non-ambiguous hints of inevitable loss of dialects' variety in Aghul. This becomes obvious when one sees the intense change of sounds in the speech. Nevertheless the Aghul dialect seems not to have those tendencies. In its complex form the literary language having great stylistic potential can absorb any speech formula and make it stable. Precise form acquired by a saying in the system of

literary language is saved in allowable and established canon of main dialect supremacy. However the standard language being quite stable does not claim its domination over all oral dialects and admits flexibility taking into consideration in particular dialect.

Key words: Aghul language, phraseological unit, speech, wide linguistic standard, local dialect, written testimonies.

Н.Р. Исрафилов, канд. филол. наук, докторант каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nariman-israfilov123@yandex.ru

СОБСТВЕННО АГУЛЬСКАЯ ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена описанию собственно агульской речи, где отдельные слова имеют применение в самых различных ситуациях. Общие нормы литературного агульского языка охватывают все его типы, виды, стилистические разновидности, существующие в данный отрезок времени. Интенсивность звуковых изменений предсказывает продолжение процесса утраты местных диалектов. Однако живому литературному агульскому языку совсем не свойственны эти качества. В сложной системе литературного языка с его стилистическими возможностями любая формула становится устойчивой. Языковая норма, пребывающая в относительной устойчивости, не претендует на всеобщее господство устных типов речи. Употребление фразеологизмов в речи делают ее насыщенной и богатой. Пословицы и фразеологизмы остаются в памяти людей. Мудрость народа запечатлена в его речевой деятельности, богатой фразеологизмами.

Ключевые слова: агульский язык, фразеологизмы, речевая деятельность, широкая языковая норма, местный диалект, письменные начертания.

Природа языка, вечно творимого, пребывающего в постоянном движении, не позволяет его типу выделиться в форму единого образца. Стандартность единого литературного языка не исключает «многообразия в единстве», а предполагает его. Фитинский говор агульского языка функционирует в одном населённом пункте, расположенном в юго-восточной части Дагестана, и граничит на юго-западе с собственно агульским диалектом, на севере – с кошанским диалектом, а на востоке – с табасаранским языком [1]. Очевидно, что в агульском литературном языке допускалась нормализация диалектических особенностей не только в прошлом, но и в настоящем, поэтому вне исторического познания не может быть научных прогнозов на будущее. Связывать понятие нормы нужно не с качествами системы языка, а с практикой литературно-языкового выражения носителей фитинского говора.

Особо следует отметить, что в исконной лексике агульского языка, как и других дагестанских языков, имеется большое количество заимствований из восточных языков: иранских, тюркских, арабского и некоторых других [2]. Тем не менее, З.К. Тарланов выделяет односложные лексические единицы соматического характера в исконной агульской лексике: *т1уб* «палец», *лик* «нога», *сив* «рот», *хил* «рука», *юрк1* «сердце». Лексика фитинского говора имеет ряд отличий от собственно агульского. Носителям фитинского говора агульского языка грозит приговор «литературного наречия». Их необходимая норма существования представляется фитинские диалектизмы.

соб. агул. – фит.

маш – хъусу «лицо»

хьуриг – ч1енгил «веник»

йирк1в – юрк1 «сердце»

мез – миз «язык»

бат1арф – бат1арт «красивый»

к1ирк1 – гедда «сын»

иркк – к1араб «кость»

рудж – руьг «хвост»

Количество фразеологизмов ограничено: *юрк1уран дардар* «сердечные печали», *инсандин фикирар* «человеческие думы», *уларин ранг* «цвет глаз», *бабан хилар* «материнские руки», *ире кумпар* «красивые щечки». В целом, касаясь вопроса собственно агульской лексики и фразеологизмов, нетрудно заметить, что они возникли в агульской речевой среде.

Носители фитинского говора, говорящие на литературном агульском языке, справедливо замечают, что в фитинском говоре некоторые слова не относятся к природе говорящих на литературном агульском языке:

лик1 1. печень, 2. пиши

хуьр 1. мука, 2. село

эмк1 1. сон, 2. пот

агъ 1. межд. ай, ах, 2. скорбный вздох, 3. проклятие

гъава 1. настроение, состояние, 2. климат, воздух, погода,

3. мотив, мелодия

кум 1. дым, 2. пыль

кканч 1. клык, 2. выступ скалы

кьир 1. клык, 2. смола, 3. приспособление для обработки кожи

к1еч1 1. грыжа, 2. мешок из кожи

муг 1. гнездо, 2. берлога

т1ул 1. ветка, 2. привычка

Связывая понятие нормы не с качеством системы литературного языка, можно заметить, что диалектизмы представлены во всех частях речи и в служебных словах (частицы, форматы, сложноподчиненного предложения). За редким исключением дву- и многосложные нормативизмы не относятся к самой природе литературного агульского языка [3].

Фразеологизмы, отражают не только происходящие события реальной действительности, но и религиозные поверья: *Ми биц1и гедадис дахи улин хъаси, сурат варибурус паради агвар макъа* – букв. «Этого маленького мальчика можно быстро соглазить, лицо всем долго не следует показывать»; *Бабан хиларис агуна зегьмат ппара* – букв. «материнские руки видели много труда (работы)»; *Четин велар пара хьун дадан юрк1 сакин дава* – букв. «Было много трудностей в жизни, и не спокойная отцовская душа».

Устойчивые сочетания литературного языка отражают социальную и хозяйственную жизнь народа. Фразеологический фонд, постоянно пополняющийся выражениями пословично-поговорочного богатства, различает заимствования, диалектные единицы и авторские дополнения, способные обогатить речь носителей агульского языка [3]: *Ми ц1айе хуласна бат1ар суас улин хъас макъанай* «Не делайте так, чтобы соглазили красивую невесту и дом» – букв. «Этот новый дом и красивая невеста чтобы не были на виду у всех, а то соглазят люди».

В агульском языке в речевой деятельности каждого человека активно используются фразеологизмы-кальки. При этом речь получается яркой и выразительной, а сам говорящий демонстрирует знание литературного языка. Особенно ярко и убедительно объективируется лексика допустимого и образцового с духовно-нравственными качествами. Агульский фразеологизм *джан йиц1ас* «отдать душу» употребляется в речи для показа верности или преданности человека, которому он служит: *Ми инсанди учин дусттурахъас джан йиц1асе* «Этот человек за своего друга душу (тело) отдает»; *Зи джан йиц1асе зун зи бабахъас* «За мать родную жизнь отдам».

Путём сравнительного анализа языковых уровней выявляются специфические черты фитинского говора и определяются средства влияния на него других контактирующих языков Дагестана [4]: *уликк кет1уф* «непослушный» – букв. «стоящий под глазом», т. е. словно пришитый к глазу.

Не только литературно-языковой идеал, но и местно-диалектные нормы вынуждают осваивать литературные средства речевого выражения. Собственно агульская лексика имеет свои языковые особенности и отличается консерватизмом [5]. Именно фитинцы в своем говоре употребляют общеобязательную норму: *Вун зи дадан ул дава лидах1ан вас куьмек акъас* «Ты не глаз моего отца, чтобы так (много) помогать тебе» – букв. «Зачем так много помогать тебе, ты ведь не так близок мне».

Реальность нормы – это реальность языковой системы, пребывающей в относительной устойчивости, в колеблющемся равновесии. В этой связи представляется своевременным появление переводов Библии на языки народов Дагестана, кото-

рые одновременно способствуют диалогу культур, развитию и сохранению миноритарных языков Кавказа. Переводные тексты Библии на дагестанских языках представляют собой интересный источник в том отношении, что в религиозной лексике используются выразительные средства национального колорита, а сама лексика текста Библии выступает в качестве обогащения письменных и устных типов речи. Слова христианского лексикона – праведность, искупление, благодать, покаяние, крещение – восходят к Священному Писанию и обладают особой богословской значимостью, не раскрытой для некоторых народов Дагестана. В таких случаях следует использовать лексическую единицу, получившую распространение в литературном агульском языке и ставшую частью словарного фонда.

Сложный характер агульского языка обуславливает наличие разных типов стилистических разновидностей. На

первый взгляд при их использовании соблюдается языковая норма. Но кроме правил, образующих общую норму, которой подчиняются письменные и устные типы с их стилистическими подразделениями, существуют нормы использования выразительных средств. Эти частные нормы конкретного использования выразительных средств языка бытуют преимущественно в отдельных функциональных стилях и создают ту или иную стилистическую окраску. Проведенный анализ претендует на употребление языковой нормы агульского языка и допускает отступления реальной устойчивости фитинского говора [6]. Результаты анализа некоторых морфологических особенностей могут быть использованы в общенародной грамматике агульского языка, а определенное «многообразие в единстве» позволит выделить неизменную форму типового образца речи.

Библиографический список

1. Шаумян Р. *Грамматический очерк агульского языка*. Москва–Ленинград, 1941. .
2. Тарланов З.К. *Агулы: их язык и история*. Петрозаводск, 1994.
3. Тарланов З.К. *Язык и культура*. Петрозаводск, 1984: 49 – 51.
4. Магомедов А.А. *Агульский язык*. Тбилиси, 1970.
5. Дирр А.М. *Агульский язык*. Тифлис, 1907.
6. Исрафилов Н.Р. *Фитинский говор агульского языка*. Махачкала, 2013.

References

1. Shaumyan R. *Grammaticheskij очерк agul'skogo yazyka*. Moskva-Leningrad, 1941. .
2. Tarlanov Z.K. *Aguly: ih yazyk i istoriya*. Petrozavodsk, 1994.
3. Tarlanov Z.K. *Yazyk i kul'tura*. Petrozavodsk, 1984: 49 – 51.
4. Magometov A.A. *Agul'skij yazyk*. Tbilisi, 1970.
5. Dirr A.M. *Agul'skij yazyk*. Tiflis, 1907.
6. Israfilov N.R. *Fitinskij govor agul'skogo yazyka*. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 02.03.16

УДК 81

Kochetkova T.I., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Modern Russian Language, Rhetoric and Speech Culture, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: t.i.kochetkova@mail.ru

Solovyova O.N., teaching assistant, Department of Modern Russian Language, Rhetoric and Speech Culture, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: o.soloff2013@yandex.ru

PREDICATIVE POTENTIAL OF APPOSITIVE PHRASES WITH A FEATURE COMPONENT IN A TWO-MEMBER SENTENCE.

The article explores the appositive phrase is indicative of a component in terms of their ability to predication. The paper also examines correlation of appositive phrases with attributive phrases, two-noun sentences, and compound nouns. In the analysis of the language the units are interpreted as concepts such as predication, proposition sign. In the study the authors cite the views of other scientists who investigate this problem; these are mainly the views of N. A. Gerasimenko and P. A. Lecant. The analysis of the linguistic material has led to the conclusion that, appositive phrases have not only nominative function (are units of syntactic category), and predicative (registration is a means of predication in the proposal).

Key words: predication, proposition, indication, appositive phrase, sentence with noun predicates, two-member sentence.

Т.И. Кочеткова, д-р филол. наук, проф. каф. современного русского языка, риторики и культуры речи, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: t.i.kochetkova@mail.ru

О.Н. Соловьева, ассистент каф. современного русского языка, риторики и культуры речи, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: o.soloff2013@yandex.ru

ПРЕДИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АППОЗИТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С ПРИЗНАКОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В ДВУСОСТАВНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

В данной статье исследуются аппозитивные словосочетания с признаковым компонентом с точки зрения их способности к предикативности. В работе также рассматривается соотносительность аппозитивных словосочетаний с атрибутивными словосочетаниями, бисубстантивными предложениями и сложносоставными существительными. При анализе языковых единиц обращаем к таким понятиям, как предикация, пропозиция, признак. В статье по исследуемой проблеме излагаются взгляды Н.А. Герасименко, П.А. Леканта и др. Анализ языкового материала привел к выводу о том, что, аппозитивные словосочетания выполняют не только номинативную функцию (являются единицами синтаксической номинации), но и предикативную (являются средством оформления предикации в предложении).

Ключевые слова: предикация, пропозиция, признак, аппозитивное словосочетание, бисубстантивное предложение, двусоставное предложение.

В современном русском языке аппозитивные словосочетания представляют собой единицы синтаксической номинации, образованные способом словосложения. Среди слов, образованных способом словосложения, многочисленную группу составляют слова, построенные по модели «существительное + существительное» (с дефисным написанием). В связи с этим

аппозитивные словосочетания соотносят со сложносоставными существительными (типа *роман-газета*, *ракета-носитель*). В то же время, несмотря на внешнее сходство, эти равноуровневые языковые единицы различаются внутренней организацией и функциональной сущностью. Сложносоставные существительные обладают свойствами слов и функционируют в высказы-

вании в соответствии с предназначением лексических единиц. Аппозитивные словосочетания служат для именованья предмета с его признаком, строятся по законам синтаксиса и основываются на смысловой сочетаемости субстантивных компонентов, один из которых является определяемым, а другой его определяющим (первый обозначает предмет, второй – содержащийся в нем признак). Падежная форма определяющего компонента (приложения) зависит от падежной формы определяемого; в предложении компоненты аппозитивного словосочетания выполняют функцию двух разных членов. Основным предназначением аппозитивных словосочетаний является выражение отношения (значения) «предмет – признак» [1; с. 71 – 72]. «Определяющее» в аппозитивном словосочетании является признаковым компонентом.

Под *признаковым компонентом* (компонент аппозитивного словосочетания) мы понимаем слово, называющее качество, свойство предмета. Формальным средством эксплицитного выражения признаковости в аппозитивном словосочетании является слово (существительное). Признаковый компонент в аппозитивном словосочетании может быть как оценочным (ученик-*бездельник*), так и безоценочным (учительница-*химик*). Благодаря признаковому компоненту аппозитивные словосочетания могут обладать предикативным потенциалом.

Аппозитивные словосочетания выполняют не только номинативную функцию (являются единицами синтаксической номинации), но и предикативную (являются средством оформления предикации в предложении).

Разделяя точку зрения П.А. Леканта, под предикацией мы понимаем «акт установления, приписывания признака» предмету высказывания посредством синтаксического сочетания двух слов («определяемое» – «определяющее») в предложении [2, с. 148 – 149].

Предикативные свойства аппозитивных словосочетаний отмечены П.А. Лекантом [3], Ю.С. Степановым [4] и другими учёными.

О приспособленности аппозитивных словосочетаний к выражению предикации свидетельствует то, что они могут трансформироваться в бисубстантивные предложения, являющиеся разновидностью двусоставных предложений, в которых подлежащее и сказуемое выражены существительными.

Аппозитивные словосочетания и бисубстантивные предложения имеют структурную соотносительность и частичное совпадение формальной стороны их моделей, что создает возможность выражения пропозиции¹ соответственно в свернутом или в развернутом виде. Главным объединяющим свойством аппозитивных словосочетаний и бисубстантивных предложений является семантическая тождественность и предикативность (у аппозитивных словосочетаний – потенциальная). Бисубстантивное предложение – это коммуникативно оформленная единица, предикативность которой выражается грамматически – грамматической основой [5]; аппозитивное словосочетание не имеет коммуникативной оформленности, но оно приспособлено для выражения предикации, то есть обладает потенциальной предикативностью [1, с. 157]. Рассмотрим примеры: *У помещика жил конь-работяга* (Ф.П. Господарев). При проецировании аппозитивного словосочетания *конь-работяга* на бисубстантивное предложение определяемый компонент (*конь*) занимает позицию подлежащего, а определяющий (*работяга*) – сказуемого (предиката). В предложении «*У помещика жил конь-работяга*» две смысловые части (пропозиции): *конь жил* и *конь – работяга*. Говорящий приписывает предмету (*конь*) свойство, качество (*работяга*). Основная пропозиция (*конь жил*) выражена предикативной основой, добавочная (*конь – работяга*) – аппозитивным словосочетанием (*конь-работяга*). Следовательно, предложение является синтаксически простым, но семантически сложным. Аппозитивное словосочетание с признаковым компонентом, включенное в предложение, осложняет пропозициональный и предикативный план предложения.

***Девушка-француженка вошла в комнату* (Г. Стайн).**

Данное предложение является полипропозициональным. Основная пропозиция *девушка вошла*; дополнительная пропозиция *девушка – француженка*.

Существительное *француженка* выступает в качестве признакового компонента (приложения) в аппозитивном словосочетании и является определяющим компонентом, при этом оба компонента имеют одинаковую грамматическую форму (ж.р., ед.ч., Им.п.). Лицо характеризуется говорящим по национальному

признаку. Данное аппозитивное словосочетание (*девушка-француженка*) трансформируется в бисубстантивное предложение с именным предикатом: *Девушка – француженка; Девушка является француженкой*. Появляется дополнительная пропозиция, следовательно, и дополнительная предикация. Определяемое слово (*девушка*) участвует в выражении двух предикаций – основной и потенциальной.

Таким образом, предложение является полипропозициональным и полипредикативным: основная пропозиция представлена основной предикацией, дополнительная пропозиция – потенциальной предикацией.

Определяющий компонент чаще всего занимает положение после «определяемого», но не всегда. Бывает, что определяющее слово находится в препозиции по отношению к определяемому слову в аппозитивном словосочетании. Маркированность предмета (определяемого компонента) и его признака (определяющего компонента) в аппозитивном словосочетании нередко определяется контекстом.

***Осетин-извозчик неутомимо погонял лошадей* (М. Лермонтов).**

Данное предложение является полипропозициональным (предложение содержит две смысловые части, ситуации). Основная пропозиция представлена грамматической основой *извозчик погонял*, дополнительная пропозиция – аппозитивным словосочетанием *осетин-извозчик*.

По контексту понятно, что определяемым компонентом в аппозитивном словосочетании является «извозчик», а не «осетин»: погоняет лошадей именно извозчик, независимо от национальности. Указание на то, что *извозчик является осетином*, – это дополнительные (характеризующие) именованья предмета. В предложении аппозитивное словосочетание именуется однолицо не только по его профессии (*извозчик*), но и по национальной принадлежности, при этом в качестве признакового компонента аппозитивного словосочетания выступает существительное «осетин».

Аппозитивное словосочетание «осетин-извозчик» трансформируется в бисубстантивное предложение: *Извозчик является осетином*. Определяемый компонент «извозчик» является компонентом двух предикаций – основной и потенциальной. Аппозитивное словосочетание, представленное в предложении, обладает потенциальной предикативностью. Следовательно, предложение является полипропозициональным и полипредикативным: основная пропозиция представлена основной предикацией, дополнительная пропозиция – потенциальной предикацией.

В разных контекстах компоненты аппозитивного словосочетания могут выступать в роли как определяемого слова, так и определяющего. Сравним предложения: ***Брат-студент защитил дипломную работу. – В гости ко мне приехали сестра и брат-студент***. Оба предложения являются полипропозициональными. В первом предложении (*Брат-студент защитил дипломную работу*) три пропозиции: основная (*студент защитил*), дополнительные (*брат-студент; работа дипломная*). Основная пропозиция представлена основной предикацией, дополнительные – потенциальными предикациями.

Во втором предложении (*В гости ко мне приехали сестра и брат-студент*) две пропозиции: основная – *сестра и брат приехали*; дополнительная – *брат-студент*. Основная пропозиция представлена слитной предикацией, дополнительная – потенциальной предикацией.

Существительное «брат» в первом предложении является признаковым компонентом (определяющим): на это указывает содержание этого предложения (<...>*студент защитил дипломную работу*).

Во втором же предложении, исходя из контекста, признаковым компонентом является существительное «студент» (*Ко мне в гости приехали сестра и брат<...>*).

Аппозитивное словосочетание «брат-студент» именуется предметом двойным его названием: по степени родства (*брат*) и по социальному статусу (*студент*).

В первом предложении аппозитивное словосочетание «брат-студент» трансформируется в бисубстантивное предложение: *Студент является братом* (по отношению к говорящему); во втором предложении – в бисубстантивное предложение *Брат является студентом*. В обоих предложениях значение определяющего компонента аппозитивного словосочетания (в первом предложении – «брат», во втором – «студент») совпа-

¹ Пропозиция, в нашем понимании, представляет собой смысловую (семантическую) константу [семантическое содержание предложения, включая его отдельные составляющие смысловые части].

дает со значением предиката в бисубстантивном предложении. Как видим, аппозитивное словосочетание и соответствующее бисубстантивное предложение представляет идентичную пропозицию. Аппозитивное словосочетание, включенное в предложение, являет собой дополнительную пропозицию.

Оба предложения (*Брат-студент защитил дипломную работу. В гости ко мне приехали сестра и брат-студент*) являются полипропозициональными иполипредикативными.

Определяющий компонент в аппозитивном словосочетании может представлять собой метафору: именуемый предмет сравнивается с другим предметом.

Старик-океан, охваченный дремой, <...> притих (Станюкевич).

Семантическая структура данного двусоставного предложения представлена основной пропозицией (*океан притих*) и дополнительными (*океан, охваченный дремой – океан охвачен дремой; океан – старик*).

В качестве признакового компонента выступает существительное «старик». Признаковый компонент семантически соотносится с атрибутивным словосочетанием «старый океан» и в то же время со сравнительным оборотом «словно старик».

В данном предложении аппозитивное словосочетание, именуя предмет с его признаком, представляет этот предмет как нечто такое, что подобно (с точки зрения говорящего) другому предмету со всеми его свойствами и признаками. В соотносительности понятий, обозначаемых словами «океан» и «старик», выражается сравнение именуемого предмета («океан») с другим предметом («старик»): «океан похож на старика», «океан, существующий долгое время», «океан, выбившийся из сил». В таком случае аппозитивное словосочетание преобразуется в атрибутивное словосочетание, представляющее собой в предложении дополнительную пропозицию и предикацию, либо в сравнительный оборот, также представляющий собой дополнительную пропозицию и предикацию. Следовательно, предложение является семантически неоднозначным.

Определяемый компонент «океан» является компонентом двух предикаций – основной и потенциальной. Аппозитивное словосочетание «старик-океан» обладает потенциальной предикативностью и в предложении создает дополнительный предикативный план. Таким образом, предложение является полипропозициональным и полипредикативным: основная пропозиция представлена основной предикацией, дополнительные пропозиции – потенциальными предикациями.

Определяемый и определяющий компоненты аппозитивного словосочетания не всегда совпадают в роде (и даже в числе), но это не отражается на их синтаксической роли в предложении. Рассмотрим пример: *Баржа-рудовоз дошла до причала (В. Гиль)*. Определяемым словом в аппозитивном словосочетании «баржа-рудовоз» является существительное «баржа» (компонент основной и потенциальной предикации). Определяющий признаковый компонент не совпадает с определяемым компонентом в роде (*баржа* – жен. рода, *рудовоз* – муж. рода). При трансформации аппозитивного словосочетания в бисубстантивное предложение (*Баржа является рудовозом*) признаковый компонент аппозитивного словосочетания становится предикатом в бисубстантивном предложении. Аппозитивное словосочетание и соответствующее бисубстантивное предложение реализуют идентичную пропозицию. Предложение является полипропозициональным (т.к. в нем представлены две пропозиции: основная, выраженная предикативной основой *баржа дошла*, и добавочная, выраженная аппозитивным словосочетанием *баржа-рудовоз*) и полипредикативным.

Анализ языкового материала привел нас к выводу о том, что аппозитивные словосочетания с признаковым компонентом обладают предикативным потенциалом: включенные в высказывание, они осложняют пропозициональный и предикативный план предложения. В двусоставном предложении аппозитивные словосочетания с признаковым компонентом представляют добавочную пропозицию и предикацию, вследствие чего предложение становится полипропозициональным и полипредикативным.

Библиографический список

1. Кочеткова Т.И. *Словосложение как средство номинации и предикации в современном русском языке*: монография. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2004.
2. Лекант П.А. *Очерки по грамматике русского языка*. Москва, 2002.
3. Лекант П.А. Виды предикации и структура простого предложения. *Лингвистический сборник*. Москва: МОПИ, 1975; Выпуск 4.
4. Степанов Ю.С. *Имена. Предикаты. Предложения (Семиологическая грамматика)*. Москва: Наука, 1981.
5. Герасименко Н.А. *Бисубстантивный тип русского предложения*: монография. Москва: Издательство МПУ «Сигнал», 1999.

References

1. Kochetkova T.I. *Slovooslozhenie kak sredstvo nominacii i predikacii v sovremennom russkom yazyke*: monografiya. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2004.
2. Lekant P.A. *Ocherki po grammatike russkogo yazyka*. Moskva, 2002.
3. Lekant P.A. Vidy predikacii i struktura prostogo predlozheniya. *Lingvisticheskij sbornik*. Moskva: MOPI, 1975; Vypusk 4.
4. Stepanov Yu.S. *Imena. Predikaty. Predlozheniya (Semiologicheskaya grammatika)*. Moskva: Nauka, 1981.
5. Gerasimenko N.A. *Bisubstantivnyj tip russkogo predlozheniya*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo MPU «Signal», 1999.

Статья поступила в редакцию 25.03.16

УДК 811.512.141

Lukmanova A.D., postgraduate, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia),
E-mail: lukmanova.alita@mail.ru

Khabibullina Z.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia), E-mail: zuleyha0701@mail.ru

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE LABOUR TOOLS' NAMINGS IN THE BASHKIR LANGUAGE (ON THE BASE OF TIMBER LOGGING). In this article the names of labour tool's in Bashkir connected with timber logging are studied. The authors give description of the most widespread lexemes such as *balta* (axe), *bysky* (saw), *iyshky* (plane), *sukesh* (hammer), *bysak* (knife). In the Bashkir linguistics this lexical layer hasn't yet been an object of a special and detailed study; and this proves the topicality of the tasks of the work. The necessity of the study is brought about by the absence of some tool terminology in the authority lists and terminological dictionaries. This leads to the disappearance of some words or to their substitution by loanwords. The work presents a study, gathering and systematization of names of tools in the Bashkir language, particularly the names of the agricultural tools. The semantic features of these names are analyzed. Structural and semantic analysis was used in studying the word formation, diachronic and synchronic analysis was applied to genetic layer. The conclusions made in this study prove that the Bashkir names of tools developed throughout centuries and are one the most important lexical systems of the Bashkir language. The study of these lexemes plays a significant role not only for the development of the Bashkir language but of other Turkic languages too.

Key words: lexis, meaning, tools, term, etymology, language.

А.Д. Лукманова, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа,
E-mail: lukmanova.alita@mail.ru

З.А. Хабибуллина, канд. филол. наук, доц. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: zuleyha0701@mail.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ОРУДИЙ ТРУДА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕСОРАЗРАБОТКИ)

В данной статье рассматриваются названия орудий труда башкирского языка, связанные с лесоразработкой. Дается описание наиболее распространенных лексем, как *балта* (топор), *быскы* (пила), *йышкы* (рубанок), *сукеш* (молоток), *бысак* (нож). В башкирском языкознании данный лексический пласт ещё не являлся предметом специального и детального изучения, что является на сегодняшний день весьма актуальной исследовательской задачей. Необходимость исследования лексики названий орудий труда вызвана также тем, что некоторые орудийные термины отсутствуют в нормативных и терминологических словарях. А это способствует либо исчезновению отдельных слов, либо вытеснению их из современного башкирского языка соответствующими заимствованиями.

Целью статьи является многоаспектный анализ, выявление состава данной лексики с прослеживанием его динамики развития в башкирском языке. Основным методом при исследовании названий орудий труда, связанных с заготовкой и обработкой лесных материалов, является описание. При выделении моделей образования применялся структурно-семантический, при изучении генетических пластов – синхронический и диахронический анализы, определены их синонимические связи. Выводы исследования убеждают, что названия орудий труда, формировавшиеся в течение нескольких столетий, составляют значительную часть общего словарного фонда башкирского народа. Изучение их имеет немаловажное значение не только для башкирского, но и для многих других тюркских языков.

Ключевые слова: лексика, значение, названия орудий труда, термин, этимология, язык.

В языкознании изучение лексики конкретных тюркских языков даёт весьма ценный материал, что приобретает несомненную научную значимость и актуальность. Ибо никак не следует соглашаться с тем, что в связи с постоянно убыстряющимися изменениями исчезнут из жизни народа компоненты традиционной и духовной культур. Общественно-политические, социально-экономические, культурно-психологические и мировоззренческие сдвиги в современном обществе настолько существенны, что то, «что сохраняется в народном сознании тысячелетиями, сейчас исчезает в течение десятилетий и даже лет» [1, с. 4].

Исследования башкирского языка и его лексики в целом начинаются после Октябрьской революции. Значительный интерес к лексике башкирского языка в этот период проявляется в трудах Н.К. Дмитриева. Наиболее полная и научно обоснованная характеристика башкирской лексики рассматривается в работах Дж.Г. Киекбаева. Особый вклад в изучение данной проблемы внесли исследователи М.Х. Ахтямов, М.И. Багаутдинова, Г.Х. Бухарова, Г.Д. Зайнуллина, К.Г. Ишбаев, Э.Ф. Ишбердин, Г.Г. Кагарманов, Л.Х. Самситова, Р.А. Сулейманова, Н.М. Суфьянова, З.Г. Ураксин, М.Г. Усманова, З.А. Хабибуллина, Р.Н. Хадыева, Ф.Г. Хисамитдинова, башкирские диалектологи Т.Г. Баишев, М.И. Дильмухаметов, Н.Х. Ишбулатов, Н.Х. Максютова, С.Ф. Миржанова и др.

В современном башкирском языкознании накоплено большое число работ по отраслевой лексике, которые могут служить для дальнейших исследований и обобщений. К ряду таких работ относится лексика пчеловодства (Л.М. Зайнуллина, 1987), названия животных и птиц (Э.Ф. Ишбердин, 1970; З.А. Хабибуллина, 2004, 2008), животноводческая лексика (У.Ф. Надергулов, 2000), традиционная военная лексика (Г.Н. Багаутдинова, 2001), термины земледелия (Э.Ф. Ишбердин, 2004; Р.Г. Гиззатов, 2013) и др.

Лексико-тематические группы отраслевой лексики в башкирском языке изучены, на наш взгляд, недостаточно полно. К числу таких тематических групп лексики относится, в частности, и лексика, связанная с названиями орудий труда. Несмотря на то, что в общей лексической системе башкирского языка орудийная лексика занимает особое место, на сегодняшний день не выделены ее основные семантические группы. Вне поля зрения лингвистов остается достаточно большая по количеству тематическая группа слов, включающая в себя слова, связанные с обозначением орудий труда разных сфер – лесопользования, земледельческой, бытовой и др.

В XIX веке в условиях упадка традиционных видов занятий – скотоводства, охоты и бортичества – большим подспорьем в хозяйстве многих башкир стала лесоразработка. Главным источником средств жизни для них являются лесные промыслы, состоящие в вырубке и вывозке на продажу лесного материала [2, с. 21]. *Урман* (лес) – это стихия лесного башкира. Он в нем вырос, лес его кормит, дает ему заработок, средства к жизни, дает все, что нужно для домашнего обихода» [3, с. 3]. Это обстоятельство показывает, что оно было единственным выходом для башкир из тяжелого экономического положения.

Традиционными занятиями башкир по заготовке и обработке лесных материалов были промыслы по производству пиломатериалов, дров, бревен для изготовления средств передвижения, предметов домашнего обихода, для строительства жилых помещений и хозяйственных построек. Умение и навыки по из-

готовлению лесных материалов осуществлялись по наследству, переходя от дедов к отцам, от отцов к сыновьям. Деревянные изделия, изготовленные им, всегда отличались самобытностью и большим изяществом. Все они выполнялись при помощи простых инструментов.

Балта 'топор'. *Сабып кыркыу, юныу өсөн хезмэт иткән ясы йөзлө тәйзәле, озон һаплы корос корал* 'Насаженное на рукоятку металлческое орудие для рубки с лезвием и обухом' [4, с. 113]. Например: *Айбулат балтаны Маруся кулынан тиз генә алды ла, күп ител утын ярып ташланы* (Н. Дәүләтшина) 'Взяв топор у Маруси, Айбулат наколот много дров'. В словаре башкирского языка данный термин зафиксирован также наименованием *һәрпәк*, у которого есть два значения: 'топор' и 'чекан'.

По мнению С.И. Руденко, башкиры брали его с собой в лес для выдалбливания в борти дупла [5, с. 4]. Деревья они срубали железными топорами. Топоры мало отличались от топоров, что были в употреблении у соседних народов. Правда, по замечанию этнографа, в горах Урала использовали топоры несколько больших размеров, пригодные для лесных работ. На протяжении долгого времени у башкир не было пилы и топор оставался единственным инструментом лесоруба.

С точки зрения этимологии, по мнению исследователей, данное слово является древнетюркским *baldu, baltu* 'топор, секира' [6, с. 35]. Например: *Qarǵı öküz balduda qoǵqmas* 'Старый вол топора не боится' [7, с. 80]. В древнетюркском словаре в значении 'топорик, кирка' встречается наименование *kerki*. Исследуемый термин активно употребляется и в ряде других языков: чув. *порта, пурта*, венг. *válta, veltu*, монг. *бата*, эвен. *парта*, удм. *пурт*, др. иран. *parathu*, хак. *палты*, алт. *малта*, тув. *балты* и др. Слово *балта* употребляется как заимствование из тюркских языков во многих славянских языках: укр. *балта*, белорус. *балта*, болг. *балта*, польск. *bata, beta*.

Примечательно, что в говорах башкирского языка для обозначения *балта* 'топор' употребляются следующие наименования: *балга, кәйге, һалмак балта* (ср. гов.), *балйы, кирәм балтаһы, түмәр балтаһы* (сакм. гов.), *бөрөшкәк, тәңгәл балта, шәмән, шүмән, шына балта* (кызыл. гов.), *испәт* (миас. гов.), *сухар* (ик. гов.), *сәкен балта* (демск. гов.), *һәрпәк* (кызыл. гов., миас. гов.) и др. [8]. Например: *Йаманға йулдаш булһаң, һәрпәгең билеңдә булһын* (из кызылского говора) 'Кольи стал спутником нехорошего человека, держи топор за спиной'.

Для различения видов часто используются уточняющие слова со значением формы, предназначения данного инвентаря, а также частей, из которого он состоит: *архыры балта* 'поперечный топор', *осло балта* 'колун', *тарах балта* 'плотничный топор', *балта һабы* 'топорище', *балта йөзө* 'обух топора', *балта һағағы* 'бородка топора', *балта оңгоһо* 'ушко топора' и др. У киргиз встречаются такие разновидности топора, как *ачайбалта* 'острый боевой топор', *кара балта* или *кыргыз балта* 'топор кустарного производства' и др.

Лексема *балта* 'топор' прочно вошла в лексику башкирского языка. Об этом свидетельствуют имеющиеся в башкирском языке большое количество фразеологизмов [9]. Например: *Балтаһы һыуға төшкән* кәйефе юғалып, күңелһезләнеп торған кешегә карата әйтелә 'Повесил нос, он приуныл' (*букв.* Его топор упал в воду); *Һаһыҙ кара балта* башын баһып туктауһыҙ эшләп йөрөгән йуаһ кешегә карата әйтелә 'Безропотный, покорный

человек' (буке. черный топор без топорича); *Балта сабыу* үзеңе йә башкаларға зыяны эш эшләү 'Причинять вред себе или кому-либо' (буке. рубить топор). Пример: *Үз бәхетәң үзең балта сабаһың һин* (Ф. Ғүмәр) 'Причиняешь вред своему счастью'.

Изучаемое слово нашло отражение в башкирских народных пословицах и поговорках [10]: *Балтаңа карап ағас һайла* 'По топору и топориче'; *Балта сапхансы түмәр ял итә буке*. 'Пока топор поднимается, пусть пенёк отдыхает'; *Тимерсенәң балтаһы булмай буке*. 'У кузнеца не бывает топора'; *Балтаһыҙ урманға барма буке*. 'Без топора в лес не ходят' и др.

В башкирском народе топор является мифологизированным предметом. Он входит в ряд острых и колющих предметов – оберегов от злых сил. Существует множество поверий, запретов, толкований снов, связанных с этим словом. Например: *Балтаңды төшөндә югалтһаң, йә ирең, йә балаң улә* (сонник) 'Если во сне потеряешь топор, то умрёт муж или ребёнок'; Заговор топора: *Берәм – берәм, шәм – шәм, өсәм – сәсәм, дүртәм – төртәм, бишәм – бешәм, алтам – ватам, етәм – этәм, ауыр балтам, алтын балтам* 'Один – кину, два – уйду, три – разбросаю, четыре – толкну, пять – распеку, шесть – сломаю, семь – толкну, мой тяжелый топор, мой золотой топор' [11, с. 53].

Быскы 'пила'. *Ағас, тимер таш кырка торған тешле-тешле үткер корал* 'Многолезвийный режущий инструмент для резки (распиловки) металла, древесины и других материалов' [4, с. 191]. Например: *Төлкөсура үзе быскы тарта, үзе әле генә атаһы һөйләгәндәр тураһында туктауһыҙ уйлана* (Н. Мусин) 'Тулкосура пилой пилит, в то же время не перестает думать о разговоре с отцом'.

По мнению М.Г. Муллагулова, на протяжении долгого времени у башкир не было пилы. Лишь к концу XX века при заготовке леса башкиры стали широко пользоваться пилами, и то не везде [2, с. 23]. Для удовлетворения собственных потребностей они заготавливали пиломатериалы – доски и брусья различного назначения. В распиловке бревен использовали продольную пилу (*буй быскы*).

Данное слово возникло путем сложения основы глагола *быс-* 'пилить' и имяобразующего аффикса *-кы*. *Быскы* зафиксировано и в языке древнетюркских памятников в форме *byşkı* 'пила' [6, с. 165]. Оно в этом же значении употребляется во многих современных тюркских языках: турк., аз. *бычкы*, к.-балк. *бычкы*, тур., гаг. *бычкы*, тат. *пычкы*, ног., ккалп. *пышкы* и др.

В говорах башкирского языка данная лексическая единица имеет следующие названия: *йөй быскыһы* (кызыл. гов.), *кескөй быскы* (сальз. гов.), *араталы быскы* (демск. гов.), *быскыс* (ср.-ур. гов.), *бысҡыс* (ирг. гов.) и др. [8]. *Бысҡысыңды биреп тор әле* 'Одожди пилу'. Уместно отметить, также, что в кызылском говоре лучковую пилу (*йөйә быскы*) называют *шакмакты быскы*, а в среднем говоре – *селтәрбыскы*.

Существуют несколько видов пилы, для различения которых дополнительно используются уточняющие слова, выражающие, во-первых, форму, во-вторых, предназначение, в-третьих – часть данного орудия: *аркыры быскы* 'поперечная пила', *буй быскы* 'продольная пила', *эре быскы* 'пила с крупными зубцами', *кул быскыһы* 'ножовка, ручная пила', *электр быскыһы* 'электрическая пила', *быскы теше* 'зубец пилы', *быскы бауы* 'веревка лучковой пилы' и др.

В башкирском языке имеется фразеологический оборот *үт-мәс быскы* – *ялкыткыс, күп һөйләгән кеше* 'нудный (о человеке)' (буке. тупая пила).

Йышкы 'рубанок'. *Ағастан булған нәмәләрҙең өстөн юнып шымарта торған корал* 'Инструмент для ручного строгания древесины' [4, с. 457]. Например: *[Хәйернас] бесәнен дә саба, балта, быскы, йышкы менән дә оҫталай...* (Р. Солтангәрәев) '[Хәйернас] и сено косит, и топором, пилой, рубанком умеет пользоваться'. Исследуемая лексема в словаре башкирского языка со значением 'струг' имеет также название *аталғы*.

Согласно М.Г. Муллагулову, рубанок был одним из главных инструментов по выделке большой чаши (табак) у башкир. Он выполнял заключительную операцию в выравнивании всей поверхности сосуда. Для этого использовались различные скобелы. Первый из них (*кәкре йышкы*) представлял собой изогнутую пластину с острым лезвием и имел две деревянные ручки. Другой инструмент (*йоморо йышкы*) был почти круглым по форме и снабжался одной ручкой.

В башкирском языке слово *йышкы* 'рубанок' имеет множество диалектных вариантов. Например: *йунғы, йәмбил, йәнбил* (ик-сакм. гов.), *йышкыс, кәкере йышкы* (кызыл. гов.), *тағыл, тақыл* (гайн. гов.), *шышкы* (демск., миас. гов.) и др. [8]. Тем не

380

менее семантическое значение слова в говорах несколько отличается, так, например, под этим названием подразумевается еще и значение 'чистый' (гайнинский говор).

В свою очередь, рубанки бывают нескольких видов, наименования которых образованы при помощи уточняющих слов. Например, *йомро йышкы* 'шерхебель', *кәкре йышкы* 'большой скобель', *озон йышкы* 'фуганок' и др.

Сүкеш 'молоток'. *Кағыу, сүкеу, йәнсеу, турайттыу һ.б. өсөн кулланылған аркыры ағас йәки тимер башлы, төз һаплы корал* 'Инструмент из тяжелого куска металла, надетого на деревянную или металлическую ручку, применяемый для забивания гвоздей, разбивания предметов и других работ' [4, с. 246]. Например: *Кайын төбөндә салғы сүкәән түңәрәк һақаллы қарт сүкешен ситкә һалды ла Хисмәтулла эргәһендә килде* (Я. Хамматов) 'Старик с круглой бородой, который под березой отбивал косу, отложил молоток и подошел к Хисматулле'. В изучаемом языке бытует также и другое название молотка – *балға*.

По мнению исследователей, данное слово возникло от глагола *сүкеу* 'отбивать'. *Сүкеш* 'молоток' широко употребляется и в современных тюркских языках: тур. *чөкүч, чәкич*, якут. *чокоччу*. Рассматриваемое понятие в этом же значении можно обнаружить и в уральских языках: удм. *чекыч*, мар. *чөкыс*, др. чаг. *чэкуш*, монг. *чэкук, чэкук* 'молоток' и др. [6, с. 241].

В говорах башкирского языка в значении 'молоток' отмечены следующие слова и словосочетания: *балға* (сев.-вост. гов.), *молатук, малатук* (карид. гов.), *шүкеш* (ток-сор., сакм. гов.), *төкмәк* (миас. гов.), *салғы сүкеше* (айск. гов.), *зур сүкеш* (кызыл. гов.) и др. [8]. А в среднем говоре данный термин дает значение 'солох сокой торған бөләкәй балта' (топорик для долбления борти).

Примечательно то, что молоток применяется во многих отраслях народного хозяйства. Принадлежность молотка к той или иной отрасли выражается присоединением следующих уточняющих слов: *салғы* 'коса', *итексе* 'сапожник', *геолог* 'геолог' и др. Например, *салғы сүкеше* 'молоток для отбивания косы', *итексе сүкеше* 'сапожный молоток', *геолог сүкеше* 'молоток геолога'. Другие уточняющие слова, как правило, указывают на форму и часть предназначения молотка: *зур сүкеш* 'большой молот, молотовище', *сүкеш һабы* 'ручка молотка' и др.

В народе молоток назывался металлическим предметом, что применялся в отгонной магии.

Бысак 'нож'. *Кыркыу, турау, телеу өсөн кулланылған кыска һаплы, йока йөзлә үткер корал* 'Предмет для резки, состоящий из лезвия и ручки, а также режущая часть инструментов' [4, с. 190]. Например: *Ишек төбөндә улы Хисбулла бүкәнгә атланып ултырып алған да бик тырышып бысак кайрай* (З. Бишшева) 'Сын Хисбулла, сидя верхом на табуретке у ворот, старательно точит нож'.

Башкирские кустари-деревянообработчики, особенно резчики дерева, были искусными мастерами своего дела. Умело используя местное сырье и широко применяя традиционные навыки по обработке дерева, они выделяли весьма редкие по своим формам бытовые изделия. «Все эти вещи, – подчеркивал исследователь, имея в виду резные изделия башкир, – выделаны при помощи простого ножа» [2, с. 24].

В словаре башкирского языка в значении 'нож для сдирания бересты' встречается название *һөзгөс*.

Слово *бысак* 'нож' является общетюркским. Оно зафиксировано в древнетюркских письменных памятниках: *bişaq, bičäk* 'то, что режет'. Например: *Bişaq tartma anda kötürmä söñük* 'Не извлекай нож и не обглаживай кости' [7, с. 104]; *Ol bičäk bilätti* 'Он дал наточить нож' [7, с. 98].

Э. В. Севортян придерживался версии, что традиционная этимология *бычак* ~ *бичек* представляет собой производный глагол от существительного *би*: ~ *бы* 'лезвие', 'острие', 'нож' [12, с. 159]. Данная лексема в том же значении встречается в таких языках как тат., алт., аз., турк. *бычак*, гаг. *бучак*, якут. *бысах*, ккалп., ног. *пышах*, кирг. *бычак*, хак. *пыжах* и др.

В башкирском языке наименованию *бысак* 'нож' нет различия вида, величины и предназначения, т.к. он имеет широкую сферу употребления. Часто *нож* выступает в роли уточняющего слова, обозначая принадлежность к той или иной отрасли: *изән бысағы* 'нож для скобления пола', *икмәк бысағы* 'нож для хлеба', *итек бысағы* 'особый сапожный нож, урезник', *сыра бысағы* 'нож для щепания лучины, косарь', *һуғым* (или *салыу*) *бысағы* 'нож для забивания скота' и др.

Понятие *бысак* 'нож' нашло отражение и в устном народном творчестве. Оно является средством от темных сил и от сглаза.

Данное слово функционирует в башкирских пословицах: *Асылу – бысаҡ, аҡыл – дуҫ буҡе*. 'Гнев – нож, разум – друг'; *Быуынһыз ергә бысаҡ һалмайҙар буҡе*. 'Слабому месту нож не кладут'; *Тимерселә бысаҡ бер косаҡ буҡе*. 'У кузнеца ножей охапка' и др. Оно выступает в составе многих фразеологизмов башкирского языка: *бысаҡһыз һуйыу* сараһыз итеу, йонсоу; бик ауыр хәлгә куйыу 'поставить в крайне трудное положение' (буҡе. зарезать без ножа); *телә бысаҡ кеүек үтә әсе теллә* 'острый на язык' (о человеке) (буҡе. язык как нож) Например: *Юкты-барзы күп күргән, бысаҡ теллә кешенә алысыраҡ булғаны хәйерле* (Б. Бикбай) 'Надо остерегаться таких людей, которые остры на язык' и др. В башкирском фольклоре сохранились такие приметы, как: *Изәнгә бысаҡ төшһә – ир кеше килә* 'Если нож упадет на пол – в гости придет мужчина'; запреты: *Бысаҡ менән ынтылырға, һелтәнергә ярамай* 'Нельзя грозить и размахивать ножом' и др. [13, с. 218].

В башкирском народе нож считается мифологизированным предмет-оберегом. Им отпугивают нечистую силу (*койонга бысаҡ ташлау, баш астына бысаҡ һалыу*); разрезают невидимые пути (*тышауын ҡыркыу*) ребенка, который долго не начинает ходить; втыкают для очерчивания охраняемого пространства и т.д. *Кисән тәҙрә төбөнә бысаҡ һалып ятабыҙ, шайтан килмәһен, тыныс йокларға яҙһын тип* 'На ночь на подоконник мы кладем

нож, чтобы нечистая сила не вошла, чтобы сон был спокойным' [11, с. 76].

Таким образом, в данную тематическую группу вошли названия ручных орудий труда, применяемые в лесоразработке. Как показывает анализ, они были широко распространенными в хозяйстве башкир. Основную часть общих понятий составляют древнетюркские слова и корни, употребляющиеся в родственных языках. Преобладающее большинство понятий прочно вошли в лексику башкирского языка. Об этом свидетельствуют различные архивные сведения разных лет. В них мы находим разнообразный материал о лесных промыслах, начиная с того или иного материала и кончая теми предметами, которыми изготовлялись изделия.

Необходимость научного изучения данного лексического разряда бесспорна. Во-первых, изучая один из древнейших лексических пластов башкирского языка, можно найти богатый материал по лексико-семантическому и структурному развитию слов. Во-вторых, это поможет установить природные условия, в которых проходила жизнь народа, его основные занятия, особенности хозяйства, жилища, общественно-политическое устройство, особенности древнейших верований народа. В-третьих, это изучение поможет установить языковые и хозяйственные связи башкир с другими родственными и неродственными народами.

Библиографический список

1. Черепанова О.А. *Мифологическая лексика Русского Севера*. Ленинград, 1983.
2. Муллагулов М.Г. *Лесные промыслы башкир*. Уфа, 1994.
3. Крубера В.В. *Оренбургская Башкирия в лесохозяйственном и лесопромышленном отношении*. Санкт-Петербург, 1987.
4. *Словарь башкирского языка*. Ответственный редактор А.Г. Бишев и др. Москва, 1993; I том (А – М), II том (Н – Я).
5. Руденко С.И. *Башкиры. Историко-этнографические очерки*. Москва-Ленинград, 1955.
6. Ахметьянов Р.Г. *Краткий историко-этимологический словарь татарского языка*. Казань, 2001.
7. *Древнетюркский словарь*. Ленинград, 1969.
8. *Диалектологический словарь башкирского языка*. Уфа, 2002.
9. Ураксин З.Г. *Русско-башкирский фразеологический словарь*. Москва, 1996.
10. *Башкирско-русский словарь пословиц и поговорок*. Составитель И.М. Гарипов. Уфа, 1994.
11. Хисамитдинова Ф.Г. *Мифологический словарь башкирского языка*. Москва, 2010.
12. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков в 4 т.* Москва, 1974 – 1989.
13. Хадыева Р.Н. *Этнолингвистический словарь башкирского языка*. Уфа, 2002.
14. 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.

References

1. Cherepanova O.A. *Mifologicheskaya leksika Russkogo Severa*. Leningrad, 1983.
2. Mullagulov M.G. *Lesnye promysly bashkir*. Ufa, 1994.
3. Kruber V.V. *Orenburgskaya Bashkiriya v lesokhozyajstvennom i lesopromyshlennom otnosheniyah*. Sankt-Peterburg, 1987.
4. *Slovar' bashkirskogo yazyka*. Otvetstvennyj redaktor A.G. Biishev i dr. Moskva, 1993; I tom (A – M), II tom (N – Ya).
5. Rudenko S.I. *Bashkiry. Istoriko-etnograficheskie ocherki*. Moskva-Leningrad, 1955.
6. Ahmet'yanov R.G. *Kratkij istoriko-etimologicheskij slovar' tatarskogo yazyka*. Kazan', 2001.
7. *Drevnetyurkskij slovar'*. Lenngrad, 1969.
8. *Dialektologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Ufa, 2002.
9. Uraksin Z.G. *Russko-bashkirskij frazeologicheskij slovar'*. Moskva, 1996.
10. *Bashkirsko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Sostavitel' I.M. Garipov. Ufa, 1994.
11. Hisamitdinova F.G. *Mifologicheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Moskva, 2010.
12. Sevortyan E.V. *'Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov v 4 t.* Moskva, 1974 – 1989.
13. Hadyeva R.N. *'Etnolingvisticheskij slovar' bashkirskogo yazyka*. Ufa, 2002.
14. Habibullina Z.A. *Leksika sovremennogo bashkirskogo yazyka v sravnenii s yazykom drevnetyurkskih pis'mennyh pamyatnikov (na materiale nazvanij, odnosyashchisya k zhivotnomu miru)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2004.

Статья поступила в редакцию 23.03.16

УДК 1751

Samoylova E.P., postgraduate, Department of Russian Literature, Herzen State Pedagogical University of Russia, (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: leandr2000@pochta.u

FROM CREATIVE HISTORY OF LITERARY AND ARTISTIC GAME “THE FLEA” (1924-1931): “DERIVATIVES”. The article studies a fragment of the creative history of literary and artistic game “The Flea”, namely, derivatives of art (prose, paintings, musical) works, scientific and critical miscellany. These cultural objects were created in the process of interaction, the foundation of which was the staging of the play “The Fly” by E.I. Zamyatin. The phenomenon of Russian literature and culture at the beginning of the XX century was a unique gameplay, in which attended representatives of various kinds of arts (E.I. Zamyatin, B.M. Kustodiev, A.D. Dikiy, U.A. Shaporin), created works, related to each other and oriented on text-source – tale “Lefty” (“The tale of cross-eyed lefty from Tula and the steel flea”) by N.S. Leskov – and play with it. Each of the creations is an independent work, but all of them are “derivatives” in the creative history of literary and artistic game “The Flea”.

Key words: derivatives, prose, theatre, illustration, play, Leskov, Zamyatin, Kustodiev.

Е.П. Самойлова, соискатель каф. русской литературы, ФГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: leandr2000@pochta.ru

ИЗ ТВОРЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИГРЫ «БЛОХА» (1924 – 1931 гг.): «ДЕРИВАТЫ»

В статье рассматривается фрагмент творческой истории литературно-художественной игры «Блоха», а именно, производные художественные (прозаическое, живописные, музыкальное) произведения и научно-критический сборник. Данные тексты были созданы в процессе взаимодействия, основой которого стала постановка пьесы Е.И. Замятина «Блоха». Рассматриваемое явление русской литературы и культуры начала XX века представляет собой уникальный игровой процесс, в котором принимали участие представители различных видов искусств (Е.И. Замятин, Б.М. Кустодиев, А.Д. Дикий, Ю.А. Шапорин), создавались произведения, связанные между собой ориентацией на первотекст – сказ Н.С. Лескова «Левша» («Сказ о тульском косом левше и о стальной блохе (Цеховая легенда)») – и игрой с ним. Каждое из рассматриваемых произведений – самостоятельное произведение, при этом все они – «дериваты».

Ключевые слова: дериваты, проза, театр, иллюстрация, игра, Лесков, Замятин, Кустодиев.

В процессе изучения творческой истории литературно-художественной игры «Блоха» нами было использовано понятие «дериваты». Его лексическое значение: «производные, произошедшие от чего-либо существовавшего ранее». По отношению к «Блохе» такого рода произведениями стали: сборник статей «Блоха. Игра в 4 д. Евг. Замятина» (1927), книга «Житие Блохи» (1929), музыкальная сюита «Блоха» (1928). Семантическое поле понятия определено в данном случае Е.И. Замятиным, который в «Автобиографии» 1931 года писал: «На большом производстве рядом с основным продуктом из “отходов” всегда получаются продукты побочные – “дериваты”: такие “дериваты” образовались и около “Блохи”» [1, с. 8]. Упомянутые произведения появились на свет в результате общего творческого процесса, объединившего участников и создателей «игры» «Блоха», который породил не только знаковые спектакли в 1920-х годов (МХАТ-2, БДТ), но и стал ярким явлением культуры этой эпохи в целом. Авторами-«игроками» были: режиссер А.Д. Дикий, писатель-драматург Е.И. Замятин, художник-оформитель Б.М. Кустодиев, композитор Ю.А. Шапорин, филолог Б.М. Эйхенбаум и др.

Создание пьесы «Блоха» было очередным литературным экспериментом для Е.И. Замятина, и книга «Житие Блохи» продолжала ряд его новаторских произведений. Т.Т. Давыдова отмечала, что в творчестве писателя в 1910 – 1920-е гг. была важна «установка на экспериментаторство и игру с жанрами, а также на жанровый синтез» [2, с. 33]. Историей о «порочном» рождении Блохи и её «неправедных» приключениях Е.И. Замятин создал своеобразное антижитие. Предварением «Жития Блохи» в ряду антижанровых произведений писателя считается текст «О том, как исцелен был отрок Эразм» (1922); «Нечестивые рассказы» (1927) продолжили этот ряд.

«Житие Блохи» было создано Е.И. Замятиным для «Блошиного вечера», который был устроен после премьеры спектакля «Блоха» в БДТ (1926) в начале декабря 1926 года обществом «Физико-Геоцентрическая Ассоциация» – в сокращении «Фига» [3, с. 5].

Героями «Жития» становятся все участники творческого процесса литературно-художественной игры «Блоха». «Туда попал и автор пьесы, и художник её, и актеры, и критики» [4, с. 51], – писал Е.И. Замятин. Главная героиня – Блоха, в роли праотца выступил и автор сказа «Левша» – текста-первоисточника – Н.С. Лесков. Пародийный рассказ является своеобразной творческой историей литературно-художественной игры «Блоха», представляющей процесс в отчасти карикатурной форме.

Явлением игры здесь становится авторефлексия Е.И. Замятина в форме литературного произведения, основой которого было коллективное творчество в работе над постановками «Блохи» в период с 1924 по 1926 год. «Житие Блохи» образно представило творческий процесс создания постановок спектаклей в Москве и в Ленинграде, в нем отчетливо видна идея совместного творчества, одновременности игры и рефлексии.

В пародийной творческой истории не упомянуто музыкальное произведение, созданное в рамках литературно-художественной игры «Блоха», поскольку на момент появления прозаического текста оно еще не оформилось в качестве законченного целого.

Когда Б.М. Кустодиев, давний друг Е.И. Замятина и художник-оформитель двух постановок «Блохи», в Москве и Ленинграде, прочитал «Житие», он пообещал «отомстить» ее автору. В качестве «мести», по сведениям Е.И. Замятина, он задумал двенадцать рисунков, но успел выполнить «только семь» [4, с. 52]. В предисловии к «Житию Блохи» Е.И. Замятин так пишет о работе Б.М. Кустодиева: «... рисунки сделаны были шутя, играючи – но может быть именно потому они вышли такими выра-

зительными, легкими, остроумными. Это была одна из последних работ покойного Кустодиева – и одна из лучших его работ в области графики. Именно это и побудило опубликовать рисунки вместе с текстом рассказа, в настоящем издании» [3, с. 5 – 6].

Пародийную историю в творческом развитии литературно-художественной игры «Блоха» хронологически сменит научно-критический сборник статей. В сборник вошли статьи: Е.И. Замятина «Народный театр» [5], Б.М. Эйхенбаума «Лесков и литературное народничество» [6], Н.Ф. Монахова «Мысли режиссера» [7], Б.М. Кустодиева «Как я работал над Блохой» [8], А.В. Лейферта «Балаганы» [9]. Оформление сборника и все иллюстрации были выполнены Б.М. Кустодиевым. Порядок расположения статей устанавливает определенную логику восприятия и осмысления сборника как единого произведения.

Работа Е.И. Замятина представляет собой вариант нескольких ранее написанных трудов писателя: предисловия к «Блохе» 1926 года [10, с. 5 – 6], статьи «О “Блохе”» [11], напечатанной в журнале «Рабочий и театр» от 23 ноября 1926 года. Однако, в сборнике «Блоха...» теория автора, создающего народный театр, более аргументирована, последовательно доказана. Есть ориентация на просвещенную аудиторию. Тогда как предисловие 1926 года явно представляет собой подготовку массового читателя к прочтению произведения. В статье из сборника Е.И. Замятин сразу ставит проблему «народного театра» в современном искусстве, отмечает разницу между «народным театром» и «театром для народа», через сравнение «любви с ремеслом проститутки» [5, с. 3]. Он говорит, что прообразами персонажей пьесы стали герои итальянской комедии del arte и главный герой русских балаганов – Петрушка. Истоки своего произведения Е.И. Замятин видит в обрядовом театре, русском балагане. Как пример балаганов писатель называет представления А.П. Лейферта, В.М. Малафеева, В.К. Берга на Марсовом поле, происходившие в 1880-1889 гг. Материалом для пьесы «Блоха», по словам автора, стал «бродячий народный сказ о туляках и блохе, а также прекрасный рассказ Н.С. Лескова “Левша”, представляющий собой литературную обработку народного сказа» [5, с. 10]. Здесь же Е.И. Замятин объясняет жанровое своеобразие своего драматического произведения: «игра» – жанр, поддерживающий свободу воображения, не исключая нелогичное, чудесное, сказочное.

Известный литературовед Б.М. Эйхенбаум не раз обращался к анализу жанрового своеобразия и особенностей стиля произведений Н.С. Лескова. Так, в статье «Иллюзия сказа» [12], изданной в 1924 году в его авторском сборнике «Сквозь литературу», исследователь называет Н.С. Лескова «природным сказителем, до сих пор неоцененным» [12, с. 155]. При этом он ставит писателя в один ряд с А.С. Пушкиным, Н.В. Гоголем, считая последнего непосредственным учителем А.М. Ремизова. В 1926 году выходит из печати сборник статей Б.М. Эйхенбаума под названием «Литература: теория, критика, полемика» [13], который для автора «имеет значение “итогов”: от статьи о “Шинели” Гоголя – до “Теории формального метода”» [13, с. 3]. В состав сборника вошли 13 статей и среди них – «Лесков и современная проза». В этой работе Б.М. Эйхенбаум рассматривает индивидуальный стиль Н.С. Лескова и выстраивает цепочку «сказителей» XX века. В этот ряд попадает и Е.И. Замятин, в качестве ученика А.М. Ремизова. Возврат литературы к сказовой форме Б.М. Эйхенбаум связывает с поиском новых жанровых форм, нового языка литературы, способного соответствовать потребностям современного читателя в живом слове, под определенным углом зрения, противостоящим книжной словесной культуре.

В статье «Лесков и литературное народничество», вошедшей в сборник «Блоха», исследователь обращает внимание

читателей на истоки литературного народничества и называет Н.С. Лескова первоначальником этого феномена.

Н.Ф. Монахов, режиссер ленинградской постановки «Блохи», в своей заметке говорит, что «спектакль и есть подлинный язык режиссера» [7, с. 16]. Он тоже приходит к тому, что «народный театр» – это именно то, что требуется современному зрителю.

Б.М. Кустодиеву, по его словам, статья была заказана: «К завтрашнему дню, тов. Кустодиев, напишите статью...» [8, с. 19]. Художник, привыкший оформлять мысли в зрительных образах, не стал создавать научный труд. Вместо этого сочинил послание, «как пишет он иногда своим друзьям о том, о другом» [8, с. 19]. Оформитель спектаклей переносит концепцию народности из вербального в визуальный план, описывает «инструментарий», который использовал для изображения образов, переработанных Е.И. Замятиным из материалов народной легенды и сказа «Левша» в формы народного театра: «Веселый и крепкий язык пьесы требовал таких же красок: красный кумач, синий ситец на белый горох (он же снег), платки с алыми цветами – вот мой фон, на котором движется вереница баб, англичан, мужиков, гармонистов, девок, генералов, с глуповатым царем на придачу» [8, с. 20]. При этом художник, несомненно, ориентировался на сложившуюся традицию площадного театра, балагана и лубка при создании декораций обеих постановок «Блохи». Б.М. Кустодиев оговаривает цель своей работы над спектаклем – создать праздник. Праздничность – характерная черта изобразительного мира этого художника.

Статья А.В. Лейферта представляет собой краткий вариант воспоминаний «Балаганы», изданных в 1922 году с предисловием А.Н. Бенуа [14]. Сын известного антрепренера в ранней работе признавался, что стремился описать Петербургские балаганы на Марсовом поле для молодых деятелей искусства, ставящих своей целью развеселить и позабавить народ: «...года два тому назад я остановился на мысли восстановить пообстоятельнее картину былых балаганов в Петербурге. Я учёл моё преимущество перед другими горячими поклонниками балаганов: я сын одного из видных и популярных балаганщиков, был посвящен во все подробности дела с тринадцати лет, был знаком со всеми подготовительными операциями, имел доступ за кулисы, на репетиции и, в качестве зрителя не испытывал никаких ограничений, а смотрел большинство пьес по нескольку раз» [14, с. 23].

В воспоминаниях А.В. Лейферт подробно перечисляет этапы работы при подготовки к балаганным неделям: подача заявки, аренда земли, украшение театра, реклама представлений, продажа билетов, график работы театра. Он описывает приемы создания балаганного представления от декораций, костюмов и спецэффектов до игры актеров и актерского состава.

В статье для сборника «Блоха» некоторые острые углы в оценке и описании сглаживались. В 1922 году А.В. Лейферт написал: «Зрителю надо было, чтобы было чудно, приятно, ярко и нескучно – длинных разговоров он мог не расслышать, а то и не понять» [14, с. 38]. В сборнике «Блоха» последнее наблюдение исключено из окончательного текста. Слово «толпа», использован-

ное в воспоминаниях, в статье заменено на слово «публика». Изъяты любые упоминания о нарушениях закона, беспорядках, употреблении спиртных напитков.

В сборнике «Блоха» напечатаны шесть оформительских работ Б.М. Кустодиева. На обложке – вариация плаката и афиши для спектакля «Блоха» в петербургском БДТ 1926 года (голова Платова). Иллюстрациями сборника стали: эскиз декорации 1925 года «Дворец»; портреты Е.И. Замятина (1926) и Н.Ф. Монахова (1926); автопортрет Б.М. Кустодиева (1926); рисунок «Танцующие царь и Блоха» (1926). В конце сборника напечатана программа спектакля «Блоха» в БДТ, в которой перечислен состав исполнителей, указано время начала спектакля.

Таким образом, в сборнике «Блоха» под одной обложкой объединены историко-литературные экскурсии литературоведа, теоретические взгляды писателя, который воплотил свою концепцию современного искусства на сцене, размышления режиссера, поставившего новый тип драматического произведения на сцене одного из крупнейших театров страны, и мемуары свидетеля балаганных представлений на Марсовом поле, живого жанра народной культуры. Сборник «Блоха...» являет собой «культурный факт, свидетельствующий о синкретичности культуры» [15, с. 245].

Музыкальная сюита «Блоха» была создана Ю.А. Шапориным, музыкальным руководителем и дирижером БДТ, на основе материала к постановке «Блохи» в Ленинграде в 1926 году. Уже в 1928 году музыкальное сопровождение к спектаклю было переработано в сюиту «Блоха» – произведение для оркестра. В предисловии к партитуре сюиты, вышедшей отдельной книгой в 1935 году, Ю.А. Шапорин писал: «Всё сочинение является стилизацией так называемого народного лубка – отсюда и несколько необычный состав оркестра» [16, с. 163]. И.И. Мартынов, автор книги, посвященной творчеству Ю.А. Шапорина, отмечает, что для исполнения сюиты предполагались «деревянные духовые, валторна, труба, тромбон, 16 домр, 3 баяна, контрабас, флексафон, ксилофон, литавры и другие ударные» [14, с. 163]. С.И. Левит в книге «Юрий Александрович Шапорин: Очерк жизни и творчества» высказывает предположение, что именно из-за своей яркости, необычности музыка так полюбилась зрителям, что «перешагнула границы зрительного зала» [17, с. 69].

Оркестровая сюита Ю.А. Шапорина состоит из 6 частей. К каждой ее части Е.И. Замятин подобрал эпиграф, сохранив стилистику пьесы «Блоха».

«Шутейная» сюита «Блоха», как называл её композитор, обошла многие мировые площадки, такие знаменитые дирижеры, как Н. Малько и А. Коутс, включали её в свои выступления. Критика «Блохи» уже в качестве сюиты была неизменно положительной.

«Дериваты» литературно-художественной игры «Блоха», имея в своей основе игровое начало, являются продуктами свободного творчества и взаимодействия различных видов искусств, жанров и сфер культуры; они свидетельствуют о едином процессе, синтетическом явлении, характеризующем русскую литературу и культуру начала XX века и текст-источник игры – сказ Н.С. Лескова «Левша».

Библиографический список

1. Замятин Е.И. Автобиография. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва, 2010; Т. 3: 3 – 10.
2. Давыдова Т.Т. Антижанры в творчестве Е. Замятина. *Новое о Замятине: сборник материалов*. Москва, 1997: 20 – 35.
3. Замятин Е.И. *Житие Блохи*. Ленинград: Книгоиздательство писателей в Ленинграде, 1929.
4. Замятин Е.И. Встречи с Б.М. Кустодиевым. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва, 2010; Т. 3: 43 – 54.
5. Замятин Е.И. Народный театр. *Блоха: Игра в 4 д. Евгения Замятина*. Ленинград, 1927: 3 – 11.
6. Эйхенбаум Б.М. Лесков и литературное народничество. *Блоха: Игра в 4 д. Евгения Замятина*. Ленинград, 1927: 12 – 15.
7. Монахов Н.Ф. Мысли режиссера. *Блоха: Игра в 4 д. Евгения Замятина*. Ленинград, 1927: 16.
8. Кустодиев Б.М. Как я работал над Блохой. *Блоха: Игра в 4 д. Евгения Замятина*. Ленинград, 1927: 19 – 20.
9. Лейферт А.В. Балаганы. *Блоха: Игра в 4 д. Евгения Замятина*. Ленинград, 1927: 23 – 27.
10. Замятин Е.И. *Блоха*. Ленинград, 1926.
11. Замятин Е.И. О «Блохе». *Рабочий и театр*. 1926. № 49: 9.
12. Эйхенбаум Б.М. Иллюзия сказа. *Сквозь литературу*. Ленинград, 1918: 152 – 156.
13. Эйхенбаум Б.М. *Литература: теория, критика, полемика*. Петроград: Прибой, 1926.
14. Лейферт А.В. *Балаганы*. Петроград: Издание Ежедневника Петроградских Государственных Академических Театров, 1922.
15. Евдокимова О.В. О целостности искусства: Н.С. Лесков и Б.М. Кустодиев: введение в тему. *Слово – чистое веселье...: сборник статей в честь А.Б. Пеньковского*. Москва, 2009: 238 – 245.
16. Мартынов И.И. *Юрий Шапорин*. Москва: Музыка, 1966.
17. Левит С.И. *Юрий Александрович Шапорин: Очерк жизни и творчества*. Москва: Наука, 1964.

References

1. Zamyatin E.I. Avtobiografiya. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva, 2010; T. 3: 3 – 10.
2. Davydova T.T. Antizhanry v tvorchestve E. Zamyatina. *Novoe o Zamyatine: sbornik materialov*. Moskva, 1997: 20 – 35.

3. Zamyatin E.I. *Zhitie Blohi*. Leningrad: Knigoizdatel'stvo pisatelej v Leningrade, 1929.
4. Zamyatin E.I. Vstrechi s B.M. Kustodievyim. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva, 2010; T. 3: 43 – 54.
5. Zamyatin E.I. Narodnyj teatr. *Bloha: Igra v 4 d. Evgeniya Zamyatina*. Leningrad, 1927: 3 – 11.
6. Ejhenbaum B.M. Leskov i literaturnoe narodnichestvo. *Bloha: Igra v 4 d. Evgeniya Zamyatina*. Leningrad, 1927: 12 – 15.
7. Monahov N.F. Mysli rezhissera. *Bloha: Igra v 4 d. Evgeniya Zamyatina*. Leningrad, 1927: 16.
8. Kustodiev B.M. Kak ya rabotal nad Blohoj. *Bloha: Igra v 4 d. Evgeniya Zamyatina*. Leningrad, 1927: 19 – 20.
9. Lejfert A.V. Balagany. *Bloha: Igra v 4 d. Evgeniya Zamyatina*. Leningrad, 1927: 23 – 27.
10. Zamyatin E.I. *Bloha*. Leningrad: Mysl', 1926.
11. Zamyatin E.I. O «Blohe». *Rabochij i teatr*. 1926. № 49: 9.
12. Ejhenbaum B.M. Illyuziya skaza. *Skvoz' literaturu*. Leningrad, 1918: 152 – 156.
13. Ejhenbaum B.M. *Literatura: teoriya, kritika, polemika*. Petrograd: Priboj, 1926.
14. Lejfert A.V. *Balagany*. Petrograd: Izdanie Ezhenedel'nika Petrogradskih Gosudarstvennyh Akademicheskikh Teatrov, 1922.
15. Evdokimova O.V. O celostnosti iskusstva: N.S. Leskov i B.M. Kustodiev: vvedenie v temu. *Slovo – chistoe vesel'e...: sbornik statej v chest' A.B. Pen'kovskogo*. Moskva, 2009: 238 – 245.
16. Martynov I.I. *Yurij Shaporin*. Moskva: Muzyka, 1966.
17. Levit S.I. *Yurij Aleksandrovich Shaporin: Ocherk zhizni i tvorchestva*. Moskva: Nauka, 1964.

Статья поступила в редакцию 11.04.16

УДК 81.38

Smolina A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: angelic2009@mail.ru

SPIRITUAL LETTER AS A GENRE OF RUSSIAN LITERATURE. The paper analyzes the epistolary heritage of reverend Varsonophiy of Optina, hegumen Nikon (Vorobyov), archbishop Varlaam (Ryashentsev), archimandrite Sophroniy (Sakharov), archimandrite Ioann (Krestyankin), bishop Gregory (Lebedev), schema-archimandrite Seraphim (Romantsov), schema-hegumen Ioann (Alekseev). The paper reveals the main genre characteristics of spiritual letters through the identification of the specific features of spiritual contents, the communicative purpose, the author and the addressee, the composition, the elocutive organization of the texts. The paper presents the results of the study of functioning of such figures of speech as allegory and metaphor. The analyzed stylistic figures are enumeration, rhetorical question, question-answer strategy and lexical repetition.

Key words: spiritual letter, theocentrism, genre, allegory, metaphor, enumeration, rhetorical question, question-retaliatory move, repetition.

А.Н. Смолина, канд. филол. наук, доц. Сибирского федерального университета, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru

ДУХОВНОЕ ПИСЬМО КАК ЖАНР РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

В работе анализируется эпистолярное наследие преподобного Варсонофия Оптинского, игумена Никона (Воробьева), архиепископа Варлаама (Ряшенцева), архимандрита Софрония (Сахарова), архимандрита Иоанна (Крестьянкина), епископа Григория (Лебедева), схиархимандрита Серафима (Романцова), схиигумена Иоанна (Алексеева). Выявляются основные жанровые признаки духовных писем через определение особенностей духовного содержания, коммуникативной цели, автора и адресата, композиции, элокутивной организации текстов. В работе представлены результаты изучения функционирования таких тропов, как аллегория и метафора. Из стилистических фигур рассматриваются перечисление, риторический вопрос, вопросно-ответный ход, лексический повтор.

Ключевые слова: духовное письмо, теоцентризм, жанр, аллегория, метафора, перечисление, риторический вопрос, вопросно-ответный ход, лексический повтор.

Духовное письмо – малоисследованный письменный жанр русской словесности, хотя он имеет древнюю историю и активно функционирует в сфере православной коммуникации. Изучению жанра духовного письма посвящены работы российских литературоведов – диссертация и статьи В.В. Кашириной [1; 2] и статьи Т.Л. Воронина [3, 4], однако комплексный лингвистический анализ этого жанра пока не проводился. Важно сказать, что теория письменных духовных жанров сейчас находится на этапе разработки, в частности проведены исследования по элокутивной организации жанра духовного письма [5; 6; 7]. В данной статье рассматриваются духовно-ценностное содержание, цель, автор, адресат, элокутивные особенности жанра духовного письма. Актуальность работы связана с необходимостью описания жанров духовной словесности, активное изучение которой наблюдается в российской филологии конца XX – начала XXI века. Разработка теории жанров русской духовной словесности значима как с общелингвистической точки зрения, так и с теолингвистической, историко-культурной, герменевтической. Также актуальность нашего исследования определяется обращением к вопросам, связанным с изучением взаимодействия языка и религии, отражением принципа теоцентризма в письменном наследии церковных писателей, аксиологической составляющей русской православной письменной культуры; значимостью разработки теории жанров, активно развиваемой в трудах современных лингвистов Н. Б. Лебедевой и Т. В. Шмелевой [8, 9]. Духовное письмо рассматривается нами как жанр русской словесности (словесности – не литературы): мы, как и А.И. Горшков, полагаем, что «названия «Словесность», «Русская словесность» заключают в себе вполне определенное указание на слово, язык и поэтому постоянно на-

поминают, что словесность – это словесное искусство, что язык и словесность неразрывно связаны» [10, с. 3]. Духовные письма – это произведения слова, ставшие частью нашей культуры, вошедшие в систему письменной словесности. О произведениях слова (словесности) в «Курсе русской риторики» А.А. Волкова говорится: «Произведение слова является результатом сложного умственного труда, который включает замысел, разработку мысли путем соединения замысла со словом и исполнение высказывания. Произведения слова создаются в определенном материале с помощью знакового инструментария» [11, с. 20]. Также в учебнике А.А. Волкова мы читаем: «существуют высказывания, которые в силу разных причин (либо как совершенные по форме, либо как несущие ценную и общезначимую информацию, либо как уникальные) сохраняются и воспроизводятся. Поскольку такие высказывания относятся к культуре, а культура есть совокупность хранимых обществом произведений, мы будем называть их произведениями слова» [11, с. 20]. В ходе работы над данной статьей мы стремились показать, что духовные письма – это результат сложного умственного труда, включающего замысел, разработку мысли, что они уникальны, несут ценную информацию, то есть являются произведениями словесности. Также мы стремились показать, что духовное письмо – это особый жанр русской духовной словесности, апеллируя к наличию специфических жанрообразующих признаков.

Русское духовное письмо восходит к традициям раннехристианской эпистолярной культуры. Первые христианские эпистолярные тексты – это послания апостолов Иоанна Богослова, Петра (? – ок. 67 гг.), Павла (ок. 5/15 – ок. 64/67 гг.), Варнавы (? – 67 гг.). Большое значение для становления и развития жанра

духовного письма также имела деятельность раннехристианских церковных писателей, современников апостолов и продолжателей их традиций I-го – начала IV-го веков. На развитие духовной эпистолярной культуры повлияли труды таких церковных писателей I-го века, как Игнатий Богоносец (епископ, ученик Иоанна Богослова (ок. 35 – ок. 107 г.)), апостол Климент Римский (? – ок. 101 г.) и Поликарп (епископ Смирнский (ок. 70 – 156 г.)). Духовный эпистолярный II-го века был отмечен творчеством одного из Отцов Церкви – Иринея Лионского (ок. 130 – 202 г.); апологета Афинагора Афинского (ок. 133 – ок. 190 г.); епископа Дионисия Коринфского. В III-ем – начале IV-го веков эпистолярные традиции развивались в трудах епископа Киприана Карфагенского (? – 258 г.); епископа Дионисия Александрийского (190 – 265 г.); Григория Чудотворца, епископа Неокесарийского (ок. 213 – ок. 270/275 г.); Отца Церкви, архиепископа Александрийского Афанасия Великого (ок. 295 – 373 г.). Византийский период дает образцы эпистолярных текстов в духовном наследии Отцов Церкви, Великих каппадокийцев Григория Богослова (329–389 г.), Василия Великого (ок. 330–379 г.), Григория Нисского (ок. 335 – после 394 г.).

Становление жанров духовного письма и духовного послания в Древней Руси происходит в XI–XII веках. Продолжателями раннехристианской и более поздней византийской традиций стали Кирилл Туровский (ок. 1130 – ок. 1183 г.), святитель Симон, епископ Владимирский и Суздальский (? – 1226 г.). Активное развитие жанра духовного письма происходит в XVII–XIX веках. Это развитие связывается с литературной деятельностью святителя Дмитрия Ростовского (1651–1709 г.), святителя Игнатия (Брянчанинова) (1807–1867 г.), святителя Феофана Затворника (1815–1894 г.), преподобного Макария Оптинского (1788–1860 г.), преподобного Льва Оптинского (1768–1841 г.). В XX веке духовное письмо – активная функционирующий жанр. К этому жанру обращались преподобный Варсонофий Оптинский, епископ Григорий (Лебедев), игумен Никон (Воробьев), архимандрит Софроний (Сахаров), архимандрит Иоанн (Крестьянкин), архиепископ Варлаам (Ряшенцев), схиигумен Иоанн (Алексеев), схиархимандрит Серафим (Романцов), протоиерей Алексей (Мечев) и другие церковные писатели.

Объединяет христианские эпистолярные тексты разных веков, прежде всего, ценностно-духовное содержание. Главные духовные ценности, к которым церковные писатели обращают читателя – это вера в Бога, любовь к Богу, познание Бога, Заповеди Божьи, мир и согласие, надежда, христианская любовь к ближнему, смирение, терпение и добро. Более всего церковные писатели говорят о смирении, часто желая его своим адресатам: *«Желаю вам всем здравия телесного и разума духовного, а главное – смирения, без чего и все добродетели не имеют цены. В свою очередь, смирения не может быть там, где нет сознания своих грехов, нет покаяния, а есть самооправдание»* (Игумен Никон (Воробьев)). *«Письмо схимонахине Валентине и сестрам»*. 1952 г.). Обращая читателей к высшим человеческим ценностям, писатели дают ориентиры, которые помогут христианину в жизни. Исследователи И. П. Носов и А. П. Горячев о духовных ценностях писали как о «высших стимулах человеческого поведения, посредством которых происходит утверждение в мире духовного начала» [12, с. 12]. Церковные писатели, наполняя свои письма духовным содержанием, путем ориентирования на вечные ценности, насыщали тексты и нравственными смыслами. Можно сказать, что духовные письма содержат и духовные смыслы, возвышающие человека, способствующие его духовному совершенствованию, приближению к идеалу Христа; и моральные, служащие на пользу отношений с другими людьми, помогающие их регулированию. Началом, объединяющим тексты духовных писем разных эпох и разных авторов, является теоцентризм – принцип, согласно которому «Бог выступает в качестве истока бытия всего сущего и воспринимается в качестве уникального основания всех метафизических сущностей и жизненных смыслов» [13]. О теоцентризме в произведениях духовной словесности мы писали в статье «Духовные письма игумена Никона (Воробьева): особенности тропеической организации»: «Именно теоцентризм является, с одной стороны, определяющим началом формирования стиля и жанров духовной словесности, с другой стороны – индивидуальных авторских стилей представителей русского духовенства. Теоцентризм становится и объединяющим все духовные тексты, и одновременно формирующим авторское языковое воплощение духовных, нравственных, аллегорических смыслов» [6, с. 327]. Изучение духовных писем церковных писателей XX века позволило нам сделать выводы о теоцентриче-

ском видении мира авторами. Анализ текстов писем церковных писателей XX века, а также обращение к раннехристианским, византийским, древнерусским эпистолярным текстам, письмам XVIII–XIX веков показали следующее: для церковных писателей несомненным является то, что Бог – создатель мира, его объединяющее начало и источник жизни, а смысл жизни – в пути к Богу, познании Божественных Истин. Цель жизни христианина, как показывают писатели, – в движении к совершенству Христа, стяжании христианских добродетелей, в спасении души, в чем помогает вера в Божью помощь и исполнение Евангельских Заповедей. Анализировать произведения церковных писателей возможно только постоянно имея в виду христианское мировоззрение автора. Об особенностях христианского мировоззрения и мировосприятия в их отношении к культуре подробно говорится в работах П.М. Бицилли. Для христианина, как пишет П.М. Бицилли, «мир есть целое лишь постольку, поскольку он весь, целиком, зависит от Бога, поскольку он является его творением и его отображением» [14, с. 88]. Далее автор отмечает: «Всякий объект определяется только отношением к Богу, но не отношением к другим объектам, и иерархический порядок их сохраняется лишь при условии, что иерархическая лестница доведена сознанием до конца. Едва только мысль отвлекается от Бога и сосредотачивается на мире, его единство исчезает: ибо в нём самом, в этом мире, нет никакого объединяющего начала, никакой общей точки притяжения» [14, с. 89]. Именно такое видение мира отражается в духовных письмах церковных писателей. Теоцентризм обнаруживает себя, прежде всего, на уровне лексики: слова *Бог* и *Господь* – самые частотные. Тропеистика также показывает теоцентристское мировосприятие авторов. Метафоры и аллегории часто обращают нас к Богу, Богородице, Святым, библейским событиям; в текстах достаточно много интертекстовых Евангельских тропов и тропов, встречающихся в святоотеческой литературе. Так, например, в текстах духовных писем мы видим образ дерева как аллегории жизни, характерный для библейских текстов и для трудов Святых Отцов: *«Духовная жизнь подобна дереву, сказали святые отцы, без листьев, т. е. без трудов плодов не бывает, однако и без плодов дерево посекается»* (Схиигумен Иоанн (Алексеев)). «Письмо Е.А. Армфельт». 20. 01. 1951 г.). Важно сказать также о том, что теоцентрированным становится и общение автора с адресатом писем, с обеих сторон мы наблюдаем обращение к теологическим темам. Это видно, прежде всего, по ответам на вопросы, по продолжению развития темы, заданной корреспондентом, по тем советам, которые дает автор – церковный писатель. О таком общении Ю.Н. Варзонин писал: «Теоцентрированное общение <...> обеспечивается христианской этической системой, строго согласованной с христианским вероучением. <...> Коммуникативный акт в условиях теоцентрического типа риторической модели характеризуется не только горизонтальной связью (между самими коммуникантами), но и вертикальной (связь между человеком и Богом)» [15, с. 231]. В связи с этим отметим, что ориентированность корреспондентов на христианские этические постулаты видится в частом обращении к Заповедям Ветхого Завета и к Евангельским Заповедям Блаженства. Обратимся к примеру из письма схиархимандрита Серафима (Романцова): *«Господь наш Иисус Христос две исходные заповеди изрек ученикам Своим: «мир оставляю вам, мир Мой даю вам» (Ин. 14: 27). И паки: «заповедь новую даю вам, да любите друг друга» (Ин. 13: 34)»* («Письма к сестрам Лебединского монастыря»).

Говоря о таком параметре жанра духовных писем, как цель, отметим, что для авторов главным становится наставление читателя на путь христианских добродетелей и отвращение от греха: *«И смирение, опять, приобрести трудно, но, по крайней мере, стремись к нему и укоряй себя, как мытарь. Это могут делать все. Надо со грехом бороться всегда и укорять себя за несправность и грехи, и смиряться, и оплакивать, за это Господь и помилует»* (Архиепископ Варлаам (Ряшенцев)). Анализ писем показывает, что церковные писатели призывают адресата к смирению, покаянию, любви к Богу и ближнему, заботе о душе, добродетелям, всемерному удалению от греха, спасению души. Цель жанра духовного письма можно охарактеризовать как духовно-нравственную. Специфика духовного письма определяется и такими параметрами жанра, как автор и адресат. Корреспонденты писем – христиане. Авторы – духовные лица, церковные писатели. В исследованном нами материале – это монахи, настоятели мужских монастырей и епископы. Адресаты писем – православные верующие, священнослужители, монахи, монахини, студенты высших духовных образовательных учреж-

дений, редко – неверующие люди. Коротко скажем о композиции. Структура не отличается жесткостью, однако в большинстве духовных писем мы видим наличие ряда компонентов. Это зачин, который содержит приветствие и обращение. Далее обычно следует благопожелание. Причём, характер благопожеланий отличается от пожеланий в других частных письмах. Обычно в духовных письмах автор желает помощи Божией, веры, дарования высших (духовных) благ, милости и благословения Божиих. Например: «*Дорогая Мария! Да умножается непрестанно на тебе благословение свыше и мир Христов да царствует в душе твоей*» (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо М.С. Калашниковой»). Далее следует основная часть, которая в целом носит вероучительный характер. Здесь автор может отвечать адресату на вопросы, в основном касающиеся веры в Бога, стяжания христианских добродетелей и удаления от греха; говорить об основах христианского вероучения; предостерегать от пагубных поступков; давать духовные советы; наставлять в правилах христианской жизни. В основной части встречаются развернутые рассуждения о жизни христианина, духовном совершенствовании, добродетелях, молитве, борьбе с пороками и страстями, спасении души. Отметим, что в духовных письмах иногда редуцируется приветствие и обращение. Обычно это происходит при рассмотрении автором какой-то одной темы от письма к письму, в тексте, являющемся продолжением изложения мыслей по заданной теме. В финале духовного письма зачастую подводится итог рассуждениям, делаются выводы, автор призывает читателя к соразмышлению; здесь мы можем встретить прямое наставление. Обычными для концовки становятся благопожелания, например: «*Будь здрава и хранима Богом*» (Схиигумен Иоанн (Алексеев). «Письмо Е.А. Армфельт». 18.09.1949 г.); «*Божие благословение всем Вам и близким Вашим*» (Архимандрит Иоанн Крестьянкин. «Письмо Н.П.». 1991 г.). Духовные письма обычно заканчиваются фразами, указывающими на автора письма, например: «*Твой сомолитвенник многогрешный схиигумен Иоанн*» (Схиигумен Иоанн (Алексеев). «Письмо Е. А. Армфельт». 18.09.1949 г.).

Из языковых особенностей жанра духовного письма важно отметить аллегоричность. Церковные писатели тяготеют к иносказанию, прежде всего, потому, что иносказаниями насыщены тексты Нового Завета, святоотеческая литература и молитвы – это те произведения, в которых постоянно обращены церковные писатели, произведения, которые во многом определяют мировоззрение авторов и язык их писем. Аллегория становится ведущей в выражении духовного и морального смыслов, с ее помощью авторы наставляют на путь добродетели, разъясняют христианское вероучение, помогают духовному совершенствованию, показывают, как обрести душевный мир: «*Милостив Господь! Я хочу верить, что Он защитит Вас и не допустит быть захваченной сетью лукавого. А Вы, избавившись от неё, переживши душевный мрак, воспрянете крыльями чистой души ко Христу, стряхнете духовную сонливость и опять в бодрости, легкости и радости идите за своим Спасителем Господом. А пережитое пусть останется в памяти, чтобы всегда знать о пути, около которой Вы стояли, и всег-*

да любить и благодарить Христа, охраняющего и спасающего Вас» (Епископ Григорий (Лебедев). «Письмо Е.В. Померанцевой». 18.06.1930 г.). Еще одна элокутивная черта духовных писем – это метафоричность. Как и для аллегии, для метафоры основной функцией становится смыслообразующая. Как и к аллегии, к метафоре церковные писатели часто прибегают, чтобы наставить на христианский путь – путь к Богу и Евангельским истинам, спасению души: «*Итак, воспользуйся этой привилегией твоего возраста и с силою никогда не увядающего порыва устремись всем умом, всем сердцем к Вечному, к твоему Отцу*» (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо М.С. Калашниковой»).

Из фигур наиболее частотное перечисление; оно может использоваться для усиления образности, убедительности речи: «*Поймешь и то, как суетоно все земное, что твоя привязанность к земле, ссоры, огорчения из-за вещей, из-за дел, из-за слов – так все это ничтожно, так не стоит из-за всего этого огорчаться, ссориться и терять из-за этого мир душевный, а может быть, и спасение*» (Игумен Никон (Воробьев). «Письмо Комаровым»). Поскольку духовные письма дидактичны и авторы обычно призывают читателя к размышлению, в них используются риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции. Помимо дидактической, эти фигуры выполняют смыслообразующую, текстообразующую и, что весьма важно, аргументативную функцию: «*Я указывал Вам не поддаваться безрадостности и глубоко в душе хранить несомненные ценности. Этот совет будет всегда жизненен. Что надо прибавить к нему? Первое: относитесь покойнее ко всякому «сдвигам» жизни. Это и есть жизнь. Самая подлинная, неприкрашенная*» (Епископ Григорий (Лебедев). «Письмо Вере». 27.11.1932 г.). По причине установки на поучение адресата частотное также использование лексического повтора: «*Потерпи скорби, болезни, и тяготы, и обиды в этой жизни, потерпи без ропота – и наследуешь царствие Божие*» (Игумен Никон (Воробьев). «Письмо Комаровым»).

Подводя итоги, скажем, что духовные письма – это, прежде всего, проповедь веры. Отличительными чертами духовного письма как жанра русской словесности становится теоцентризм – отражающийся в текстах принцип религиозного мировоззрения авторов. Языковое воплощение жанра связано с этим принципом: большая часть как тропических средств, так и фигуративных способствует обращению человека к Богу и покаянию, приведению на путь спасения души. Главная элокутивная особенность духовных писем – это аллегоричность и, что важно, весьма специфичная: аллегии в текстах духовных писем создаются в Евангельских и святоотеческих традициях. Особенностью языка духовных писем становятся интертекстовые включения из Нового Завета и молитв. Здесь можно говорить о молитвенности текстов, насыщенных словами христианских молитв разных эпох. Говоря о перспективах дальнейшего исследования, отметим значимость комплексного описания жанра духовного письма и определения его лингвистического статуса. Предполагается рассмотрение духовного письма как жанра естественной письменной речи.

Библиографический список

1. Каширина В.В. Духовное письмо как жанр (на примере оптинского эпистолярного жанра). *Духовный навигатор*. 2009. Available at: <http://navigatorknig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistolaryiya>
2. Каширина В.В. *Литературное наследие Оптиной Пустыни*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2007.
3. Воронин Т.Л. Художественные особенности эпистолярного наследия Феофана Затворника. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия III: Филология. 2007; Выпуск 2: 7–19.
4. Воронин Т.Л. Взгляд святителя Игнатия Брянчанинова на природу поэзии и поэтического вдохновения в контексте русского романтизма. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия III: Филология. 2006; 2: 12–21.
5. Смолина А.Н. Духовные письма Феофана Затворника: лингвистический аспект. *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2012; 5 (36): 271–275.
6. Смолина А.Н. Духовные письма игумена Никона (Воробьева): особенности тропической организации. *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2015; 4 (53): 326–329.
7. Смолина А.Н. Фигуративный синтаксис духовных писем игумена Никона (Воробьева). *Мир науки, культуры, образования: международный журнал*. 2015; 5 (54): 389–393.
8. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ. Гуманитарные науки*. Издательство БГПУ, 2001; № 1: 4–10.
9. Шмелева Т.В. Речевой жанр. *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник*. Москва: Флинта: Наука, 573–574.
10. Горшков А.И. *Русская словесность: От слова к словесности*: учебное пособие для учащихся 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 1997.
11. Волков А.А. *Курс русской риторики*. Москва: Издательский дом «Русская панорама»; Издательство «Кафедра», 2013.
12. Горячев А.П., Носов И.П. Ценностно-духовное содержание правосознания. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2007; № 3: 9–13.
13. Душин О.Э. *Культура европейского Средневековья*: учебное пособие. 2009. Available at: <http://www.spho.ru/library/58>

14. Бицилли П.М. *Элементы средневековой культуры*. Санкт-Петербург: Мифрил, 1995.
15. Варзонин Ю.Н. *Когнитивно-коммуникативная модель риторики*. Диссертация ... доктора филологических наук. Тверь, 2001.

References

1. Kashirina V.V. Duhovnoe pis'mo kak zhanr (na primere optinskogo `epistolariya). *Duhovnyj navigator*. 2009. Available at: <http://navigator.knig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistolariya>
2. Kashirina V.V. *Literaturnoe nasledie Optinoj Pustyni*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
3. Voronin T.L. Hudozhestvennye osobennosti `epistolarnogo naslediya Feofana Затворника. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya III: Filologiya. 2007; Vypusk 2: 7-19.
4. Voronin T.L. Vzgljad svyatitelya Ignatiya Bryanchaninova na prirodu po`ezii i po`eticheskogo vdohnoveniya v kontekste russkogo romantizma. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya III: Filologiya. 2006; 2: 12-21.
5. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma Feofana Затворника: lingvostilisticheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2012; 5 (36): 271-275.
6. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma igumena Nikona (Vorob'eva): osobennosti tropeicheskoj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2015; 4 (53): 326-329.
7. Smolina A.N. Figurativnyj sintaksis duhovnyh pisem igumena Nikona (Vorob'eva). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya: mezhdunarodnyj zhurnal*. 2015; 5 (54): 389-393.
8. Lebedeva N.B. Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. *Vestnik BGPU. Gumanitarnye nauki*. Izdatel'stvo BGPU, 2001; № 1: 4-10.
9. Shmeleva T.V. Rechevoj zhanr. *Kul'tura russkoj rechi: `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta: Nauka: 573-574.
10. Gorshkov A.I. *Russkaya slovesnost': Ot slova k slovesnosti*: uchebnoe posobie dlya uchashchihsya 10-11 kl. obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 1997.
11. Volkov A.A. *Kurs russkoj ritoriki*. Moskva: Izdatel'skij dom «Russkaya panorama»; Izdatel'stvo «Kafedra», 2013.
12. Goryachev A.P., Nosov I.P. Cennostno-duhovnoe sodержание pravosoznaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007; № 3: 9-13.
13. Dushin O.`E. *Kul'tura evropejskogo Srednevekov'ya*: uchebnoe posobie. 2009. Available at: <http://www.spho.ru/library/58>
14. Bicilli P.M. *Elementy srednevekovoj kul'tury*. Sankt-Peterburg: Mifril, 1995.
15. Varzonin Yu.N. *Kognitivno-kommunikativnaya model' ritoriki*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Tver', 2001.

Статья поступила в редакцию 29.03.16

УДК 81.38

Smolina A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia),
E-mail: angelic2009@mail.ru

LANGUAGE FEATURES OF A RUSSIAN SPIRITUAL LETTER. The paper analyses the epistolary heritage of the spiritual writers of the 20th century. Elocutive means are in the focus of the author's attention. The paper presents results of the research study of functioning of such figures of speech as allegory, metaphor and comparison. The analyzed stylistic figures are enumeration, rhetorical question, question-answer move, antithesis, lexical repetition, aposiopesis. The main stylistic functions of the elocutive means are didactic, figural, characterological, meaning-generating, text-forming, the function of expressing the implication. With the help of illustrative material, the author demonstrates that in the spiritual letters the figures and tropes become an important way of expressing moral and spiritual meanings. One of the most important purposes of using the figures and tropes (as analysis of the examples shows) is strengthening the instructive beginning, the effectiveness of spiritual guidance.

Key words: spiritual letter, allegory, metaphor, comparison, rhetorical question, question-retaliatory move, repetition, antithesis, aposiopesis, stylistic function.

A.N. Смолина, канд. филол. наук, доц. Сибирского федерального университета, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ДУХОВНОГО ПИСЬМА

В статье анализируется эпистолярное наследие церковных писателей XX века. В центре внимания автора находятся элокутивные средства. В работе представлены результаты изучения функционирования таких тропов, как аллегория, метафора, сравнение. Из стилистических фигур рассматриваются перечисление, риторический вопрос, вопросно-ответный ход, антитеза, лексический повтор, апозиопезис. Основные выявленные стилистические функции элокутивных средств – дидактическая, изобразительная, характерологическая, смыслообразующая, текстообразующая, функция выражения подтекстовой информации. С помощью иллюстративного материала показывается, что в русских духовных письмах тропы и фигуры становятся важным способом выражения нравственного и духовного смыслов. Одной из наиболее важных целей использования тропов и фигур (как показывает анализ текстов) является усиление поучительной составляющей, действенности духовных наставлений.

Ключевые слова: духовное письмо, аллегория, метафора, сравнение, риторический вопрос, вопросно-ответный ход, лексический повтор, антитеза, апозиопезис, стилистическая функция.

Жанры гомилетической и эпистолярной духовной словесности отличаются поучительной направленностью, что объясняет риторическую организацию текстов проповедей, посланий, духовных писем и обращение авторов к элокутивным средствам языка. О духовном письме можно говорить как о риторическом жанре, поскольку при анализе духовных эпистолярных текстов выявляются признаки, указывающие на их риторичность. Т.В. Анисимова о текстах риторического характера писала: «Ориентация риторических текстов на целесообразное воздействие на аудиторию делает их особым явлением среди текстов, что проявляется и в содержании (системе аргументации), и в построении (композиции), и в стиле (словесной оболочке)» [1, с. 182]. Духовные письма риторическими произведениями делает, прежде всего, присутствие в них тезиса доказательства, аргументов, элокутивных средств, особого построения.

Элокутивные особенности духовных писем связаны с их вероучительной направленностью, со стремлением авторов помочь читателю в духовном совершенствовании, укреплении в вере, стяжании добродетелей, удалении от греха, спасении души. Более всего духовные письма от других типов писем в языковом отношении отличает обращение авторов к православной лексике, цитатам из Евангелия и святоотеческой литературы, аллюзиям к библейским событиям. Также отличие наблюдается в использовании авторами аллегорий и метафор, обращаящих читателя к Богу, библейским образам, Евангельским заповедям и событиям. Здесь важно сказать следующее: изучение эпистолярного наследия русских церковных писателей (особенно в сопоставлении с эпистолярием русских классиков, например, Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского) показывает справедливость утверждения И.А. Есаулова о том, что «евангельский текст, а так-

же его производные являются фундаментом русской культуры» [2, с. 22]. Изучение языка духовных писем приводит нас к выводу о том, что теоцентризм – один из основных принципов мировоззрения авторов духовных писем, что евангельский текст – это начало, дающее основу размышлениям и наставлениям церковных писателей. Также важно отметить и христоцентризм русских духовных эпистолярных текстов, который, по утверждению И.А. Есаулова, является важнейшим атрибутом христианской культуры как таковой [3, с. 12]. В современных российских гуманитарных исследованиях принцип христоцентризма рассматривается в его отношении к православной культуре в целом, а также в отношении к русской религиозной философии, русской литературе, русскому воспитанию. Т.Н. Журавовская о христоцентризме пишет: «Гуманистические идеи Православия основаны на принципе христоцентризма, то есть представления о Богочеловеке Христе как «мериле всего» и утверждения необходимости для человека уподобления ему через преодоление поврежденности своей природы» [4, с. 7]. Христоцентризм жанра духовного письма видится в обращении к Евангелиям – первым четырем книгам Нового Завета, в которых изображается земная жизнь Иисуса Христа [5, с. 164], заповедям Христа, подвигу и крестным страданиям Христа, в наставлении читателей на путь совершенствования по примеру Христа, уподобления Христу: «*В сущности, только Он, Христос, и есть вполне Человек. Мы же все проводим дни нашего земного странствования в стремлении уподобиться Ему. Начало человека – когда он осознает себя сыном вечного Отца и произносит молитву «Отче наш» с этим сознанием»* (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо к Марии Семеновне Калашниковой». 3 июня 1966 г.). В формах совета, поучения, наставления церковные писатели стремятся показать важность для христианина исполнения Христовых заповедей, стремления к душевному исправлению, следования идеалу Христа: «*Коренной момент – обращенность души ко Христу как основной регулятор всей жизненной устремленности. И в этом моменте – культивирование «доброй молитвы ко Христу»*. Молитва – альфа и омега жизни в Спасителе» (Епископ Григорий (Лебедев)). Обращение читателя ко Христу мы видим в благопожеланиях, приветствиях, прощениях, поздравлениях с праздниками, благословениях: «*Простите. Да благословит Вас Христос. Всегда с любовью о Христе»* (Епископ Григорий (Лебедев)). «Письмо Нине»; «*Помози тебе Господь обрести мир и покой душе в едином Христе у основания Его Спасительного Креста»* (Архимандрит Иоанн (Крестьянкин)); «**ХРИСТОС ВОСКРЕСЕ!** Уже теперь шлю тебе, дорога моя Мария, мой пасхальный привет» (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо к Марии Семеновне Калашниковой». Пасха Христова 1965 г.). Присутствие в текстах христианско-философской составляющей – ещё одна отличительная черта духовного письма как жанра. Философичность обуславливает активное использование авторами вопросно-ответных конструкций, в фокусе которых мы видим теологические проблемы и духовные проблемы человека: «*Иисус Христос приветствует сими словами, глаголю: «Приидите ко Мне вси труждающиеся и обремененнии, и аз упокою вы». Как же к Нему идти? – Деланием заповедей Его, верой, надеждой и любовью»* (Схиархимандрит Серафим Глинский (Романцов)).

Описание жанра духовного письма и выявление его языковых особенностей, на наш взгляд, весьма значимо и актуально. Объясняется это необходимостью изучения и сохранения русских эпистолярных традиций, развития теории церковно-религиозного стиля, теории речевых жанров, важностью разработки новой отрасли языкознания – теолингвистики. О русской эпистолярной культуре пишут такие исследователи, как А.А. Акишина, Н.И. Формановская [6], Н.В. Логунова [7], Н.А. Ковалева [8]. Учение о церковно-религиозном стиле развивается в работах Н.А. Купиной и Т.В. Матвеевой [9], С.Н. Ипатовой [10], О.А. Крыловой [11]. Теория речевых жанров развивается Т.В. Шмелевой [12] и Н.Б. Лебедевой [13]. По теолингвистике (научной дисциплине, направленной на изучение взаимосвязи языка и религии) написаны статьи А.К. Гадомским [14], В.И. Постоваловой [15], В.А. Степаненко [16]. В данном исследовании при рассмотрении жанра духовного письма мы более всего сосредотачиваемся на вопросах, связанных с функционированием тропов и фигур в текстах русских духовных писем XX века.

В эпистолярном наследии разных церковных писателей мы зачастую наблюдаем тропеическое оформление мысли, включающее в себя несколько тропов. Обычно взаимодействуют аллегории, сравнения, метафоры, эпитеты. Приведём пример такой

конвергенции: «**Многие из моих собратий, подобно ласточкам, сорокам и даже орлам, высоко парят и реют в поднебесье, а я и с земли не могу подняться,отяченный сном уныния, но не теряю веры, что, может быть, Господь возвратит меня в Скит и я затворюсь в моей безмолвной келии, помышляя о спасении лишь собственной грешной океанной души»** (Преподобный Варсонофий Оптинский. «Письмо настоятелю Оптиной Пустыни игумену Ксенофону». 08. 1904 г.). Наиболее значимый с точки зрения раскрытия духовного и нравственного смыслов троп – это аллегория. Иносказание с раннехристианских времен используется церковными писателями как способ передать духовное содержание. В проанализированных нами текстах смыслообразующая функция аллегории является одной из основных. Однако важно сказать и об орнаментальной функции аллегории – функции украшения речи. Аллегория способствует созданию изобразительности и усилению общей выразительности текста духовного письма: «*Однако, по крайнему милосердию своему, Господь призывает нас в последний период жизни поработать в его винограднике терпением старости, болезней, потерей близких или их страданиями»* (Игумен Никон (Воробьев). «Письмо иеросхимонаху Мелетию»). Когда мы говорим об аллегоричности произведений духовной словесности, важно иметь в виду то, каким образом понимается аллегория в христианской экзегетической традиции. Это имеет значение, поскольку церковные писатели опираются именно на эту традицию. Об особенностях такого понимания говорится в одной из статей А.Е. Махова: «Августин совершает переворот, применяя систему риторических понятий не к словам, а к вещам. Так рождается новая семиотическая система: «риторика вещей». Мысль о том, что риторическими фигурами (прежде всего аллегориями – «иносказаниями») (А. Е. Маховым риторическая фигура понимается широко (прим. А. Н. Смолиной)) могут быть не только «слова», но и реальные вещи и действия, почти одновременно с Августином появляется и у Амвросия Медиоланского: «Аллегория – это когда совершается одно, а представляется другое»: одно событие (а не слово или высказывание!) служит аллегорией другого события» [17, с. 7]. Создание подтекста с помощью аллегории сближает церковного писателя и его адресата, поскольку для понимания аллегории автора у читателя должен быть определенный духовный багаж, знание священных текстов и аллегорий, закрепленных в культурной памяти христианских народов. Иногда писатель толкует иносказание, например, это может происходить при включении в текст Евангельской аллегории: «*Все четыре Евангелия начинаются с пророчества Исаии: «... глас вопиющего в пустыне: приготовить путь Господу, прямыми сделайте стези Ему; всякий дол да наполнится, и всякая гора и холм да понизятся, кривизны [да] выпрямятся и неровные пути сделаются гладкими; и узрит всякая плоть СПАСЕНИЕ БОЖИЕ». О каких холмах и горах говорит пророк? О неравенстве людей на Земле, о несправедливости в дележе имений и, что важнее, в дележе страданий от чрезмерного труда одних и «чрезмерного» комфорта других» (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо к Марии Семеновне Калашниковой». 26.09.1975 г.). Также аллегория и метафора выполняют дидактическую функцию: «*Скворцу скажите, чтобы сюда не ехала. Пусть потрудится там, меньше выходит из дома и болтает, пусть научится немного правильной духовной жизни <...> Пора ей приняться за дело. И скворцы поют немного, а потом строят себе гнездо и приносят плоды. Надо и ей построить дом духовный и принести плоды покаяния, молитвы и воздержания»* (Игумен Никон (Воробьев). «Письмо Комаровым»); «*У тебя прекрасное сердце, но все же даже и ты должна еще работать над собою, чтобы сделать себя еще более удобною для людей, любящих тебя. Стань такою, о которую не оцарапаешься, с которою не ошибешься, о которую не ушибешься»* (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо к М. С. Калашниковой»). Сравнение в духовных письмах помимо своей основной функции – создания образности – также используется в смыслообразующей, дидактической функциях: «*Конечно, Ваши мысли последнего времени и поступок сообразно с ними были царованием, которое, как вредный густой туман, обволокло разум и подчинило ему и волю»* (Епископ Григорий (Лебедев). «Письмо Марии». 26.11. 1930 г.). Эпитеты, как и в художественных и публицистических текстах, выполняют изобразительную и эмотивную функцию, однако в отличие от иных текстов они часто используются для хвалы Господа, описания религиозных чувств и размышлений: «*Никакой исключительности! Земля оставалась землей. Тело оставалось**

телом. **Брeнная жизнь оставалась брeнной жизнью**» (Епископ Григорий (Лебедев)). Особенностью использования тропов в характерологической функции становится то, что церковные писатели часто прибегают к ним при создании характерологического описания святых, священнослужителей, монахов либо, напротив, грешников или же страдающих, потерявших себя, согласие с миром и с самими собой людей: «*Апостолы, мученики, предподобные – все святые вошли в славу через многие великие скорби*» (Игумен Никон (Воробьев)); «*Так много страдающих от одиночества. Никакое социальное обеспечение или обслуживание не спасает их от чувств страшной отрешенности, и тысячи и тысячи впадают в жуткую пустоту, в глухое отчаяние*» (Архимандрит Софроний (Сахаров). «Письмо к М. С. Калашниковой». 25 мая 1967 г.).

Из фигур следует выделить риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции. С их помощью автор подводит читателя к важным христианским истинам; использование вопросно-ответных конструкций помогает разъяснить христианское вероучение; настроит на духовную жизнь; обращает к библейским текстам. Приведем пример: «*Итак, в чем же главная основа духовной жизни, тем более равноангельской? Слово Божие говорит об этом ясно: «На кого воззрю, – спрашивает Господь, – только на кроткого и смиренного» (Ис. 66:2). Ибо послушание паче поста и молитвы*» (Архиепископ Варлаам (Ряшенцев)). Антитеза обычно используется в наставлениях, советах, разъяснениях христианской жизни, ответах на вопросы о вере и на рассуждения корреспондентов писем церковных писателей. Так, например, епископ Григорий (Лебедев) в одном из писем отвечает на рассуждения своего корреспондента: «*земная жизнь есть борьба, подвиг, и христианство сулит не смех и улыбки, а скорбь и очистительные слезы*» («Письмо Зине». 7.10.1930 г.). Обычные стилистические функции антитезы – дидактическая и аргументативная. Также антитеза способствует усилению образности: «*Лишь бы не было «скорби» плоти, о которой пишет апостол. Она бывает, когда мы неразумно отдаемся попечению о плотском. Тогда эта скорбь захлестывает нас, как рабов, и для нас начинает представляться законом то, что в действительности вовсе не закон, а ярмо расслабления*» (Епископ Григорий (Лебедев). «Письмо Вере». 1.03.1935 г.). Поскольку духовное письмо предполагает диалог, соразмышление с корреспондентом, совместную духовную и нравственную работу, востребованной фигурой становится апозиопезис. Использование этой фигуры в духовных письмах способствует привлечению внимания читателя к потенциальному продолжению высказывания, диалогизации, активизации воображения и мыслительной деятельности читателя, обращению его внимания к событиям прошлого, выражению эмотивного отношения адресанта речи к явлениям действительности. Иногда автор сам продолжает прерванную конструкцию: «*Ты проходишь жизненный урок и пока, не делая для себя выводов правильных, буксуешь на одном и том же. Детка, склад твоего ума и сердца отвечают христианским требованиям, но... А вот «но» то в том, что в какой-то момент появляется в сердце привязанность к человеку. И картина взаимоотношений меняется*» (Архимандрит Иоанн (Крестьянкин)). Использование апозиопезиса в духовных письмах позволяет говорить о своеобразном соавторстве пишущего и читающего. Автор ожидает, что читатель восполнит незавершенный текст, в таком диалоге читатель становится соавтором. Не завершая знакомый читателю текст молитвы, или стиха из Евангелия, или апостольского послания, пишущий уверен, что тот, кто читает письмо, сможет его продолжить. Приведем пример из письма схиархимандрита Серафима Глинского (Романцова): «*Ибо если бы мы имели любовь, то с соболезнованием и состраданием смотрели бы на недостатки ближнего, как сказано: «Любы покрывает множество грехов. Любы не мыслит зла, вся покрывает» и прочее... (1 Кор. 13:5)*». Не завершая строки из Послания Апостола Пав-

ла к коринфянам, автор, обращаясь к верующему человеку, уверен в том, что текст будет продолжен. Важная функция апозиопезиса – создание подтекста. Например, в письмах архимандрита Софрония (Сахарова) к сестре Марии Семеновне Калашниковой, апозиопезис используется в тех случаях, когда автор говорит о ситуациях, связанных с напряженностью в отношениях между странами Запада и Советского Союза и происходящим внутри Советского Союза. Так, например, скрытый смысл «читается» в следующем примере: «*Одна из прелестей современности: письма идут со скоростью улитки; переписка стала почти невозможной: письма приходят после стольких дней, часто недель, что положение уже изменилось. И это – повсюду...*». Последнее предложение прерывается, пишущий, как мы видим, не завершает свою мысль, продолжение известно и адресанту и адресату. В усилении поучительности и действенности духовных наставлений важную роль играет повтор: «*Вот и нужно каяться и сокрушаться, и за сокрушение Господь прощает грехи по Своей милости. Если бы даже жили и без греха, вполне исправные, то Господь спас бы нас опять за смирение и любовь к Нему беззаветную, как было и с Богоматерью, а не за исправность. Поэтому подвизаться можно, но не для оправдания своими подвигами и делами, а для стяжания большего смирения и покаяния. Поэтому если кто постыдится и молится не для стяжания смирения, а для богоугодия и своего оправдания, то ошибается. Поэтому подвизайся для смирения и сокрушения, и если этого не получается, а прошибает гордость и осуждение других, то лучше оставь подвиги, живи помалу и кайся во смирении*» (Архиепископ Варлаам (Ряшенцев)). Повтор позволяет авторам сосредоточить внимание читателя на значимых в смысловом отношении составляющих текста, чаще всего повторяются слова, именующие христианские добродетели: любовь, смирение, покаяние, кротость и другие: «*И затем смотреть на взаимные отношения как на дело любви и христианского совместного подвига (в какой бы части он ни объединял). Сторониться любви не должно: «О сем познают яко Мои ученицы есть аще любовь имате между собой». Доле любви – наш первый христианский показатель*» (Епископ Григорий (Лебедев)).

Одна из основных функций тропов и фигур – текстообразующая. Эта функция проявляется на смысловом и на композиционном уровне. Церковные писатели при построении духовного диалога с читателем, выражении своего видения явлений и ситуаций отдают предпочтение тропам метафорического типа, фигурам, содержащим вопрос, а также различным видам повтора и незавершенным предложениям. Использование именно таких элокутивных средств отражает характерный для духовного диалога способ текстовой организации. Использование метафор, аллегорий, риторических вопросов и вопросно-ответных конструкций, повтора и апозиопезиса можно отнести к жанровым особенностям духовного письма. Частотность использования метафор и аллегорий позволяет говорить о таких чертах духовного письма, как аллегоричность и метафоричность, а тяготение авторов к рассмотрению вопросов христианской философии, совместно к размышлению с читателем (в том числе и с помощью вопросов и вопросно-ответных конструкций) дает возможность выделить такую черту духовного письма, как философичность. В завершение скажем, что главная функция тропов и фигур в духовных письмах – учительная. Наставление читателя на путь покаяния, спасения души, любви к Богу и ближнему, удаления от греха, исправления – важная коммуникативная цель церковного писателя. Дидактичность – значимая отличительная жанровая особенность духовного письма.

Дальнейшая работа по изучению духовного письма видится нам в выявлении особенностей речевого этикета данного жанра, исследовании функционирования приемов интертекстуальности в русском духовном письме, изучении индивидуальных авторских эпистолярных стилей церковных писателей XX века.

Библиографический список

1. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. *Современная деловая риторика*. Москва: МОДЭК, 2002.
2. Есаулов И.А. Евангельский текст в русской культуре и современная наука. *Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр*: сборник научных трудов. Петрозаводск; Санкт-Петербург, 2011; Вып. 6: 5–23.
3. Есаулов И.А. *Пасхальность русской словесности*. Москва: Круг, 2004.
4. Жураховская Т.Г. *Развитие гуманистических основ образования в трудах отцов Русской Православной Церкви*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2011.
5. *Полный церковно-славянский словарь*. Составитель Протоиерей Г. Дьяченко. Москва: Отчий дом, 2009.
6. Акишина А.А., Формановская Н.И. *Этикет русского письма*. Москва, 2008.

7. Логунова Н.В. *Русская эпистолярная проза XX – начала XXI века: эволюция жанра и художественного дискурса*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2011.
8. Ковалева Н. А. *Русское частное письмо XIX века: коммуникация, жанр, речевая структура*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2002.
9. Купина Н.А., Матвеева Т.В. *Стилистика современного русского языка: учебник для академического бакалавриата*. Москва: Издательство Юрайт, 2015.
10. Ипатова С.Н. *Церковно-проповеднический стиль русского языка XIX века (На материале творчества Святого Игнатия)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Вологда, 2004.
11. Крылова О.А. *Лингвистическая стилистика. Теория: учебное пособие*. Москва: Высшая школа, 2008.
12. Шмелева Т.В. Речевой жанр. *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник*. Под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева. Москва: Флинта: Наука, 2003: 573–574.
13. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования. *Вестник БГПУ. Гуманитарные науки*. Издательство БГПУ, 2001; 1: 4–10.
14. Гадомский А.К. Русская теоллингвистика: история, основные направления исследований. *Стил. Београд*. 2010; 9: 357–354.
15. Постовалова В.И. Теоллингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления. *Magister Dixit*, 2012; 4 (12). Available at: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._-2_.pdf
16. Степаненко В.А. Теоллингвистика? – Да, теоллингвистика! *Вестник Иркутского государственного университета*. 2012; 2 (18): 221–226.
17. Махов А.Е. Изобретение многозначности: средневековая теория смыслов как этап в истории поэтики. *Литературоведческий журнал*. 2008; 23: 3–31.

References

1. Anisimova T.V., Gimpel'son E.G. *Sovremennaya delovaya ritorika*. Moskva: MOD'EK, 2002.
2. Esaulov I.A. Evangel'skij tekst v russkoj kul'ture i sovremennaya nauka. *Evangel'skij tekst v russkoj literature XVIII-XX vekov: citata, reminiscenciya, motiv, syuzhet, zhanr: sbornik nauchnyh trudov*. Petrozavodsk; Sankt-Peterburg, 2011; Vyp. 6: 5-23.
3. Esaulov I.A. *Pashal'nost' russkoj slovesnosti*. Moskva: Krug', 2004.
4. Zhuravovskaya T.G. *Razvitie gumanisticheskikh osnov obrazovaniya v trudah otcov Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2011.
5. *Polnyj cerkovno-slavyanskij slovar'*. Sostavitel' Protoierej G. D'yachenko. Moskva: Otchij dom, 2009.
6. Akishina A.A., Formanovskaya N.I. *Etiket russkogo pis'ma*. Moskva, 2008.
7. Logunova N.V. *Russkaya epistol'yarnaya proza XX – nachala XXI veka: 'evolyuciya zhanra i hudozhestvennogo diskursa*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
8. Kovaleva N. A. *Russkoe chastnoe pis'mo XIX veka: kommunikaciya, zhanr, rechevaya struktura*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2002.
9. Kupina N.A., Matveeva T.V. *Stilistika sovremennogo russkogo yazyka: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2015.
10. Ipatova S.N. *Cerkovno-propovednicheskij stil' russkogo yazyka XIX veka (Na materiale tvorcestva Svyatitelya Ignatiya)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Vologda, 2004.
11. Krylova O.A. *Lingvisticheskaya stilistika. Teoriya: uchebnoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 2008.
12. Shmeleva T.V. Rechevoj zhanr. *Kul'tura russkoj rechi: 'Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik*. Pod redakciej L.Yu. Ivanova, A.P. Skvorodnikova, E.N. Shiryaeva. Moskva: Flinta: Nauka, 2003: 573-574.
13. Lebedeva N.B. *Estestvennaya pis'mennaya russkaya rech' kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. *Vestnik BGPU. Gumanitarnye nauki*. Izdatel'stvo BGPU, 2001; 1: 4-10.
14. Gadomskij A.K. *Russkaya teolingvistika: istoriya, osnovnye napravleniya issledovaniy*. *Stil. Beograd*. 2010; 9: 357-354.
15. Postovalova V.I. *Teolingvistika v sovremenom gumanitarnom poznanii: istoki, osnovnye idei i napravleniya*. *Magister Dixit*, 2012; 4 (12). Available at: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._-2_.pdf
16. Stepanenko V.A. *Teolingvistika? – Da, teolingvistika!* *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 2 (18): 221-226.
17. Mahov A.E. *Изобретение многозначности: средневековая теория смыслов как этап в истории поэтики*. *Literaturovedcheskij zhurnal*. 2008; 23: 3–31.

Статья поступила в редакцию. 10.04.16

УДК 82

Fokin A.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: dm21225602@mail.ru

Derevyashkina A.P., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),

E-mail: helen_dogd@mail.ru

“WHEN FATES COME CROSSED...” OR PARADOXES IN READING (ON THE STORY BY I.D. SURGUCHEV “NEIGHBOR” AND THE POEM BY B.L. PASTERNAK “YEAR OF NINE HUNDRED AND FIVE”). The authors raise a question of “relationship” between the two works of writers of the twentieth century – a story by I. D. Surguchev “Neighbor” and a poem by B. L. Pasternak “Year of Nine Hundred and Five”. The basis of the study is a comparative historical analysis, which makes it possible to identify new intersection of the writers' points of view. The authors' emphasis is placed on the image of the legendary Maria Spiridonova, who became a prototype and filled with mythological and historical sense. The authors of the paper use historical records to prove the relationship between the two works by Surguchev and Pasternak. The article is written at the intersection of literature and history, and is interdisciplinary in nature. The work discloses the researchers' point of view which will be useful to a wide range of researchers. The work reveals further scientific perspectives of the research.

Key words: story, poem, comparative-historical method, prototype, mythologizing, historicism.

А.А. Фокин, д-р филол. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,

E-mail: dm21225602@mail.ru

А.П. Деревяшкина, канд. филол. наук, доц. Ставропольский государственный педагогический институт, г.

Ставрополь, E-mail: helen_dogd@mail.ru

«СУДЬБЫ СКРЕЩЕНИЕ...», ИЛИ ПАРАДОКСЫ ПРОЧТЕНИЯ (РАССКАЗ И.Д. СУРГУЧЕВА «СОСЕДКА» И ПОЭМА Б.Л. ПАСТЕРНАКА «ДЕВЯТЬСОТ ПЯТЫЙ ГОД»)

В данной статье ставится вопрос о «взаимоотношении» двух произведений писателей XX века – рассказа И.Д. Сургучева «Соседка» и поэмы Б.Л. Пастернака «Девятьсот пятый год». Положенный в основу исследования сравнительно-исторический анализ даёт возможность для выявления новых точек пересечения творчества данных писателей. Основное внимание

уделено образу легендарной Марии Спиридоновой, ставшему прототипом и наполненному мифологическим и историческим смыслом. С опорой на исторические материалы доказывается связь рассказа И.Д. Сургучева «Соседка» и поэмы Б.Л. Пастернака «Девятьсот пятый год». Статья написана на стыке литературоведения и истории и носит междисциплинарный характер, раскрываемые в ней точки зрения будут интересны широкому кругу исследователей. Также намечен научный задел для дальнейших исследований.

Ключевые слова: рассказ, поэма, сравнительно-исторический метод, прототип, мифологизация, историзм.

В книгах и статьях по истории русской литературы XX века едва ли найдутся страницы, на которых имена Ильи Дмитриевича Сургучева и Бориса Леонидовича Пастернака стояли бы в одном ряду. Это вполне естественно, поскольку они принадлежали к разным литературным направлениям и даже поколениям. Однако отдельные публикации последних лет дают основания для более пристального прочтения произведений данных писателей на предмет выявления их творческих контактов. Так, например, М. Могильнер в своей монографии «Мифология «подпольного человека»: радикальный микрокосм в России начала XX века как предмет семиотического анализа» (1999 г.) отмечает, что в рассказе И.Д. Сургучева «Соседка», впервые опубликованном в январском номере журнала «Вестник Европы» за 1909 год [1], «героиня откровенно списана с Марии Спиридоновой». Причём, по мнению исследовательницы, «внешность, возраст, имя, род занятий» главной героини, как её подал автор, непременно должны «вызвать в сознании читателя образ реальной террористки» [2, с. 98].

Подобным предположением открывается и статья историка Я.В. Леонтьева о поэме Б.Л. Пастернака «Девятьсот пятый год». Автор публикации приводит небольшой отрывок из пролога к поэме, начинающийся строкой «Жанна д'Арк из сибирских колодниц», и заявляет, что «в этом отрывке Пастернак в аллегорической форме зашифровал образ легендарной Марии Спиридоновой». При этом он подчёркивает, что другие исследователи и комментаторы «пока ещё не высказались в отношении зашифрованного персонажа в прологе» [3]. Точка пересечения показана, имя, объединяющее произведения двух писателей, названо. Обратимся к технологии сравнительно-сопоставительного анализа, в основе которого лежат механизмы «тождества» и «различия» своего и чужого. Заметим, что эти механизмы присущи как художественному творчеству, так и научному мышлению. В художественном творчестве принцип «сравнения» ведёт к появлению переносных значений, связанных, в конечном итоге, с метафоризацией и символизацией. В науке сопоставление выявляет повторяемость разных признаков и явлений, демонстрируя их существенное сходство и различие. Напомним также, что в науке разграничивают сравнительный (компаративный) и сопоставительный (контрастивный) методы как две взаимодополняющие стороны сравнительно-исторического метода: сравнительный базируется на установлении тождеств исследуемых предметов, а сопоставительный – несоответствий (различий) этих предметов.

Начнём с очевидных фактов. Оба автора были свидетелями, можно даже сказать, участниками событий Первой русской революции 1905–1907 годов: И.Д. Сургучев – в Петербурге и Ставрополе, Б.Л. Пастернак – в Москве. Первому – студенту Санкт-Петербургского Императорского университета – на пике первой протестной волны января-февраля 1905 года исполнилось 24 года, второму – гимназисту 5-й Московской гимназии – 15 лет. Произведения И.Д. Сургучева и Б.Л. Пастернака, объединяемые, исходя из высказанных учёными предположений, именем Марии Спиридоновой, принадлежат к разным культурно-историческим эпохам.

Рассказ И. Сургучева создавался непосредственно в период революции и может считаться не столько отражением, сколько выражением фактов этих событий. Реальный человек, символизировавший для писателя и его читателей целую эпоху, превратился в литературный персонаж, за которым угадывались живые черты. Благодаря этому возникает дополнительный эмоциональный контекст рассказа: напряжение между героиней и её прототипом, к которой читатель испытывал чувство эмпатии. Такая внутренняя напряжённость обычного по форме и языку литературного произведения способствовала тому, что рассказ заметили, он вызвал дискуссию в критике, а его автор для многих современников ещё долго оставался прежде всего автором «Соседки» [4].

Поэма Б. Пастернака была написана к двадцатилетию событий Первой русской революции. Начало работы над ней датируется по отметке на рукописи – 20 июля 1925 года, а на работу в общей сложности ушло около восьми месяцев. В конце 1925 года

Б.Л. Пастернак так отозвался о своем творении: «Я работал и работаю над поэмой о 1905 году. Вернее сказать, – это не поэма, а просто хроника о 1905 году в стихотворной форме...» [5, с. 483].

Жанровое определение поэта позволяет подчеркнуть не только формально-стилевую (поэзия – проза), пространственно-временную разницу между поэмой и рассказом, но и культурную. В этой связи вспоминается высказанная В.Н. Топоровым мысль о том, что «соотнесение-сравнение <...> составляет одну из основных и вековечных работ культуры, ибо сравнение, понимаемое в самом широком плане (как и любой перевод – с языка на язык, с пространства на пространство, с времени на время, с культуры на культуру), самым непосредственным образом связано с бытием человека в знакомом пространстве культуры, которое имеет своей осью проблему тождества и различия, и с функцией культуры» [6, с. 7].

Мария Спиридонова, как предполагаемый прототип сравниваемых произведений, для их авторов действительно была символом эпохи, но для И. Сургучева – героического настоящего, а для Б. Пастернака уже мифологического прошлого. Именно поэтому в рассказе героиню зовут Маша – Маруся (так звали Спиридонову только близко знавшие ее люди, соратники по партии эсеров), а для Б. Пастернака она – «Жанна д'Арк из сибирских колодниц». Знаменитой 22-летней девушка Мария Спиридонова стала, как известно, 16 января 1906 года, когда она смертельно ранила советника тамбовского губернатора Г.Н. Луженковского, отличавшегося жестокостью в подавлении народных волнений 1905 года. Спиридонова сама вызвалась осуществить эту акцию, выслеживала свою жертву несколько дней, пока не представился удобный случай выпустить в него пять пуль. После теракта она пыталась застрелиться, но не успела – подбежавший казак оглушил ее ударом приклада. 12 марта 1906 года выездная сессия Московского военного окружного суда приговорила Марию Спиридонову к смертной казни через повешение. Шестнадцать дней она провела в ожидании казни, боясь, что не сможет достойно встретить смерть, а затем юная террористка была приговорена к бессрочной каторге. М. Спиридонова стала своеобразным символом Первой русской революции. О ней воодушевленно писали многие известные публицисты тех лет и простые граждане. Газеты и журналы самого разного направления были едины в своем восхищении юной террористкой, выражали ей сочувствие и поддержку. Ее считали примером для подражания вождь большевиков В.И. Ленин, идеолог анархизма П.А. Кропоткин, а М. Волошин и Н. Клюев посвятили ей стихи, о знакомстве со Спиридоновой имеются свидетельства в записной книжке А. Блока и в дневнике М. Пришвина.

Высказанная М. Могильнер догадка о том, что героиня сургучевской «Соседки» «списана с Марии Спиридоновой» имеет под собой, на наш взгляд, и более веские исторические основания. От исследовательницы не ускользнул тот факт, что в России тех лет распространялись портреты М. Спиридоновой, увидев которые, всякий человек должен был воскликнуть: «Да будут прокляты условия жизни, заставившие эту чудесную девушку, пренебречь отвращением к насилию!». Не ускользнуло и то, что в газете «Биржевые ведомости» и журнале «Русское богатство» за 1907 год даже были опубликованы заметки о том, что в какой-то воронежской избе при обыске «обнаружен (на месте, где полагается быть иконам) портрет Марии Спиридоновой, висевший в киоте с горевшей перед ним лампадкой» [7, с. 85]. Позже эта история была пересказана Н. Клюевым в очерке «Черные дни (из письма крестьянина)»: «Народ знает цену крови, видит в ней скрытый непостижимый смысл, и святит имя тех, кто пострадал, постигнув тайну её. Портреты Марии Спиридоновой, самодельные копии с них, переведённые на бумажку детской рукой какого-нибудь школяра-грамотея, вставленные в киот с лампадками перед ними, – не есть ли великая любовь, нерукотворный памятник в сердце народном тем, кто, кровно почувствовав образ будущего царства, поняв его таким, как понимает народ, в величайшей простоте и искренности идет на распятие. Такое отношение народной души к далеким незнаемым, но бесконечно дорогим людям, пострадавшим за други своя, выше чувствований толпы» [8, с. 63].

Именно эта история с портретом в ките имеет самое непосредственное отношение к И.Д. Сургучеву, что не было учтено М. Могильнер, биографами Марии Спиридоновой, другими исследователями. А не учитывать этот факт нельзя, ведь сюжет о подмене иконописного лика фотографией реального человека был впервые предложен именно И. Сургучевым в рассказе «Горе», опубликованном в «Журнале для всех» за 1904, то есть задолго до событий, связанных с терактом и арестом М. Спиридоновой и последовавшей затем мифологизацией её личности [9].

Работая над «Соседкой», И. Сургучев не мог не обратить внимания на сюжетные совпадения историй о Спиридоновой и его собственного рассказа «Горе». Возможно, это и стало одной из главных причин того, что мифологизированный массовым сознанием образ террористки был использован им при создании образа главной героини рассказа «Соседка». Однако И. Сургучев, как справедливо писала о нем критика того времени, поэт «живой жизни», был далек от мифологизации и идеологизации смерти. Потому и Марусю свою описывает с нежностью и чувственностью, не характерной для описания героя-революционера. Писатель вводит ее в сферу обыденной жизни, где нормативная героиня просто неуместна. Он нарушает каноны жанра, рассказывая о том, как Маруся пьет чай, как она одевается, как живет день за днем. Более того, его Маруся влюбляется в человека, далекого от идей революции и террора и представленного романтиком-студентом. У неё появляется желание создать семью, она начинает сомневаться в праведности дела, которому себя посвятила, но логика политического радикализма в России начала XX века, логика «правды жизни» требовали выбора между смертью ради идеи и собственным счастьем. Героиня выбирает смерть, как это сделала и Мария Спиридонова. Такой выбор воспринимался не как рок, а как предназначение, определившее её судьбу. Таким образом, автор достиг того, что мифологический образ героини-террористки, её реальный прототип и воплощенный персонаж рассказа, которые в идеале не должны были совпасть, да собственно и не совпадают, наложились друг на друга, а рассказ «Соседка» сыграл заметную роль в распространении культа Марии Спиридоновой в самых широких сословных и национальных слоях России.

В 1917–1918 годах, по возвращении с каторги, М. Спиридонова стала лидером партии левых эсеров и председателем Исполкома Крестьянской секции ВЦИК. По её собственным словам, была связующим звеном левых эсеров с большевиками. Небезызвестный Джон Рид называл её «самой популярной и влиятельной женщиной» в России тех лет. В период апреля-июня 1918 года она круто изменила свою политическую позицию и перешла в лагерь политических противников диктатуры пролетариата. Ни она сама, ни тянувшийся всюду за ней мифологический шлейф «святой революционерки» большевикам не были теперь нужны. С этого времени в биографии Спиридоновой началась уже определяемая советской властью полоса арестов и ссылок. Последний приговор, решивший её судьбу, был вынесен в 1937 году: Военная коллегия Верховного суда СССР приговорила её к 25 годам тюремного заключения, что, по сути, означало смертный приговор, который и был приведён в исполнение 11 сентября 1941 года.

Все эти биографические факты необходимы для того, чтобы понять, почему Б. Пастернак не мог в своей поэме назвать опальную оппозиционерку, находившуюся в 1925 г. в ссылке, пря-

мо по имени, отсюда и возникает мифологическая Жанна д'Арк. Но строки «Каторжанка в вождях, ты из тех, // Что бросались в житейский колодец, // Не успев соразмерить разбег» характеризуют образ Марии Спиридоновой не только и не столько периода Первой русской революции, сколько периода уже 20-х годов, совпадающего со временем написания поэмы. Для Б. Пастернака, «сочувствовавшего», как известно, левым эсерам, а в 1918 году даже принадлежавшего к числу «постоянных сотрудников» центрального печатного органа партии – газете «Знамя Труда», террористический акт Спиридоновой 1906 года был как раз продуманным шагом, героической жертвой, а сама она символом всего левозероветского движения. Строка «Не успев соразмерить разбег» – это поэтическая оценка попытке знаменитой Маруси практически в одиночку противостоять большевикам уже в 1918 году. Да и следующая строфа пролога прочитывается, скорее, как признание заслуг, нежели повествование о событиях, приведших к этим заслугам:

Ты из сумерек, социалистка,
Секла свет, как из груди огнив.
Ты рыдала, лицом василиска
Озарив нас и оледенив.

С предположением Я.В. Леонтьева от том, что в «Жанне д'Арк из сибирских колодезь» «угадываются лики» именно Марии Спиридоновой можно было бы согласиться, ведь другой, более известной, каторжанки среди главных вождей следующей, Октябрьской, революции не было. Тем не менее, остается доля сомнения, говоря словами самого Б. Пастернака, в «просто хронике о 1905 годе», ведь образ Марии Спиридоновой, именно с хронологической точки зрения, логичнее было бы видеть не в прологе, а в эпилоге поэмы. Поэт не мог не соотнести 1905 и 1906 годы. Однако данная точка зрения имеет право на существование еще и потому, что имя Спиридоновой все-таки было названо поэтом, но уже в другом эпическом произведении – романе в стихах «Спекторский», работа над которым началась сразу после завершения поэмы «Девятьсот пятый год» и продолжалась вплоть до 1931 года:

По всей земле осипшим морем грусти,
Дымясь, гремел и стлался слух о ней,
Марусе тихих русских захолуствий,
Поколебавшей землю в десять дней.

В этой строфе сконцентрированы, метафорически спрессованы и историческая, и мифологическая составляющие образа Марии Спиридоновой, в том числе очевидная аллюзия на книгу Джона Рида «Десять дней, которые потрясли мир», вышедшую в 1923 году на русском языке. Не освещённым остается ещё один вопрос, который неминуем при сравнительно-сопоставительном изучении произведений двух авторов: знал ли Борис Пастернак, чьи произведения были написаны значительно позже, о рассказе Ильи Сургучева «Соседка»? Прямых доказательств положительного ответа на этот вопрос пока не обнаружено. Однако не стоит забывать, что, работая над поэмой «Девятьсот пятый год», Б. Пастернак, безусловно, обращался не только к собственным впечатлениям, но и к историческим документам, газетной и журнальной периодике, воспоминаниям старшего поколения современников. Думается, рассказ И. Сургучева вниманием все же не был обойден, а свидетельства этому обнаруживаются в более поздних произведениях Б. Пастернака, но это уже предмет отдельного исследования.

Библиографический список

1. Сургучев И. Соседка. *Вестник Европы*. 1909; Кн. 1, № 1: 108 – 145.
2. Могильнер М. *Мифология «подпольного человека»: радикальный микрокосм в России начала XX века как предмет семиотического анализа*. Москва, 1999.
3. Леонтьев Я.В. Об образе Марии Спиридоновой в прологе поэмы Б.Л. Пастернака «Девятьсот пятый год». *Российские социалисты и анархисты после Октября 1917 года*. Available at: <http://socialist.memo.ru/firstpub/y06/leont01.htm>
4. М-М. В. Рассказы Сургучева. *Русские ведомости*. 1910: 252: 5.
5. Пастернак Б. Стихотворения и поэмы. *Собрание сочинений*: В 2-х т. Ленинград, 1990; Т. 1.
6. Топоров В.Н. Пространство культуры и встречи в нем. *Восток – Запад. Переводы. Публикации*. Москва, 1989: 6 – 15.
7. Петрищев Л. Успокоение. *Русское богатство*. 1907; 12: 85.
8. Клюев Н. Черные дни (из письма крестьянина). *Наш журнал*. 1908; № 4.
9. Сургучев И. Горе. *Журнал для всех*. 1904; 4: 213 – 216.

References

1. Surguchev I. Sosedka. *Vestnik Evropy*. 1909; Kн. 1, № 1: 108 – 145.
2. Mogil'ner M. *Mifologiya «podpol'nogo cheloveka»: radikal'nyj mikrokosm v Rossii nachala HH veka kak predmet semioticheskogo analiza*. Moskva, 1999.

3. Leont'ev Ya.V. Ob obraze Marii Spiridonovoj v prologe po`emy B.L. Pasternaka «Devyat'sot pyat' god». *Rossijskie socialisty i anarhisty posle Oktyabrya 1917 goda*. Available at: <http://socialist.memo.ru/firstpub/y06/leont01.htm>
4. M-M. V. Rasskazy Surgucheva. *Russkie vedomosti*. 1910: 252: 5.
5. Pasternak B. Stihotvoreniya i po`emy. *Sobranie sochinenij*: V 2-h t. Leningrad, 1990; T. 1.
6. Toporov V.N. Prostranstvo kul'tury i vstrechi v nem. *Vostok – Zapad. Perevody. Publikacii*. Moskva, 1989: 6 – 15.
7. Petrishev L. Uspokoenie. *Russkoe bogatstvo*. 1907; 12: 85.
8. Klyuev N. Chernye dni (iz pis'ma krest'yanina). *Nash zhurnal*. 1908; № 4.
9. Surguchev I. Gore. *Zhurnal dlya vseh*. 1904; 4: 213 – 216.

Статья поступила в редакцию 22.03.16

УДК 811.512.1

Chertykova M.D., Cand. of Sciences (Philology), Leading Researcher, Institute of Humanitarian Researches and the Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: chertikova@yandex.ru

Borgoyakova I.N., teacher (Khakass language), High School № 1 (Abakan, Russia), E-mail: borgoyakova63@mail.ru

SYSTEM RELATIONS OF VERBS WITH THE MEANING OF SPEAKING IN THE KHAKASS LANGUAGE. The article is dedicated to the description of intra-system communications of verbs with describing the process of speaking in the Khakass language. In a lexico-semantic group relations of synonymy and functional equivalence are the most widely spread. Synonymic connection is established not only between verbs, but also verbs and verbal-nominal combinations. During the analysis of the paradigmatic relations the attention is also paid to the double use of verbs describing the process of speaking, first of which as an adverbial participle concretizes sense of the second. All statements in the research are supported by illustrative material collected from imaginative literature.

Key words: Khakass language, verbs with meaning of speaking, synonymy, functional equivalence, meaning, compatibility.

М.Д. Чертыкова, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан. E-mail: chertikova@yandex.ru

И.Н. Боргоякова, учитель хакасского языка, МБОУ «СОШ № 1», г. Абакан. E-mail: borgoyakova63@mail.ru

СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ГОВОРЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена описанию внутрисистемных связей глаголов со значением говорения в хакасском языке. В сфере ЛСГ наиболее распространенными являются отношения синонимии и функциональной эквивалентности. Синонимические связи устанавливаются не только между глаголами, но и глаголами и глагольно-именными сочетаниями. В ходе анализа парадигматических отношений также обращается внимание на парное употребление глаголов говорения, первый из которых в качестве деепричастия конкретизирует значение второго. Все наши утверждения подкрепляются иллюстрационным материалом, собранным из художественной литературы.

Ключевые слова: хакасский язык, глаголы со значением говорения, синонимия, функциональная эквивалентность, значение, сочетаемость.

Как всякая системная группировка, лексико-семантическая группа (далее – ЛСГ) глаголов со значением говорения имеет парадигматическую структуру, в основе которой лежит принцип уточнения. Глаголы говорения объединяются в одну ЛСГ по общности категориально-лексической семы «пользоваться устной речью», составляющей семантическую основу группы и уточняющейся в каждом отдельном слове с помощью дифференциальных сем. Полным выразителем этой семы в хакасском языке является базовый, ведущий глагол – идентификатор **чоохта** – «говорить, рассказывать», с которым привативно связаны более содержательные, не уступающие ему по частотности глаголы: **ти** – «сказать», **тапса** – «сказать, молвить», **сёле** – «сказать, рассказывать», **хабарла** – «рассказывать», **искір** – «сказать, сообщать», **айт** – «сказать, рассказывать», стоящие на второй ступени конкретизации. Эти глаголы, объединившись вокруг идентификатора **чоохта**, составляют ядро ЛСГ глаголов говорения. Далее глаголы говорения объединяются в отдельные семантические подгруппы по общим инвариантным признакам. Напр., выделены глаголы, дифференцирующиеся по семе «взаимное общение»: **чоохтас** – «разговаривать», **хабарлас** – «разговаривать, беседовать», **тілбірес** – «болтать друг с другом», **хырыс** – «ругаться» и т. д. Однако встречаются и многозначные глаголы, которые могут одновременно состоять в двух или более подгруппах. Что означает, границы между лексико-семантическими вариантами (далее – ЛСВ) глагола подвижны: реализация того или иного ЛСВ зависит от сочетаемости глагола. Так, глагол **хырыс** – в ЛСВ «ругать кого-л.» входит в подгруппу эмоциональной (отрицательной) оценки, а в ЛСВ «ругаться с кем-л.» – в подгруппу глаголов общения.

В составе подгрупп глаголы по общности более частных сем образуют синонимические ряды. Например, глаголы со значением порицания: **хырыс** – «ругать», **кёксе** – «ругать, бранить», **хызаанна** – «сильно и долго ругать кого-л. за какую-л. повинность», **күрле** – «отчитывать» синонимичны по общему значению

«ругать кого-л.» и входят также в подгруппу глаголов эмоциональной оценки.

В качестве интегральных в синонимическом ряду могут выступать как минимум три семы: общая категориальная сема ЛСГ, инвариантная сема подгруппы и общее значение синонимического ряда. Так, глаголы названного синонимического ряда обладают общей категориальной семой ЛСГ «пользоваться устной речью», инвариантной семой подгруппы «давать оценку кому-чему-л.», выражая свое (отрицательное) эмоциональное отношение, общим значением синонимического ряда «ругать кого-л.»

Внутри синонимического ряда глаголы могут подразделяться по общности оттенков в подряды. «Чем больше удалена единица ЛСГ от базовой, тем более конкретно и содержательно его значение» [1, с. 40]. Подобная иерархическая организация ЛСГ, выражающаяся в многоступенчатости внутрисистемных отношений, говорит о гипонимических связях членов ЛСГ.

Внутри ЛСГ имеются различные парадигматические взаимоотношения между отдельными группировками глаголов; их можно трактовать и как различные проявления вариативности в языке (ср., напр.: [2, с. 39 – 40]). Одна из разновидностей связей между глаголами говорения – синонимическая; она может устанавливаться как между отдельными глаголами, так и глагольно-именными сочетаниями. Первый вид сочетания представлен в составе таких синонимических пар, как, например, **чахы** – «1) наказывать; 2) заказывать; 3) приказывать» и **чахыг пир** – «давать наказ»; **чөпте** – «1) советовать; 2) уговаривать; 3) агитировать» и **чөп пир** – «давать совет»; **сур** – «спрашивать» и **сурыг пир** – «задавать вопрос», **нандыр** – и **нандырыг пир** – «отвечать, давать ответ» и т. д. Здесь синонимизируются основной ЛСВ отдельного глагола и единственное значение глагольно-именного устойчивого сочетания. Такой вид синонимических связей широко распространен как в русском, так и хакасском языках.

Второй вид сочетания – свободный. Здесь синонимизируются отдельный глагол и другой глагол в сочетании с каким-либо

определителем, в качестве которого обычно выступает прилагательное: 1) – *Хайда хас чӱргенин кӱргезиң?* – *хатыг тапсаан* (*хатыгланган*) Арако (Чх, 84) – Где ты видела, чтоб [она] убежала? – строго сказала (отругала) Арако. Здесь сочетание **хатыг тапса** – «сказать строго» является синонимом и может быть заменен в контексте глаголом **хатыглан-** «ругать»; 2) – *Хызылчар чи андох турча ба?* – *оңар-тискер чоохтаныбысхан* (*суртлабысхан*) Ибен (Кх, 158) – А Красноярск там же стоит, что ли? – ляпнул (*букв.* как-попало сказал) Ибен. Здесь вместо сочетания **оңар-тискер чоохтан** – «букв. говорить как-попало» можно употребить глагол **суртла** – «ляпнуть»; 3) Синонимизируются также сочетание **хормачы чоохтан** – «говорить, шутя» и глагол **хормачылан** – «шутить»: – *Сын даа, кӱс тее артых*, – *хормачы чоохтан салган* (*хормачыланган*) Тазил, – *Тиң хапчаң кизи ле табылбас* (Аух, 60) – (У него) и рост, и сила превосходят, – шутя, говорит (шутит) Тазил, – Только не найдется человека, кто мог бы соревноваться с ним.

В сфере ЛСГ глаголов говорения распространено и явление функциональной эквивалентности. Под функциональной эквивалентностью (или синонимией в широком смысле слова) обычно понимается способность слова употребляться в речи вместо других единиц лексико-семантической системы, не будучи синонимом. «Функциональными эквивалентами являются такие слова, которые способны выполнять одну и ту же функцию в рамках одного и того же или одних и тех же предложений» [1, с. 123]. Эти глаголы, не являясь синонимами, могут взаимозаменяться в контексте, например, 1) – *Петр Крзанга тапсаан* (*сурган*): – *Аадың нога андаг оогазахтыр?* (У, 35) – Петр сказал (спросил) Крзану (-а): – [Твоя] лошадь почему такая мелкая? Здесь глагол **тапса** – можно заменить глаголом **сур-** «спрашивать»; 2) *Улуғ частыг кизи, чон аразынаң кӱдӱрӱлӱп, тапсаан* (*алгаан*): – *Ибиңерге толдыра ис ползын. Хазаңарға толдыра мал ползын* (Чх, 92) – Пожилой человек, поднявшись из кучки сидящих людей, сказал (благословил): – Пусть ваш дом будет полон богатства. Пусть в вашей стайке будет полно скота. Как видим из примеров, что глаголы **тапса** – «сказать» и **сур-** «спрашивать», **тапса** – «сказать» и **алга-** «благословить» являются единицами разных лексических уровней, но в определенных контекстуальных условиях становятся функциональными эквивалентными.

Для выражения характера протекания речи с определителем обычно сочетаются глаголы, в своей семантике не содержащие такой характеристики процесса речи. Здесь в качестве определителя выступают определительные наречия: – *Ам орта чолдазың, Сабул!* – *ӱринистӱг тапсапча Федор* (Аух, 86) – Теперь ты на правильном пути, Сабул! – весело сказал Федор. – *Мах-тирға кирек сини, Танча*, – *чылыг чоохтанча Тазил* (Аух, 77) – Хвалить тебя надо, Танча, – тепло говорит Тазил. Такие определения не входят в число обязательных позиций конструкций глаголов со значением говорения, поскольку не они задают тон предложению, их пропуск был бы незамеченным. Однако их назначение в характеристике протекания речевого акта. Семантика и валентные возможности глагола допускают их присутствие.

Также возможны случаи парного употребления двух глаголов, один из которых обозначает речевой акт, а другой его характеризует в форме деепричастия. Обычно такие конструкции создают в основном нейтральные глаголы говорения с широкой семантикой: например, **чоохта-**, **ти-**, **тапса-**, **нандыр-**, **сур-** и др. Для выражения какой-либо характерной для речевого процесса особенности, они сочетаются с другим глаголом, чаще всего называющими внешнюю сторону речи: звучание, темп: 1) – *Чох, тор-а-ат!* – *сӱб тартып чоохтаан пазох ол оолах* (Чх, 154) – Нет, гне-до-ой! – растягивая, опять сказал тот мальчик. Здесь сочетаются глаголы **сӱб тарт-** «1) тянуть; 2) перен. говорить медленно» и **чоохтан-** «говорить»; 2) – *Арако хайди полган?* – *сыбыранып сурган ипчи ӱӱргезиң* (Чх, 186) – Что случилось с Арако? – шепотом (*букв.* шепча) спросила женщина у подруги. Здесь сочетаются глаголы **сыбыран-** «шептать» в деепричастной форме и **сур-** «спрашивать»; 3) – *Мин чи. таныбыныбыстың ма?* – *сыбыранып чоохтанган анзы* (Чх, 120) – Это же я. Не узнаешь что ли, – шепотом говорил [шептал] тот. В этом предложении глагол **чоохтан-** в форме деепричастия сочетается глагол **сыбыран-** «шептать»; 4) – *Орден*, – *нандырған хончыгы, сыбыраныбох* (Чх, 221) – Орден, – ответил [его] сосед тоже шепотом.

Библиографический список

1. Кузнецова Э.В. *Лексикология русского языка*: учебное пособие для филологических факультетов университетов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1989.

Здесь **нандыр-** «отвечать» сочетается с глаголом **сыбыран-** «шептать» в деепричастной форме; частица **-ох**, прибавляемая к ней обозначает «тоже».

В роли деепричастного сопроводителя глаголов выступают также глаголы, обозначающие содержание речи: 1) *Кабрис агаа хормачыланып нандырған*: – *Изен-тороба!* (Чх, 40) – Кабрис ответил ему, шутя: – Здравствуй-здорово! (**хормачылан-** «шутить» = **нандыр-** «отвечать»); 2) – *Чазыда полбаам*, – *теен Тана, ахтанып* (Чх, 62) – [Я] не была в поле, – сказала Тана, оправдываясь (**ти-** «сказать» = **ахтан-** «оправдываться»); 3) – *Хат алары тутча ба, таң, пістің оолның*, – *эзрізіп ойнапча сандыр улабам* (Мт, 21) – То ли охота жениться нашему парню, – (шутя), подкалывая шутит дядя Сандыр (**эзріс-** «шутить над кем-л.», подкалывая = **ойна-** в ЛСВ «шутить»). В таких случаях глагол, выступающий в качестве сказуемого, может выпадать, а его место может занять деепричастие: 1) – *Рамей Иванович піске трактор пиріпер теен*, – *хоза чоохтаныбысхан колхоз кнезі* (Кх, 132) – Рамей Иванович сказал, что нам дадут трактор, – вдобавок сказал председатель колхоза (**хос-** «добавить» = **чоохтан-** «говорить»); 2) – *Рамей Иванович піске трактор пиріпер теен*, – *хосхан колхоз кнезі*. При перемене местами и функций глагола и деепричастия не наблюдается каких-либо семантических сдвигов. – *Амох кӱзідем кавказтарнин*, – *чоохтанып, хычан турған немец* (Чх, 197) – Сейчас покажу кавказских, – говоря, грозился немец.

По сведениям И.П. Бондарь, в старославянском и древнерусском языках также наблюдается подобная сочетаемость двух глаголов со значением говорения, где в качестве основного глагола обычно выступают *глаголати* и *речи*, а в роли зависимого деепричастия – обычно глагол более узкого значения, например, *вьпросити*, *отъѣзтити* и др. «При такой сочетаемости происходит взаимное влияние двух глаголов: во-первых, второй глагол уточняет семантику основного; во-вторых, основной глагол, в свою очередь, оказывает влияние на зависимый, благодаря чему последний со временем приобретает способность самостоятельно функционировать как глагол говорения» (3, с.192 – 201). Вышесказанное можно отнести и к таким хакасским глаголам, как **хос-** «добавить», **аралас-** «вставить реплику», **сӱб тарт-** «тянуть» и др., которые приобретают сему говорения в сочетании с соответствующими конкретизаторами. Данное утверждение подводит нас к вопросу контекстуальной синонимии, что является распространенным явлением в сфере ЛСГ глаголов говорения. Примеры: *Ол ирін тоғыстаң чидікпин сахтапча*, *анзы орай килзе, кібірәнче* – Она мужа с работы ждет с нетерпением, если тот приходит поздно, ворчит. *Хайдар парчаң? ибде іезі, көре ле, сизін салар, лабазы пулбырар* (Т, 58) – Куда же идти? Дома мама, только увидев меня, обо всем догадается, и отец будет ворчать. В этих примерах глаголы **кібірән-** «бормотать»; говорить тихо, невнятно, про себя» и **пулбыран-** «бормотать» синонимичны в своих основных ЛСВ и употребляются в контекстно-обусловленном ЛСВ «ворчать».

Таким образом, глаголы со значением говорения хакасского языка представляют собой системно-организованную группировку. Они связаны между собой родо-видовыми отношениями, наиболее распространенными из которых являются отношения синонимии и функциональной эквивалентности. Также среди глаголов говорения частотно парное сочетание: первый в форме деепричастия характеризует и конкретизирует значение второго глагола.

Список источников иллюстрационных текстов

- Аух – Чарков С. Ах Үүс хазында. Чоохтар. – Абакан: Хах. кн. изд-во, 1994. – 176 с.
 Кх – Нербышев К. Кӱгӱм хорымнарда. Роман. – Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1983. – 243 с.
 Т – Топоев И. Туганнар. Чоохтар. – Абакан: Хах. кн. изд-во, 1992.
 Чх – Костяков И. Чибек хур. Роман. Абакан: Хах. отд. Красноярского кн. изд-ва, 1989. – 230 с.
 Auch – Charkov S. Ach Uus chazynda. Choochtar. – Abakan: Chak. kn.izd-vo, 1994. – 176 s.
 Kch – Nerbyshchev K. Kogim chorymnarda. Roman. – Abakan: Chak. kn.izd-vo, 1983. – 243 s.
 T – Topojev I. Tugannar. Choochtar. – Abakan: Chak.kn.izd-vo, 1992.
 Chh – Kostjakov I. Chibek chur. Roman. Abakan: Chak. Otd. Krasnojarskogo kn.izd-va, 1989. – 230 s.

2. Каксин А.Д. Диалекты хакасского языка и литературный язык (к вопросу о варьировании в языке и речи). *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2013; 7: 39 – 47.
3. Бондарь И.П. Обстоятельственная связь глаголов речи в старославянском языке. *Очерки по русскому языку*. Саратов, 1967: 192 – 201.

References

1. Kuznecova `E.V. *Leksikologiya russkogo yazyka: uchebnoe posobie dlya filologicheskikh fakul'tetov universitetov*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
2. Kaksin A.D. *Dialekty hakasskogo yazyka i literaturnyj yazyk (k voprosu o var'irovanii v yazyke i rechi)*. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. 2013; 7: 39 – 47.
3. Bondar' I.P. *Obstoyatel'stvennaya svyaz' glagolov rechi v staroslavjanskom yazyke. Oчерki po russkomu yazyku*. Saratov, 1967: 192 – 201.

Статья поступила в редакцию 24.03.16

УДК 822.512.144

Shabayeva L.A., *Cand. of Philology, senior lecturer, Head of Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru*

THE REVOLUTIONARY VIEWS IN POLITICAL JOURNALISM OF U. BUYNASKY AT THE PERIOD OF THE REVOLUTION AND THE CIVIL WAR. The article is dedicated to political journalism of U. Buynasky during the revolution and the civil war. The revolutionary activity and journalism in the work of U. Buynasky play an important role in the promotion of humanistic ideas, proclaimed by the Bolshevik Party. He also has a special role in the creation of the Bolshevik press of Dagestan. In nonfiction works by U. Buynasky "On the political situation in the country", "On Shari'a" the writer recreates a political portrait of the era, in which he lives and fights. The author concludes that the journalistic work of U. Buynasky brought the Kumyk and Dagestani journalism to a new ideological position of the century. He shows the necessity of a class struggle for the sake of creating a new society for the working masses, the class solidarity of the workers, regardless of national and revolutionary facilities.

Key words: U. Buynasky, revolution, civil war, Kumyk journalism, Bolshevik press, appeal of Military Revolutionary Committee, humanistic ideas.

Л.А. Шабаяева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru

РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ВОЗЗРЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ У. БУЙНАКСКОГО ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

Статья посвящена политической публицистике У. Буйнакского периода революции и гражданской войны. Революционная деятельность и публицистика У. Буйнакского сыграла важную роль в пропаганде гуманистических идей, провозглашённых большевистской партией. Ему же принадлежит особая роль по созданию большевистской печати Дагестана. В публицистических произведениях У. Буйнакского «О политическом положении страны», «О шариате» и др. воссоздаётся политический портрет эпохи, в которой он жил и боролся. Автор делает вывод о том, что публицистика У. Буйнакского вывела кумыкскую и всю дагестанскую публицистику на новые идейные позиции века: на необходимость классовой борьбы ради создания нового общества для трудящихся масс, классовой солидарности трудящихся, независимо от национальной и революционной принадлежности.

Ключевые слова: У. Буйнакский, революция, гражданская война, кумыкская публицистика, большевистская печать, гуманистические идеи.

Уллубий Буйнакский – это один из видных деятелей КПСС, руководителей дагестанских большевиков в годы гражданской войны. Он прожил всего двадцать восемь лет (1890 – 1919), и вся его сознательная жизнь была отдана борьбе за освобождение народа от социального и национального гнёта. Он искренне верил в идеи большевизма, в то, что они принесут трудовому народу благоденствие, и ради этого сознательно шёл на плаху. У. Буйнакский был настоящим интернационалистом, он жил и мечтал о том времени, когда человечество будет свободным. Важную роль в пропаганде гуманистических идей, провозглашённых большевистской партией, её тактики в той или иной политической ситуации сыграли революционная деятельность и публицистика Уллубия Буйнакского. Известный дагестанский историк Ш. Магомедов отмечал, что «Уллубий Буйнакский использовал все возможности для расширения большевистской пропаганды в печати. Незадолго до Октябрьской революции он напечатал в журнале «Танг-Чолпан» («Утренняя звезда») статью под названием «О политическом положении страны», в которой доходчиво и просто, руководствуясь основными положениями работы В.И. Ленина «Грозящая катастрофа и как с ней бороться», сумел рассказать горцам всю правду о грабительской войне, ведущейся в интересах капиталистов, и ее последствиях» [1, с. 65].

В статье У. Буйнакского подчёркивалось, что из создавшегося тяжелого положения, вызванного войной, необходимо искать выход, который заключается в мире без аннексий и контрибуций и в представлении каждой национальности права на самоопределение. Этот мир и право народам на самоопределение, по мнению У. Буйнакского, могут дать только большевики.

В 1918 г. У. Буйнакский совместно с видными дагестанскими революционерами Д. Коркмасовым, М. Дахадаевым, М.М. Хизроевым и другими создали Дагестанский областной Военно-революционный комитет.

Ему же принадлежит особая роль по созданию большевистской печати и публицистики Дагестана. В марте 1918 года на одном из заседаний Военно-революционного Комитета Петровска, председателем которого был У. Буйнакский, по его предложению было принято решение о создании печатного органа – газеты, отражающей политику Советской власти в Дагестане. Это было вызвано и поисками контрреволюции, угрожающими самому существованию Военно-революционного комитета. Необходимо было усилить разъяснительную работу в массах. Газета называлась «Дагестанский труженик». Исследователь периодической печати Дагестана Дж. Ахмедов об этой газете писал, что «Она стояла на страже интересов трудящихся масс. Вот почему газета сразу стала пользоваться большой популярностью среди рабочих текстильной фабрики, рыбных промыслов, бондарного завода и т. д.» [2, с. 128].

В отличие от предыдущих изданий «Дагестанский труженик» по своему характеру была рабочей газетой, по направлению – большевистской» [3, с. 43].

В первом же номере газеты «Дагестанский труженик» У. Буйнакский выступил со статьей «0 шариате», направленной против Н. Гоцинского. У. Буйнакский, разъясняя использование эксплуататорами шариата, писал: «Шариат эксплуататорским классам и трудящимся нужен, но каждому по-разному. Посмотрите – перед нами одно знамя «шариата», но два противоположных течения:

в Темир-Хан-Шуре из-за знамени шариата выглядят клерикалы и беки... в Петровске за тем же знаменем стоят подлинные хлеборобы – сила, долженствующая уничтожить старое» [4].

В этой же статье руководитель дагестанских большевиков выступил и против религиозного консерватизма, противопоставляя новому, и выражал уверенность, что он не в силах остановить классовую дифференциацию общества. У. Буйнакский писал о необходимости скорейшего разъяснения народу его классовых чаяний. Говоря о росте сознания народа и классовой сущности ислама, далее он писал, что трудящиеся все яснее и яснее начинают осознавать свои классовые интересы и убеждаются в том, что «исламская религия заботилась исключительно о неприкосновенности имущества богатеев». У. Буйнакский провозгласил союз беднейшего крестьянства и рабочего класса: «Землероб, где бы он ни обрабатывал землю, окажется собратом и соратником рабочему, кто бы он ни был, на каком бы языке он ни говорил, какую бы религию ни исповедовал, сей пробужденный новый боец протянет руку и скажет: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» – ибо в единении, в сознании – сила. Дагестанец уже на этом пути, и никакая сила не свернет его в сторону» [5, с. 53].

В большевистской газете высоко оценили роль У. Буйнакского, как выдающегося пропагандиста ленинских идей. «Буйнакский, – сказано в статье, – это заря Дагестана, тот, кто принес в эти голые и песчаные горы великое учение коммунизма, великий путь человеческого освобождения» [6].

А. Тахо-Годи об этом периоде жизни У. Буйнакского, в частности, писал: «Вследствие новизны большевизации и отсутствия работников, знающих и горящих активностью, Уллубию приходилось работать за нескольких. Он организовывал полк, он же писал, по словам первого редактора этой газеты Ибрагима Алиева, чуть ли не всю газету целиком» [7, с. 14].

Новый подъём кумыкской публицистики, как и публицистики аварской и лакской, был связан с новым установлением Советской власти в Порт-Петровске и в Дагестане, а также с созданием под руководством У. Буйнакского и Дж. Коркмасова, её областных органов – Военно-революционного комитета. Органы Советской власти приступили к созданию газет на языках народов Дагестана для разъяснения политики Советской власти и начала новой жизни. 2 мая 1918 года областной Военно-революционный комитет обратился с воззванием ко всем трудящимся Дагестана, в котором разъяснялась политика новой власти, направленная

на обеспечение прав беднейших слоев населения и на ликвидацию частной собственности.

Газета «Дагестанский труженик» агитировала за Советскую власть, освещала революционные преобразования в городе, призывала трудящихся выступать с оружием в руках на защиту своих завоеваний. В воззвании к трудящимся Дагестана она писала: «Товарищи! Интернациональный Военно-революционный комитет, стоящий на страже революции и завоеваний её, призывает вас стать в ряды Красной Армии, в Интернациональный полк, в защиту интересов трудового народа».

Ш.М. Магомедов по поводу этого воззвания писал: «Написанное Уллубием Буйнакским воззвание областного Военно-революционного комитета звучало в горах, как набатный колокол. Воззвание было переведено на аварский, кумыкский, даргинский и лакский языки, оно было расклеено на улицах городов и аулов, и у воззвания ревкома собирались десятки людей. В эти дни грамотные люди, умеющие читать, пользовались необыкновенной популярностью, и народ, затаив дыхание, по несколько раз слушал программу Советской власти. Листик сероватой бумаги, впитавший в себя пламенную мысль Уллубия, не знал никаких границ. Идеи, изложенные в нем, проникали туда, где горцев еще держали под своим влиянием самозванец – имам Н. Гоцинский и фанатик – карлик Узун-Хаджи. Доходчивей всего в воззвании ревкома были для горцев слова о земле. В ней был источник жизни и благополучия. Никто раньше так просто и отчетливо не ставил этот вопрос».

Таким образом, публицистика У. Буйнакского вывела кумыкскую и всю дагестанскую публицистику на новые идейные позиции века: на необходимость классовой борьбы ради создания нового общества для трудящихся масс, классовой солидарности трудящихся, независимо от национальной и революционной принадлежности.

У. Буйнакский вместе с З. Батырмурзаевым, С.-С. Казбековым и Дж. Коркмасовым заложили основы большевистской печати в Дагестане путём написания острых политических статей и воззваний, пронизанных ненавистью к классовым врагам и заботой о тружениках. Созданная им весной 1918 года газета «Дагестанский труженик» была первой русскоязычной большевистской газетой, традиции которой в советское время были продолжены газетой «Красный Дагестан», переименованной впоследствии в газету «Дагестанская правда», которая выходит в свет и по сей день.

Библиографический список

1. Магомедов Ш.М. *Уллубий Буйнакский*. Махачкала, 1964.
2. Ахмедов Д. *Периодическая печать Дагестана*. Махачкала, 1963.
3. Магомедова З. *Дагестанская публицистика XX века: формирование, развитие, тенденции*. Махачкала, 2005.
4. *Газета «Дагестанский труженик»*. 1918; 22 марта.
5. Абдуллатипов А.-К.Ю. *Формирование метода социалистического реализма в кумыкской литературе*. Махачкала, 1982.
6. *Газета «Пролетариат»*. 1919; 23 августа.
7. Тахо-Годи А. *Уллубий Буйнакский*. Махачкала, 1957.

References

1. Magomedov Sh.M. *Ullubij Bujnaksij*. Mahachkala, 1964.
2. Ahmedov D. *Periodicheskaya pechat' Dagestana*. Mahachkala, 1963.
3. Magomedova Z. *Dagestanskaya publicistika XX veka: formirovanie, razvitie, tendencii*. Mahachkala, 2005.
4. *Gazeta «Dagestanskij truzhenik»*. 1918; 22 marta.
5. Abdullatipov A.-K.Yu. *Formirovanie metoda socialisticheskogo realizma v kumyjskoj literature*. Mahachkala, 1982.
6. *Gazeta «Proletariat»*. 1919; 23 avgusta.
7. Taho-Godi A. *Ullubij Bujnaksij*. Mahachkala, 1957.

Статья поступила в редакцию 20.02.16

УДК 82.0

Yuhnova I.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: yuhnova@fif.unn.ru

Leonova M.P., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Georg-August- University of Göttingen (Göttingen, Germany), E-mail: marianna.leonova-1@phil.uni-goettingen.de

THE PROBLEM OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION IN M. LERMONTOV'S PROSE. The article substantiates the idea that in Lermontov's works a new approach to the consideration of a problem of intercultural dialogue is formed. The poet shows the complexity and versatility of this process, perceives it as an interaction, cross-fertilization, rather than as absorption or destruction of the culture and traditions of one nation by another. Particular attention is paid to an analysis of forms and ways of perceiving the poet's geographical space, the dialogues of characters are considered from the perspective of the development of a new semiotic code. The authors come to conclusion, that the internal plot of the development of another culture is formed in the novel. The article also notes an aspect of intercultural communication, associated with interpersonal contacts of different nationalities, and therefore carriers

of distinguished mental paradigms. On the example of the contacts of the main characters of the novel "A Hero of Our Time" and the story "Shtoss" with the characters, having German names, is considered the type of communication "I" – "the other".

Key words: Lermontov, "Hero of Our Time", "Stoss" dialogue, intercultural communication, The Other, dialogue of cultures.

И.С. Юхнова, д-р филол. наук, доц., проф. Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: yuhnova@fif.unn.ru

М.П. Леонова, д-р филол. наук, науч. сотрудник, Гёттингенский университет им. Георга-Августа, г. Гёттинген, E-mail: marianna.leonova-1@phil.uni-goettingen.de

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЗЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА*

**Работа проводилась при поддержке РФГФ в рамках гранта № 15-04-00498 «Концептуальные основы современного лермонтоведения».*

В статье обосновывается идея о том, что в творчестве Лермонтова сформировался новый подход к рассмотрению проблемы межкультурного диалога. Поэт показывает сложность, многогранность этого процесса, воспринимает его как взаимодействие, взаимообогащение, а не поглощение или уничтожение культуры и традиций одного народа другим. Особое внимание уделено анализу форм и способов восприятия чужого географического пространства, диалоги героев рассмотрены в ракурсе освоения нового для них семиотического кода. Авторы приходят к выводу, что в романе формируется внутренний сюжет освоения чужой культуры. В статье рассматривается и такой аспект проблемы межкультурной коммуникации, который связан с межличностными контактами представителей разных национальностей, а, следовательно, носителей отличающихся ментальных парадигм. На примере контактов главных героев романа «Герой нашего времени» и повести «Штосс» с персонажами, имеющими немецкие фамилии, рассмотрен тип коммуникации «Я» – «Другой».

Ключевые слова: Лермонтов, «Герой нашего времени», «Штосс», диалог, межкультурная коммуникация, Другой, диалог культур.

В массовом сознании типичный лермонтовский герой – это гордый одиночка, противопоставивший себя всему миру, страдающий от одиночества, но не способный к контакту, диалогу с другими людьми. Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что лермонтовские герои стремятся к общению, им необходим тот, кто сможет если не понять, то хотя бы выслушать, какие внутренние бури сокрушают их души. Этим фактом обусловлен интерес к проблемам диалога в произведениях Лермонтова. Исследования в данной области осуществляются в разных направлениях. Прежде всего, осмысливается характер и структура общения как процесса. В частности, показано, что в произведениях Лермонтова коммуникация строится на несоответствии произносимого и подразумеваемого, следствием чего становится второй план в диалоге. Его называют по-разному: «косвенным» [1], «скрытым» [2], «втором» диалогом [3]!. Так или иначе, несоответствие слова и мысли – осознанная стратегия речевого поведения героев, продуманная, просчитанная. Не случайно в предисловии к «Герою нашего времени» Лермонтов упоминает о разговоре двух дипломатов, и эта аналогия ориентирует, как следует воспринимать роман в целом. Именно этот – второй план в общении – и стремятся уловить («прочитать») партнеры по диалогу. С учётом того, что существование, истинное, главное не произносится, они и выстраивают свои коммуникативные отношения, которые в произведениях Лермонтова имеют три основных уровня: общение с собой, другим и универсумом.

Мы сосредоточим внимание на таком типе коммуникативных контактов, которые принято называть межкультурным диалогом. Под ним понимается «прямое и опосредованное общение носителей разных культур» [4, с. 77]. Творчество поэта и его судьба дают веские основания для разговора на эту тему². На наш взгляд, именно Лермонтовым впервые в русской литературе было обозначено новое понимание проблемы взаимодействия культур – в его произведениях контакты представителей разных народов приобретают характер диалога, а не поглощения, уничтожения одного народа другим или выстраивания границ. При этом проблема Лермонтовым обозначается и решается многогранно: он выявляет и разрушительные, и созидательные начала в данном процессе. В «Герое нашего времени» вторжение человека «цивилизации» в мир горцев губительно, потому что, как считает Н.А. Куренова, происходит поверхностное усвоение коренными народами «достижений цивилизации, да и то лишь её темной, разрушительной стороны, приводящей к распаду нравственной стороны личности» [5, с. 19 – 20]. Но в романе принципиально важно сопоставление двух моделей взаимодействия с чужой культурой. Одна из них воплощена в линии «Печорин – Бэла», другая – в образах Максима Максимыча и странствующего офицера. Печорин разрушает мир горцев, Максим Максимыч сам становится «кавказцем», укореняется в чужой для него культурной и географической реальности [6, с. 1127]. Чужое для него

остается чужим, но опыт общения с горцами, жизнь, прожитая с ними бок о бок, делает их поведение, поступки, нравы более понятными, предсказуемыми, объясняемыми. И этим знанием он делится с теми русскими, с которыми сводит его судьба на Кавказе. Максим Максимыч становится проводником в чужую культуру и для Печорина, и для автора записок. А открывая им неизвестную страну, даже испытывает «азарт», удовлетворение, гордость, когда ему удается удивить, поразить своего спутника местными «реалиями» (вспомним его эмоции, когда он видит впечатление, произведенное красотой Бэлы на Печорина). Если же возникает необходимость, то Максим Максимыч выступает ещё и в роли переводчика. Печорину переводит «комплимент», пропетый Бэлой, то есть становится посредником в первом коммуникативном акте героев, позволяет осуществиться диалогу. Странствующему офицеру помогает в его дорожных неурядицах.

И здесь возникает ещё один важный аспект проблемы – проблема понимания не просто языка, но семиосферы чужой культуры. Известно, что можно знать язык, но не суметь установить контакт и осуществить элементарный коммуникативный акт. Максим Максимыч, по сути, учит своего попутчика понимать новую для него действительность на другом – более глубоком уровне: когда не только слово, обозначающее неизвестный предмет, входит в кругозор и лексикон человека, а формируется представление о семиосфере чужого культурного пространства. Это касается как географии, так и мира человека.

В этом и состоит смысл диалогов о предстоящей погоде. Странствующий офицер «прочитывает» природные приметы так, как они действуют в условиях его родной природы, но здесь, на Кавказе, не срабатывают. Жест Максима Максимыча («Штабс-капитан не отвечал ни слова и указал мне пальцем на высокую гору, поднимающуюся прямо против нас» [7, с. 280]) и объяснение («Посмотрите, как курится» Гуд-гора [7, с. 281]) – и есть указание на новый природный «код».

Но главное – Максим Максимыч открывает своему попутчику особенности местной коммуникации: «Вы думаете, они помогают, что кричат? А черт их разберет, что они кричат? Быки-то их понимают; запрягите хоть двадцать, так коли они крикнут по-своему, быки все ни с места... Ужасные плуты! А что с них возьмешь?... Любят деньги драсть с проезжающих... Избаловали мошенников! Увидите, они еще с вас возьмут на водку. Уж я их знаю, меня не проведут!» [выделено нами]» [7, с. 279]. Как видим, сама диалогическая реплика противоречива – в ней два взаимоисключающих тезиса: «черт их разберет, что кричат» и «я их знаю».

Характерно, что позже возникнет именно эта коммуникативная ситуация: «Извозчики с криком и бранью колотили лошадей, которые фыркали, упирались и не хотели ни за что в свете тронуться с места, несмотря на красноречие кнутов» [7, с. 309]. И Максим Максимыч ничего не сможет ей противопол-

ставить. Оказывается, что, даже зная «риффы» в общении с местными жителями, коммуникативной неудачи избежать не удастся. И убеждение, что «я их знаю» – лишь иллюзия. Максим Максимыч знает язык, знает привычки, имеет представление о национальном типе, но он не проник в главное – в мышление, сознание горцев, в то, что существует «сверх языка» и в теории коммуникации называют «кодом», «контекстом».

Это отчетливо проступает в его рассказе о свадьбе, который полон этнографических деталей, бытовых подробностей: «Женщины, увидя нас, прятались»; «У азиатов, знаете, обычай всех встречаемых и поперечных приглашать на свадьбу. Нас приняли с всеми почестями и повели в кунацкую», «Мы с Печоринным сидели на почетном месте» [7, с. 286]. Но всё это – констатация, перечисление правил, характерных для уклада горцев. Их содержание, обрядовый смысл ускользает, не комментируется. А любой обряд всегда семиотичен – то есть каждое действие в нем имеет свой ритуальный смысл, сакральное значение, глубинную природу. Однако все это остается закрытым для Максима Максимыча: «Сначала мулла прочитает им что-то из Корана, потом дарят молодых и всех их родственников, едят, пьют бузу, потом начинается джигитовка, и всегда один какой-нибудь оборвыш, засаленный, на скверной, хромой лошадежке, ломается, паясничает, смешит честную компанию; потом, когда смеркнется, в кунацкой начинается, по нашему сказать, бал. Бедный старичишка брэнчит на трехструнной... забыл, как по-ихнему... ну, да вроде нашей балабайки. Девки и молодые ребята становятся в две шеренги, одна против другой, хлопают в ладоши и поют. Вот выходит одна девка и один мужчина на середину и начинают говорить друг другу стихи нарспев, что попало, а остальные подхватывают хором» [7, с. 286 – 287].

Максим Максимыч оказывается не внутри обряда, а вне него (в этом смысле Печорин, ничего не зная о местных обычаях, органичнее вошел в сам обряд, когда ответил Бэле, подхватив её «игру», реплику). Максим Максимыч лишь формально присутствует среди людей на этом действе. Как мы помним, его сознание больше занято другим: он ждёт опасности. Он, оказавшись на свадьбе, «считал» другой «код» (увидев кольчугу на Казбиче), а потому замечает, где поставили лошадей, и заранее продумывает пути для отхода³. Действия Максима Максимыча мотивируются тем, что свой диалог с чужой культурой он выстраивает в условиях войны. Сама война перестала быть открытым противостоянием, ожесточенным конфликтом, а потому и возникают возможности для контакта, диалога между людьми. Однако культура, ментальность, традиции местных народов для штабс-капитана все же не наполняются исконным смыслом, остаются непонятными и закрытыми. А только в этом случае можно говорить о глубоком погружении в чужую культуру. Ведь, «реальное взаимодействие культур <...> есть не только и не столько передача количества культурной информации, сколько «способ внесения той или иной коррекции» в мирообраз коммуниканта. Иными словами, сущность межкультурной коммуникации состоит в том, чтобы трансплантировать не информацию, а способы ее построения, и следом за этим – создавать такие условия, при которых воспринимающая культура начнет сама генерировать «чужие» структуры» [8, с. 73].

Подобное генерирование новой культуры происходит – на Кавказе начинается возникать новая общность – «кавказцы». Русские на Кавказе обретают свою историю, а вместе с тем рождается и новая хронология. Такой хронологической вехой становится время правления Ермолова: «Да, я уж здесь служил при Алексее Петровиче, – отвечал он, присосанившись. – Когда он приехал на Линию, я был подпоручиком, – прибавил он, – и при нем получил два чина за дела против горцев» [7, с. 283].

Во-вторых, у них формируется свой язык общения с горцами, представляющий собой сочетание русского и местного наречий. Максим Максимыч увещевает Азамата: «Эх, Азамат, не сносить тебе головы <...> яман будет твоя башка» [7, с. 285]. И фраза представляет собой в первой ее части – русскую поговорку, во второй – ее перевод на псевдоместное наречие. Получается, что Максим Максимыч переводит самого себя для лучшего понимания его мысли юношей.

В-третьих, их отличает повышенное чувство опасности, предельная осторожность; они живут с ощущением все же «чужого» мира, предсказуемого именно своей взрывоопасностью, быстрой переходов от мира к конфликту.

Таким образом, Лермонтов обозначает проблему диалога культур не как их конфликт, не как уничтожение и разрушение од-

ного другим, но как сложный процесс взаимодействия, освоения чужого языка и чужой семиосферы.

Диалог персонажей

В свете сказанного выше возникает и такой вопрос о диалоге персонажей в произведениях Лермонтова: является ли диалог в прозе писателя не только основным принципом взаимодействия культур, но и основным принципом взаимодействия протагонистов, т.е. представителей этих культур.

Диалог предполагает наличие Другого как партнера по диалогу. В книге «Язык и мир человека» Нина Давидовна Арутюнова указывает на необходимость наличия другого для понимания себя, открытия в себе новых качеств, ускользающих, когда самопознание осуществляется методом саморефлексии. Она пишет: «Семиотика поведения предполагает наличие другого. [...] Благодарение существованию Другого человек способен вывести суждение о себе самом как об объекте. [...] Другой открывает мне меня. Он конструирует меня как совершенно новый для меня тип. [...] Личности образуют значимые миры, сосуществующие друг с другом и способные входить в семиотические отношения, но не способные входить друг в друга» [9, с. 647 – 648].

В этой связи возникают два вопроса. Есть ли в прозе Лермонтова Другой как личность, сосуществующая с личностью главного героя, но не входящая в него? И что представляет собой диалог между ними, если таковой имеется?

Ограничим наше рассмотрение этих вопросов анализом образов тех немногих немцев, которые представлены в прозе Лермонтова, а именно: Штоссом, доктором Вернером и Апфельбаумом, – проанализируем их отношения с главными протагонистами, выясним их функцию в столь, на первый взгляд, непохожих произведениях, как роман «Герой нашего времени» и повесть «Штосс».

В обоих произведениях Другой представляет собой часть структуры образа главного протагониста, связанного с ним отношениями «часть-целое» и, таким образом, отрицающего наличие Другого как чужеродного элемента. Н.Д. Арутюнова определяет такой тип отношений следующим образом: «Мы чужие и мы чужды друг другу» [9, с. 648]. При этом в повести «Штосс» выявляемая на тематическом уровне оппозиция между главным протагонистом Лугиным и Штоссом при более детальном рассмотрении раскрывается как аналогия между ними. В «Герое нашего времени», напротив, эксплицитно многократно подчеркнутая аналогия между протагонистами оказывается оппозицией.

Как в организации текста, так и в структуре личности главного героя обоих произведений наблюдается сходство. Как в «Штоссе», так и в «Герое нашего времени» мы имеем дело с фрактальной композицией и шизоидным расщеплением личности протагониста.

Что мы знаем о главном герое «Штосса»? Вернувшись из Италии, где он три года лечился от ипохондрии, в Петербург, Лугин, «имея независимое состояние, мало родных и несколько знакомых», хотел провести здесь зиму. В Италии герой не излечился, но оттуда «вернулся истинным художником» [10, с. 483]. Об этом мы узнаем из уст рассказчика, который и предлагает перспективу на Лугина, отличную от перспективы последнего, и дает возможность, с одной стороны, оценить поступки Лугина, с другой – увидеть раздвоенность его личности: «...вообще комнаты имели какую-то странную несовременную наружность. Они, не знаю почему, понравились Лугину» [10, с. 489].

Если в «Герое нашего времени» раздвоенность протагониста эксплицитно подчеркивается им самим: «Во мне два человека: один живет в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его» [7, с. 442]. – то в «Штоссе» она обнажается в реакции рассказчика и Минской на действия главного героя, которые вызывают у них непонимание, и, следовательно, входят в противоречие со знакомым им образом: «Он встал, взял шляпу и вышел. Она посмотрела ему вслед с удивлением» [10, с. 485]. Казалось бы, немотивированная реакция героини имеет единственную функцию – маркирование странности поведения главного героя.

Противоречивость протагониста становится очевидной как в его реакциях и желаниях, так и в его самоощущении: «Он начал ходить по комнате, небывалое беспокойство им овладело; ему хотелось плакать, смеяться... он бросился на постель и заплакал: ему представилось все его прошедшее, он вспомнил, как часто бывал обманут, как часто делал зло именно тем, которых любил, какая дикая радость иногда разливалась по его сердцу, когда видел слезы, вызванные им из глаз, ныне закрытых навеки, – и он с ужасом заметил и признался, что он недостойн был любви безотчетной и истинной, – и ему стало так

больно! так тяжело!» [10, с. 493 – 494]. При этом мысль, что он недостойн любви, не отпускает Лугина: *«С некоторого времени его преследовала постоянная идея, мучительная и несносная, тем более, что от нее страдало его самолюбие [...] он твердо убедился, что степень его безобразия исключает возможность любви»* [10, с. 492 – 493]. Осознавая свое внешнее безобразие, Лугин проецирует это же качество и на свой внутренний мир – постигает в себе безобразия внутреннее. Следствием этого «открытия» становится измененное внутреннее состояние – героем овладевает «непостижимая лень». Для кого непостижимая? Для Лугина. В неспособности контролировать ситуацию герой открывает для себя невозможность любви истинной, т. е. безотчетной, не контролируемой разумом. Для Лугина любовь является не любовью к Другому, а возможностью полного растворения одного в другом и, следовательно, исключает наличие другого. Что мы и обнаруживаем в его ночных собеседниках – они продукт его творчества. Обе «головки» Лугин, будучи истинным художником, создал сам. Голова старца, воплотившаяся в ночное приведение, женская головка, воплощающая в себе женщину-ангела, и портрет на стене образуют между собой аналогию. Несмотря на кажущуюся оппозицию между отвратительным стариком, портретом на стене и женской головкой, все они имеют общий знаменатель, а именно: что-то неопределенное, неприятно поражающее в улыбке и глазах. Все три произведения, в которых дышало *«какое-то неясное, но тяжелое чувство»* [10, с. 492], проекция души самого Лугина.

В описании всех названных протагонистов используется прием отрицания. Так, дом Штосса не имеет надписи на табличке и сначала возникает в воображении главного протагониста, а затем как ответ на его суггестивный вопрос. Этот же ответ при повторном вопросе об имени старика обнуляется репликой последнего «Что-с?», звучащей как имя «Штосс», так и воспринимаемой главным героем, но по своей сути не являющейся таковым.

Так же, через отрицание, представлен и портрет «человека... в бухарском халате»: в целом выполненный плохо, за исключением головы, выписанной, как и на работах Лугина, хорошо, он представляет собой нечто неопределенное. Наиболее удавшаяся деталь портрета – улыбка – постоянно ускользает, не позволяет себя зафиксировать, т. е. динамически меняется, подобно тому, как постоянно трансформируется фигура старика: *«...вся его фигура изменялась ежеминутно, он делался то выше, то толще, то почти совсем съезживался»* [10, с. 495]. Женщина-ангел тоже эфемерна, а потому не поддается позитивному описанию: *«...то были краски и свет вместо форм и тела, теплое дыхание вместо крови, мысль вместо чувств; то не был также пустой и ложный призрак...»* [10, с. 498].

Дефиниция через отрицание отражает невозможность позитивного определения Другого и, следовательно, невозможность его восприятия как отдельного существа. Сам Лугин тоже описывается через отрицание как *«человек среднего роста, ни худой, ни толстый, не стройный, но широкоплечий»* [10, с. 485]. Его восприятие Другого связывается с глаголом «казалось», отрицающим объективные характеристики Другого: *«на него смотрели страстные, глубокие глаза, которые, казалось говорили»* [10, с. 499-500].

Невозможность восприятия Другого вне самого себя отражается также в невозможности диалога с ним. Женщина-ангел молчит. Старик произносит какие-то слова. Но является ли общение между Лугиным и стариком, Лугиным и дворником, Лугиным и Минской диалогом? Старик в разговоре с Лугиным предлагает сыграть в штос, ставит «это» и повторяет только одно слово «серьеза», написанное на портрете, при этом Лугин никак не реагирует на это слово и сам определяет время игры. Весь разговор состоит из вопросов и ответов самого Лугина: *«-А! В среду! – вскрикнул в бешенстве Лугин; так нет же! – не хочу в среду! – Завтра или никогда! Слышишь ли?»* [10, с. 496]. При этом реплики героя отделены друг от друга знаком тире, что подчеркивает характер разговора как диалога Лугина с самим собой. В беседе с дворником Лугин тоже предлагает ответ на мучивший его вопрос сам и лишь хочет услышать его подтверждение: *«Не может быть, верно, Штосса! – вскрикнул невольню Лугин. – Нет, был Кифейкина – а теперь так Штосса! – отвечал дворник, не подымая головы»* [10, с. 487].

Невозможность диалога эксплицитно подчеркивается в разговоре Лугина с Минской: *«-Здравствуйте, мсье Лугин, – сказала Минская кому-то; – я устала... скажите что-нибудь! – и она опустила в широкое пате возле камина: тот, к кому она*

обращалась, сел против нее и ничего не отвечал» [10, с. 481]. Очевидна самодостаточность говорящего в данной ситуации: Минская обращается к кому-то (не важно, к кому) и хочет услышать что-то (не важно, что). Партнер по диалогу – Лугин – вообще не считает должным как-либо реагировать на вопросы и просьбы Минской, т. е. ее воспринимать: *«-Вам опять хочется в Италию! – сказала она после некоторого молчания – Не правда ли? – прибавила она. Лугин в свою очередь не слышал вопроса, он продолжал...»* [10, с. 481]. Диалог представляет собой два монолога, существующих автономно, развивающихся каждый сам по себе. Вопросы имеют характер утверждений и не требуют ответов, тем более что они игнорируются слушающим.

Итак, в отрывке «Штосс» отношения между протагонистом и Другим имеют фрактальную структуру, т. е. сходства части и целого. Другого не существует как партнера по диалогу. Его функция заключается не в видении протагонистом себя через перспективу Другого, а в подтверждении своей собственной перспективы на мир и создании своей реальности согласно этой перспективе.

Можно предположить, что подобная стратегия характерна только для «фантастической повести» (как чаще всего определяют жанр «Штосса»), а в романе «Герой нашего времени», далеком от фантастики, мы найдем Другого и увидим, что протагонист вступает в диалог с ним.

Доктор Вернер – пример аналогии с главным протагонистом, развертывающейся в оппозицию. Оппозиция эта обнаруживается уже в первом предложении, знакомящим нас с героем: *«Нынче поутру зашел ко мне доктор; его имя Вернер, но он русский»* [7, с. 366]. Во избежание недоразумений по поводу национальности Печорин объясняет, что он имеет в виду, одновременно подчеркивая раздвоение, лежащее в основе образа Вернера: *«Я знал одного Иванова, который был немцем»* [7, с. 366]. Попутно заметим, что имя в художественном произведении является не случайным, оно определяет характер, является «...ядром литературного характера как особой семиотической диспозиции» [11, с. 8]. Не останавливаясь на созвучности фамилии Вернер с Вертером Гёте (что в свою очередь объясняет такие черты характера доктора, как романтичность и сентиментальность, о которых свидетельствуют и рассуждения героя о женитьбе, и его поведение при прощании с Печориным, и прямые оценки Вернера как поэта и «души испытанной и высокой» [7, с. 367] в журнальных записях Печорина) и, конечно, на прозвище Мефистофель, заметим лишь, что в отличие от Штосса доктор Вернер описывается не через отрицание, а через противопоставление «кно». В обоих случаях подобный принцип введения образа рождает ощущение его «ускользания», невозможности его однозначного определения, что приводит к амбивалентному прочтению.

Каталин Кроо в статье «Буквальный повтор и перевод в свете семиотического перевоплощения в романе Лермонтова «Герой нашего времени» приходит к выводу, что «фигуру Вернера, действительно, возможно интерпретировать в качестве семиотического посредника. Семиотическое посредничество касается основного трансформационного семантического сюжета и в его авторефлексивном аспекте» [12, с. 497 – 498]. А Б.Т. Удодов определяет героя как двойника Печорина [13, с. 102].

Печорин, говоря о докторе, называет его единственным своим собеседником, т. е. мы можем предположить наличие диалога между протагонистами. Какой же характер имеет этот диалог и можно ли беседу между Печориным и доктором Вернером назвать диалогом? По мнению Н.Д. Арутюновой, одним из наиболее важных параметров диалога является целеориентированность [9, с. 649]. Очевидно, что для Печорина и доктора она не может заключаться в познании себя или открытии для себя партнера: *«...мы знаем почти все сокровенные мысли друг друга; одно слово – для нас целая история; видим зерно каждого нашего чувства сквозь тройную оболочку»* [7, с. 369]. В этой записи Печорина подчеркивается аналогия между ним и Вернером, воспринимаемая главным протагонистом как родная и вследствие ее понятности удобная. О «чуждости и чужеродности» как принадлежности Другого в данном случае не может быть и речи. Доктор Вернер является частью Печорина и в таком качестве воспринимается им, что на уровне языковых средств находит свое отражение в многократном повторении местоимения «мы»: *«Итак, размена чувств и мыслей между нами не может быть; мы знаем один о другом все, что хотим знать, и знать больше не хотим; остается одно средство: рассказывать новости. Скажите мне какую-нибудь новость»* [7, с. 369]. Целью разговора между Печориным и доктором Вернером является предоставление информации, не известной партнеру. Ска-

занное собеседником должно соответствовать, таким образом, двум критериям: быть информативным и новым для слушателя.

Информация, сообщаемая Печорину Вернером, не соответствует ни одному из названных критериев. Так, в Журнале Печорина приведены два разговора главного героя с доктором Вернером. Первый строится по принципу угадывания реплик другого: «В вашей галиматье, однако, есть идея. – Дев! – отвечал я. – Скажите мне одну, я вам скажу друую. [...] Доктор! Решительно нам нельзя разговаривать. Мы читаем в душе друг друга» [7, с. 370]. Предлагаемые в беседе сведения не являются ни информативными, ни новыми. Информативность сводится к сообщению доктора, что Вера в Пятигорске. Во втором диалоге доктор просто подтверждает сведения, сообщенные ему Печориным: «Против вас точно есть заговор» [7, с. 436]. И в этом случае информация Вернера не удовлетворяет ни одному из критериев: она не информативна и не нова. Таким образом, разговоры с доктором Вернером не являются диалогами в силу отсутствия их «целесообразности», с одной стороны, и в силу аналогичности Вернера с Печориным, с другой.

Ответ о функции доктора Вернера в романе становится более очевидным при рассмотрении такого второстепенного персонажа, как фокусник Апфельбаум. Соотношение двух героев возможно в силу того, что они наделены немецкими фамилиями.

Апфельбаум удостоен лишь короткого упоминания Печорина («Вчера приехал сюда фокусник Апфельбаум ... вышеупомянутый фокусник, акробат, химик и оптик» [7, с. 428]), в котором отмечена многогранность его талантов. Эта особенность выводит на мысль о расщеплении его личности, а подкрепляется она, конечно, тем, что Лермонтов наделяет героя говорящим именем, которое вводит библейский контекст искушения и падения: Apfelbaum (нем.) – яблоня, т.е. райское дерево.

Функция образа Апфельбаума заключается в создании Печорину условий для возможности обладания предметом его во-

зделения. Все жители направляются на представление, и Печорин наконец-то может посетить Веру: «Моих людей и горничных не будет в доме: я им всем раздала билеты, также и людям княгини. Я жду тебя; приходи непременно. – А-га! – подумал я, – наконец-таки вышло по-моему» [7, с. 428 – 429].

При этом следует отметить, что Вера с давних пор является предметом страсти Печорина и именно доктор Венер сообщает главному протагонисту о её приезде в Пятигорск, т.е. делает возможным первый шаг на пути к обладанию ею.

Таким образом, все три рассмотренные нами протагониста: Штосс, доктор Венер и Апфельбаум – выполняют общую функцию – они дают главному герою надежду на обладание объектом его вождения. Нужно отметить, что эта надежда так и остается надеждой: Лугин пытается выиграть у Штосса свою мечту и не выигрывает, Печорин мчится за своей любовью и загоняет своего коня, так и не настигнув её.

Возвращаясь к функции диалога между протагонистами в прозе Лермонтова, обобщим её следующим образом. В прозе Лермонтова нет ни Другого, ни диалога как общения с этим Другим. Есть Другой как часть фрактальной структуры главного героя, и функция этого Другого заключается в эксплицитном представлении этой части с целью узнавания её в герое как целом.

Примечания

1. Э.Г. Герштейн говорит о «втором» диалоге, «который ведут между собой отдельные фразы и словосочетания, повторяющиеся и варьирующие друг друга на протяжении всех частей «Героя нашего времени» [3, с. 74].

2. Известен интерес Лермонтова к истории своего рода по отцовской линии, стремление узнать, кто был его легендарным предком: испанец Лерма или шотландец Лермонт. Но важнее в этом контексте служба поэта на Кавказе, когда контакты с горцами стали повседневностью [6].

3. Ср.: та же самая модель поведения Печорина в доме «контрабандистов».

Библиографический список

1. Серман И. *Михаил Лермонтов: Жизнь в литературе: 1836-1841*. Москва: РГГУ, 2003.
2. Юхнова И.С. *Поэтика диалога и проблема общения в прозе А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова*. Диссертация ... доктора филологических наук. Нижний Новгород, 2012.
3. Герштейн Э.Г. «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова. Москва: Художественная литература, 1976.
4. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Рябов Г.П. *Словарь по межкультурной коммуникации: Понятия и персоналии*. Москва: Флинта: Наука, 2010.
5. Куренова Н.А. Диалог культур в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». *Современные наукоемкие технологии*. 2007; 6: 19 – 20.
6. Юхнова И.С. Очерк «Кавказец» в контексте творчества М.Ю. Лермонтова. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 1-1: 1127.
7. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва, Ленинград, 1959; Т. 4: 275 – 474.
8. Алексеев П.В., Алексеева А.А. «Запад – Россия – Восток» в системе духовных координат русской культуры XIX века. *Диалог культур: поэтика локального текста*. Горно-Алтайск, 2012: 71 – 74.
9. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва, 1998.
10. Лермонтов М.Ю. Штосс. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва, Ленинград, 1959; Т. 4: 480 – 500.
11. Фаустов А.А., Савинков С.В. *Игры воображения, историческая семантика характера в русской литературе*. Воронеж: Научная книга, 2013.
12. Кроо К. Буквальный повтор и перевод в свете семиотического перевоплощения в романе Лермонтова «Герой нашего времени». *Универсалии русской литературы*. Воронеж: Научная книга, 2015; 6: 488 – 501.
13. Удодов Б.Т. *Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»*. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Serman I. *Mikhail Lermontov: Zhizn' v literature: 1836-1841*. Moskva: RGGU, 2003.
2. Yuhnova I.S. *Po`etika dialoga i problema obscheniya v proze A.S. Pushkina i M.Yu. Lermontova*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.
3. Gershtejn `E.G. «Geroj nashego vremeni» M.Yu. Lermontova. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1976.
4. Zinchenko V.G., Zusman V.G., Kirnoze Z.I., Ryabov G.P. *Slovar' po mezhkul'turnoj kommunikacii: Ponyatiya i personalii*. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
5. Kurenova N.A. Dialog kul'tur v romane M.Yu. Lermontova «Geroj nashego vremeni». *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2007; 6: 19 – 20.
6. Yuhnova I.S. Ocherk «Kavkazec» v kontekste tvorchestva M.Yu. Lermontova. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 1-1: 1127.
7. Lermontov M.Yu. Geroj nashego vremeni. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva, Leningrad, 1959; T. 4: 275 – 474.
8. Alekseev P.V., Alekseeva A.A. «Zapad – Rossiya – Vostok» v sisteme duhovnykh koordinat russkoj kul'tury XIX veka. *Dialog kul'tur: po`etika lokal'nogo teksta*. Gorno-Altajsk, 2012: 71 – 74.
9. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva, 1998.
10. Lermontov M.Yu. Shtoss. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva, Leningrad, 1959; T. 4: 480 – 500.
11. Faustov A.A., Savinkov S.V. *Igry voobrazheniya, istoricheskaya semantika haraktera v russkoj literature*. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2013.
12. Kroo K. Bukval'nyj povtor i perevod v svete semioticheskogo perevoploscheniya v romane Lermontova «Geroj nashego vremeni». *Universalii russkoj literatury*. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2015; 6: 488 – 501.
13. Udodov B.T. *Roman M.Yu. Lermontova «Geroj nashego vremeni»*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 10.03.16

УДК 8.81

Alieva S.A., postgraduate, Department of Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: gadjievasaiba@rambler.ru

THE PROBLEM OF PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS IN TURKISH AND RUSSIAN LANGUAGES. The article is dedicated to a contrastive analysis of prepositions in the Russian language with postpositions in the Turkish language for the purpose of identifying the identical and partially similar and opposite phenomena. The main focus of the work is made on the system of prepositions in the Russian language and the system of postpositions in Turkish and Azeri languages as the means of expressing syntactic relations in the sentence, has very much in common, and distinctive, which is an important component for grammar of the Russian, Turkish and Azerbaijani languages. The author concludes that Russian prepositions and the Turkic (in this case Turkish) postpositions have many points of contact. The preposition is a part of speech, specific to the Russian language, and the postposition is a part of speech used in Turkish. They have much in common and at the same time many differences.

Key words: syntactic relations, prepositions, postpositions, function words, affix, design.

С.А. Алиева, аспирант каф. языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет,
г. Махачкала, E-mail: gadjievasaiba@rambler.ru

ПРОБЛЕМА ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕЛОГОВ В ТУРЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу предлогов в русском языке с послелогами в турецком языке с целью выявления в них идентичных, частично-сходных и противоположных явлений. Основное внимание в работе акцентируется на системе предлогов в русском языке и системе послелогов в турецком и азербайджанском языках как средстве выражения синтаксических отношений в предложении, имеющих много общего и различительного, что является важным компонентом для грамматики русского, турецкого и азербайджанского языков. Автор делает вывод о том, что русские предлоги и тюркские (в данном случае турецкие) послелогов имеют много точек соприкосновения. Предлог – это часть речи, специфичная для русского языка, а послелог – для турецкого. Они имеют между собой много общего и в то же время и много различий.

Ключевые слова: синтаксические отношения, предлоги, послелогов, служебные слова, аффикс, конструкция.

Послелогов и предлоги в предложении выражают различные синтаксические отношения между словами. В тюркологии, как и в индоевропейском языкознании, нет единого мнения по вопросу определения послелога и предлога. Послелогов и предлоги были предметом изучения многих синтаксистов. А. Казем-Бек в своей грамматике турецко-татарского языка под послелогов понимает аффиксы падежей, собственно послелогов и остальные служебные слова, в том числе и вопросительную частицу [1, с. 76]. Н.К. Дмитриев под послелогов понимает все неизменяемые части речи, которые управляют падежами и ставятся после управляемого слова [2, с. 276]. А.Н. Конов рассматривает послелогов с чисто синтаксической точки зрения: «послелогов-частицы – особый разряд слов, служащий для выражения инструментальных, направительных, целевых, причинных, временных, пространственных и других отношений между словами или между объектами и предметами» [3, с. 569]. Н.А. Баскаков приходит к заключению, что «послелогов – одна из служебных частей речи, выражающая определительные и главным образом, объектно-предикативные синтаксические отношения членов предложения [4, с. 657]. Послелогов возникли из знаменательного слова (существительного). А.П. Поцелуевский пишет, что развитие служебного слова, в данном случае послелога, прошло несколько этапов:

«Первый этап. Отдельные слова с материальным значением, не теряя своей лексической семантики, начинают одновременно употребляться в качестве формальных показателей. Так, например, русское слово **«благодаря»** представляет собой депричастную форму глагола **«благодарить»** и в этом значении продолжает употребляться в современном русском языке, но вместе с тем оно в известных случаях может играть роль служебного слова, заменяя предлог **«из-за»**...».

«Второй этап. Служебное слово, не теряя еще внешней связи со своим прототипом, в обыденной речи совершенно утрачивает материальное значение...».

«Третий этап. Полная утрата служебным словом своего прежнего материального значения создает предпосылку для фонетической перестройки, так как отпадает необходимость сохранения внешней связи или сходства этого слова с его лексическим прототипом. В результате получаются служебные слова, не имеющие уже никакой видимой связи с теми словами, от которых они произошли, а связь эта может быть установлена путем научного исследования...».

«Конечным этапом развития служебного слова является превращение его в аффикс агглютинативного типа, являющийся показателем только одного формального значения...» [4].

По нашему мнению, такое развитие служебных слов в тюркских и русском языках отражает реальную действитель-

ность. При указанных выше сходствах между предлогами и послелогов имеются и некоторые различия:

1. Предлоги всегда стоят перед существительным, а послелогов всегда стоят после существительного.

2. Предлоги употребляются только в косвенных падежах, тогда как послелогов *icin, ile, gibi* употребляются в турецком языке с существительными в именительном падеже.

3. Предлоги употребляются во всех косвенных падежах, а послелогов в винительном и местном падежах не употребляются.

4. Предлоги вместе с существительными управляют глаголом или другими частями речи: *сидеть в комнате*.

Послелогов сами управляют существительным: тур. *evin arkasinda*, аз. *эвин артында*.

5. Производные предлоги (предлоги, перешедшие из других частей речи) не изменяются, т. е. не склоняются и не принимают других аффиксов, а турецкие послелогов все склоняются и принимают притяжательные аффиксы.

Предлоги русского языка не могут принимать аффикс множественного числа, в то время как послелогов турецкого языка аффикс множественного числа принимать могут, ср. тур. *Benim gibiler cyle uurtmaz*; аз. *Меним кимилер эле этмез*; рус. *Такое, как я, так не сделаю*.

Роль турецкого послелога шире, чем роль русского предлога. В сопоставительной грамматике Н.А. Резюкова отмечается, что послелог выражает отношение не только существительного к другим словам речи, но иногда показывает и отношение придаточного предложения к главному.

А.Г. Магомедов, исследуя грамматические категории кумыкского языка, отмечает аналогичное явление и в кумыкском языке, он приводит такой пример: *Алдынлы колхозлары артындан етишмек учун* (чтобы догнать передовые колхозы) главное *бизге кеп ишлени этме gerek* (нам нужно осуществить много работ), при этом выражаются целевые отношения [5, с. 73].

Аналогичная конструкция предложения вполне возможна и на турецкой почве, ср. *önde giden kalhözların arkasından yetişmek için, bizim çok za-ışmamız gerek*. Турецкие послелогов, в отличие от предлогов русского языка, могут выполнять роль союзов и частиц, ср.: тур. *Fatih ile Muhammed sinemaya gittiler*, аз. *Фатих иле Мухаммет киноа гитдилер*; рус. *Фатих и Магомед ушли в кино*.

Между предлогом и словом, с которым он сочетается, можно вставить другое слово – определение, ср.: *по дороге шли люди, по широкой дороге шли люди*.

Между послелогом и тем словом, с которым он сочетается, нельзя вставить никакого другого слова, за исключением усиленной частицы *da/de*, которая не имеет семантического значения: *aslan da, ayı gibi* (как лев и медведь).

Рассмотрим предлоги русского и послелого турецкого и кумыкского языков.

Послелого и предлоги – частицы. В эту группу входят самостоятельные, т. е. истинные послелого и предлоги, в отличие от послелогов, являющихся изолированными формами знаменательных слов. Морфологический состав предлогов и послелогов очень сложен. Следует отметить, что категория предлогов и послелогов постепенно расширяется за счет наречий существительных и деепричастий.

Предлоги и их эквиваленты-послелого. С точки зрения морфологии предлоги русского языка подразделяются на следующие типы:

1. Непроизводные, т. е. первообразные предлоги односложны. Двусложность отличается полногласием или появлением так называемого беглого гласного -о-: *без – безо, из – изо, над – надо, об – обо, от – ото, под – подо, пред – предо* и т. д.

В этот разряд производных предлогов входят: *без, в, до, для, за, из, к, на, над, о, об, от, по, под, пред, при, про, с, у, через*. Некоторые из предлогов сливаются в парные предлоги типа *из-под, по-за, по-над* и т. д.

В турецком языке указанным русским предлогам соответствуют две группы послелогов: такие же первообразные: *icin* (для), *dek* (до) и т. д. Однако большей части первообразных русских предлогов в турецком языке соответствуют производные послелого, ср.: рус. *в*; тур. *icine, iceri* (в); рус. *из*; тур. *icinden, iceriden* (из); рус. *под*; тур. *altinda* (под); рус. *пред*; тур. *önünde* (перед) и т. д.

2. Наречные предлоги. Они совмещают функции двух категорий: наречия и предлога. Различаются следующие группы наречных предлогов:

а) предлоги, связанные с обстоятельственными наречиями: *близ* (тур. *yakında*), *вдоль, внутрь, возле, впереди, кругом, мимо, напротив, насупротив, около, позади, подле, посреди, против, поперек, сзади, сквозь, среди*.

Большинство этих предлогов сочетается с родительным падежом. В турецком языке наречным предлогам русского языка соответствуют послелого следующего типа: *yanında* (близ), *iceri* (внутри), *cevresinde* (вокруг), *karşısında* (напротив), *arkasında* (сзади, позади), *ortasında* (посреди), *arasında* (среди) и т. д.

б) предлоги, связанные с качественными наречиями, сочетаются с родительным – *относительно, касательно*, и с дательным падежами – *подобно, сообразно, соразмерно, согласно, соответственно* и т. д.

3. Отыменные предлоги. Имена существительные переходят в предлоги через посредство наречий или минуя их. Сюда можно включить предлоги *насчет, наподобие, с помощью, по случаю, под видом, в пользу, в лице, вроде* и т. д.

4. Отглагольные предлоги. В предлоги переходят формы деепричастий, сохраняя при этом систему глагольного управления: *благодаря, исключая, включая, выключая, не считая, спустя, начиная*.

5. Сложные типы предлогов. В русском языке есть сложные отыменные или отглагольные наречные образования – предлоги, которые представляют собой фразеологические единства. К числу таких сложно-составных предлогов относятся: *независимо от, в отношении к, применительно к, в связи с, согласно с* и т. д.

Подводя итог современному состоянию вопроса о предлогах и послелогах в тюркологии и в русском языкознании, можно сказать, что тюркологи своими исследованиями внесли огромный вклад в решение сложной и многогранной проблемы предлогов и послелогов, которая до сих пор остается дискуссионной как в тюркологии, так и в языкознании в целом. Наше исследование показало, что предлоги русского и послелого турецкого языков имеют между собой много общего и в то же время и много различий, что является важным компонентом для сравнительной грамматики русского и турецкого языков.

Библиографический список

1. Казем-Бек М.А. *Общая грамматика турецко-татарского языка*. Казань, 1839.
2. Дмитриев Н.К. *Грамматика башкирского языка*. Москва, 1948.
3. Кононов А.Н. *Грамматика литературного турецкого языка*. Москва-Ленинград, 1956.
4. Баскаков Н.А. *Тюркские языки*. Москва, 1960.
5. Магомедов А.Г. *Послеложное управление в современном кумыкском литературном языке*. Махачкала, 1964.
6. Ольмесов Н.Х. *Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков*. Махачкала, Дагучпедгиз, 1982.

References

1. Kazem-Bek M.A. *Obschaya grammatika turecko-tatarskogo yazyka*. Kazan', 1839.
2. Dmitriev N.K. *Grammatika bashkirskogo yazyka*. Moskva, 1948.
3. Kononov A.N. *Grammatika literaturnogo tureckogo yazyka*. Moskva-Leningrad, 1956.
4. Baskakov N.A. *Tyurkskie yazyki*. Moskva, 1960.
5. Magomedov A.G. *Poslelozhnoe upravlenie v sovremenном kumyyskom literaturnom yazyke*. Mahachkala, 1964.
6. Ol'mesov N.X. *Sopostavitel'naya grammatika kumyyskogo i russkogo yazykov*. Mahachkala, Daguchpedgiz, 1982.

Статья поступила в редакцию 20.02.16

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	3.М. Абдулмталимова ПРАВОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	45	Ф.Д. Рассказов, Д.Ф. Падури ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ПОГРАНИЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	85
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		3.М. Абдулмталимова УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАВОВЫХ ЗНАНИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	46	Ф.Д. Рассказов, Л.А. Кушнырь МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА	88
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		В.К. Агарагимова, Д.П. Гаджиева, Ф.А. Кабардиева ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ	5	Д.А. Салманова, Е.М. Гасанбекова МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	90
В.К. Агарагимова, А.А. Абуталимова, Ф.А. Кабардиева, Д.П. Гаджиева ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ	5	В.К. Агарагимова, Д.П. Гаджиева, Ф.А. Кабардиева, Т.Т. Карибова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ САМОКОНТРОЛЬ	48	Л.Т. Солтамадова РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ ГЕОГРАФИИ .	93
Ф.Р. Асадулаева, Д.З. Абасалиева ВЕДУЩИЕ ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО- РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	8	Л.М. Алиева, З.Н. Исмаилова ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	51	В.А. Чебатареёв ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ	94
Н.И. Белоцерковец, И.В. Чупаха ФГОСДО КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	10	3.Г. Альбекхаджиева, 3.А. Магомеддибирова ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	53	О. Шюкря РЕБЁНОК, КУЛЬТУРА ДЕТСТВА И ИГРА	97
И.В. Бурцева АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ДУХОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	11	Р.Р. Ахмедбекова, А.Д. Вечедова, М.А. Муртузалиева ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	54	М.К. Артына, Н.С. Доржу ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	100
Г.А. Гуторова, Ю.А. Украинцева, С.А. Дайнеко РАЗВИТИЕ ПОДВИЖНОСТИ СУСТАВОВ (ГИБКОСТИ) У ЮНОШЕЙ 17-20 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БАСКЕТБОЛОМ, СРЕДСТВАМИ СТРЕТЧИНГА	13	М.А. Болгарова, Н.С. Кожанова, О.С. Степина ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ДЕФЕКТОЛОГИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ	57	Е.Н. Борисова, Д.В. Волков ИНТЕГРАТИВНАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЕКТА «ПУТЕШЕСТВИЕ В ГУСЛИГРАД»)	103
Н.Ф. Жбанова МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДАХ	16	Н.Г. Гаширов, Х.М. Махмудов О РАЗВИТИИ СТОХАСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61	В.Н. Буряков, Д.Ю. Тарасов СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЕМ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ ВО ВНУТРЕННИХ ВОЙСКАХ МВД РОССИИ	105
А.Ю. Лахтин ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ	17	В.Ф. Ефимов СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РЕБЁНКА – ДОШКОЛЬНИКА КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	63	П.Д. Гаджиева ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ	107
О.А. Луценко МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ (НИРМ): НОВЫЙ ФОРМАТ	19	М.Б. Исаева КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	66	Р.Х. Джанкеев, С.Б. Джанкеева ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ	109
О.Л. Марачковская ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ ПО ВОСПИТАНИЮ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	21	С.И. Куракин КОНТЕКСТНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С МУЗЫКАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧЕНИКА	68	Р.Н. Дорохов, Л.В. Королева ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ СОМАТОМЕТРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ РАСЧЁТНЫХ РАБОТ У СТУДЕНТОВ СГАФКСТ	111
И.В. Миронова МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА	24	3.А. Магомеддибирова, П.А. Расулова ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	70	А.В. Золотов МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	113
О.Ю. Муллер, Ф.Д. Рассказов, Н.А. Ротова КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СОЗДАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО ГОРОДА	29	Я.В. Макаруч, М.Л. Мальцевская ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	73	Р.М. Магомедова, А.Н. Магомедова, М.С. Абдуллаева, А.Х. Асланбекова, Т.Г. Гаджимагомедова МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	117
Л.В. Скитская, Ю.И. Щербаков РОЛЬ ПЕДАГОГА В ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ	32	М.М. Мирзоева, Т.С. Рахметов, Н.Р. Джафарова СИСТЕМА «ОТКРЫТЫХ» ЗАДАНИЙ КАК УСЛОВИЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	76	А.Д. Магомедова, З.А. Гаджиханов, 3.А. Магомедова ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА БАЗОВОМ УРОВНЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	121
О.С. Титова ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ	35	О.Н. Нарыкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	79	К.С. Павлов РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА	123
О.А. Филиппова ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА КАК ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	37	Э.А. Пирмагомедова, А.Т. Нагиева, А.А. Каибова ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ В АСПЕКТЕ ЭТНО- ПСИХОЛОГИИ И ЭТНОПЕДАГОГИКИ	81	Ю.С. Переверзева, Л.А. Филимонюк МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	125
В.С. Хагай, Р.В. Стрельников, Б.А. Мхце, А.И. Земляной ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ РУКОПАШНОГО БОЯ	40	Г.Н. Прохорова ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ ПРОЕКТА «КАДЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	84	А.С. Серединцева, В.А. Цыбанёва СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
Э.М. Киселева, В.Ю. Абрамова ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС	42				

УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 127	СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ВУЗЕ 170	Ю.А. Лескина ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО- ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА 217
Е.А. Сорочкина ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАУРАЛЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. 130	О.А. Тюлина, А.В. Семенов ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 173	Р.М. Магомедова, З.Г. Джамалудинова, А.С. Нуцеева, М.А. Касумова, Е.И. Рубанова КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ. 220
Л.И. Уколова, О.В. Грибкова, К.С. Мерабова ПЕВЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 132	И.Р. Хагажеева, Б.Б. Назоев, С.Ю. Апшева, Л.М. Кумахова АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 176	Ю.В. Печерский, М.М. Чавтараева ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ 223
Л.В. Шокорова ХАРАКТЕРИСТИКА РЕФОРМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА 135	И.Р. Хагажеева, Л.М. Кумахова, М.С. Гадиева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 179	И.В. Фролов РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ XIX-XX ВЕКОВ 225
Р.Р. Абсалихов, С.В. Кривых СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 138	Б.М. Куршиева, А.Х. Хачароева ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 182	О. Шюкряу ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР В ОБРАЗОВАНИИ 227
Р.Р. Абсалихов МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА 140	В.А. Цибилов ИНФОРМАЦИОННО-ПРОПАГАНДИСТСКАЯ РАБОТА: ОТ КНЯЖЕСКОЙ ДРУЖИНЫ ДО РЕГУЛЯРНОЙ АРМИИ (VIII–XVII ВВ.) 184	Ш.М. Вакилов, И.М. Челябинов, З.Г. Лахикова, А-В.И. Элипханов СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ К ОЛИМПИАДАМ ПО МАТЕМАТИКЕ 229
В.К. Агарагимова, А.А. Абдулкадыров, Р.А. Мусаева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ САМОСОВЕРШЕНСТ- ВОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 143	Е.Г. Ямщикова ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА 186	Г.П. Джалалова, Т.Г. Везиров НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ 237
В.К. Агарагимов, М.А. Абдурахманова, Р.Ш. Кадилаева УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 145	С.Ю. Апшева, И.Р. Хагажеева, Ф.Б. Балкизова, М.С. Гадиева АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 188	К.В. Эсеккуев ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ 239
З.А. Аджиева СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ 147	Д.В. Гуров, Е.В. Гурова, Н.Р. Гоцкая ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЬИ 191	П.Д. Абдурахманова СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ 241
О.А. Бойкова, И.С. Петронюк ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА 150	Д.В. Гуров, Е.В. Гурова КЛАССИФИКАЦИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ 193	Ш.И. Булуева, З.В. Масаева, Р.М. Эхаева ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 242
Р.Т.О. Мамедов ГИБРИДНЫЙ ЖАНРОВЫЙ СТИЛЬ ДЖАЗ-МУГАМ 151	С.В. Колесова ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ПОЗИЦИИ ПОЗИТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ 195	М.Г. Даудов ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ 245
В.В. Завражнов, Г.М. Зинина ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 154	А.Н. Магомедова, Л.Н. Харченко ИССЛЕДОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 199	Г.А. Караханова, Е.Е. Оруджалиева, Б.А. Шамхалова СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ. 247
Л.А. Касиманова, Е.А. Юзова СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХОРЕОГРАФОВ 157	О.С. Корнилова ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ИХ ПРОФИЛАКТИКА 201	В.В. Логинов АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ-СПОРТСМЕНОВ В ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ 250
Н.Н. Кузина, Н.Н. Болгар, С.В. Кривых МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 159	Ю.В. Ахметшина ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ 203	И.С. Карасова, Е.А. Селезнева ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДВУЗЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 254
О.К. Логвинова ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 161	А.С. Лагоха МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОЕКТИРОВАНИЯ 205	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
Е.А. Николайчук, Н.А. Тарасюк ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРАКТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 164	Г.М. Гаджиев, Ш.О. Исмаилов, М.Г. Магомедов ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ 207	Р.М. Гимаева ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СИМВОЛДРАМА ПРИ РАБОТЕ С БОЛЬНЫМ, СТРАДАЮЩИМ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ 260
Р.В. Опарин, В.С. Нургалеев ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ 166	Н.А. Загрядская ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ИСТОРИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ 209	И.А. Еремицкая ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА И СТАЖА НА МОТИВАЦИЮ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА 263
Е.И. Кудашова УЧЕБНЫЕ ПОНЯТИЙНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО	Н.С. Коргожа ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» 211	И.И. Кобзарева, Е.В. Волобуева ПРОБЛЕМА ВЫБОРА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ
	А.Ю. Кужеков КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ 215	

В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	268
В.И. Коваленко ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УРОВНЕМ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	270
Б.Б. Назоев, И.Р. Хагажеева, Ж.Д. Башева, Т.А. Абазокова ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК СУПРУГОВ ИЗ ПРОДУКТИВНЫХ И НЕПРОДУКТИВНЫХ СЕМЕЙ	273
С.А. Никифорова, Н.М. Мантурова СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ КАК ФАКТОР ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗУ	276
Е.А. Орлова, Д.И. Чемоданова МЕТОД АНАЛИЗА ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	279
Н.Ф. Петрова ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ И КОНЦЕПЦИЯХ	280
Е.И. Пилюгина, О.Н. Тараненко, С.А. Прозорова СПЕЦИФИКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ КАК МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА-МИГРАНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	282
В.А. Погорская ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	287
Т.М. Попова ДЕВИАНТНОЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	290
А.А. Черникова СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОПАГАНДЫ ЗОЖ И ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	292
И.А. Ральникова, М.В. Шамардина, Н.А. Першина ЗАБОЛЕВАНИЕ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПЕРЕЛОМНОЕ ЖИЗНЕННОЕ СОБЫТИЕ	295
В.В. Собольников, М.С. Миллионер ОДИНОЧЕСТВО НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС	299
С.Ю. Селиверстова МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	301
В.К. Агарагимова, М.М. Асильдерова, П.Г. Гасанова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	306
В.К. Агарагимова, П.А. Гасангусейнова, Р.Ю. Юсупов ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ДОСУГА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	308
И.А. Контарева, В.В. Глебов СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ РЕКЛАМА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ	311
И.А. Контарева, В.В. Глебов СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ	313
Ю.Н. Назарова ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АНАЛИЗА РИСКОВ И ОЦЕНКИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ	314
Л.М. Омарханова, Б.И. Лавер УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В СТОЛИЧНОМ МЕГАПОЛИСЕ	316
Л.М. Омарханова, Н.В. Воронова ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕРИАЛАМ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	318
Т.В. Сотникова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РАБОЧИХ КОМАНД	321
Е.В. Федоров, К.В. Днов, И.И. Дорوفеев, В.В. Тихенко, В.В. Юсупов, А.Н. Ятманов ДИНАМИКА УРОВНЯ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	324
Е.В. Федоров, Т.М. Глазырина, И.И. Дорوفеев, В.А. Корзунин, В.В. Юсупов, А.Н. Ятманов РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	326
Е.С. Царева СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПОСТКРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ	329
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
А.Х. Ахмедов, М.М. Курбанов ЭСТЕТИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ ОБРАЗА ОНЕГИНА	333
Г.Г. Ахмадалиева ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФИТОНИМОВ В ТАТАРСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	336
М.Ю. Свинкина ЧУЖЕСТЬ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КАТЕГОРИЯ	338
Л.Р. Башкова, Т.А. Гордеева, Н.Н. Тяньков, П.Б. Тишулин ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ СТРУКТУР В НЕМЕЦКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ А. ГРЮНА)	341
Н.А. Вахрушева КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛЕКТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	344
А.В. Кочкинкова ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ И РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ЗАБЛУЖДЕНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ	346
Г.В. Кукуева КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАНЦАМИ	349
О.И. Плешкова ПАРОДИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СКАЗОЧНЫХ ОБРАЗОВ Г.Х. АНДЕРСЕНА В РОМАНЕ Б. АКУНИНА «АЗАЗЕЛЬ»	352
И.С. Вацковская ЭТАПЫ ПРОЦЕССА УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА	355
Д.А. Гаджиева СУДЬБА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ГЛАЗАМИ ПИСАТЕЛЯ-ЕВРАЗИЙЦА М.А. БУЛГАКОВА	357
У.У. Гасанова, З.И. Шахбанова АРАБИЗМЫ В ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА	358
А.Р. Гафарова К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛЕЗГИНСКИХ АВТОРОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ КЮРЕ МЕЛИКА)	360
И.А. Дибиров, Г.И. Дибиров К ГЕНЕЗИСУ ДАГЕСТАНСКИХ ЛИЧНЫХ ИМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКОВ АЛАЗАНСКОЙ ДОЛИНЫ)	362
Е.М. Дубровская ТИПОЛОГИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ: ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ	364
Е.С. Дьячкова СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛУСУФИКСАЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	366
Е.А. Елтанская, С.Ю. Кочеткова ЭКСПЛИКАЦИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ МОДЕЛИ МОДИФИКАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКИХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ	368
И.О. Ильясов, П.Д. Абдурахманова, З.М. Муртузалиева ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССАХ С ПРЕОБЛАДАНИЕМ УЧАЩИХСЯ ДАРГИНЦЕВ	370
С.И. Инаркаева ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В РОМАНЕ КАНТЫ ИБРАГИМОВА «ПРОШЕДШИЕ ВОИНЫ»	373
Н.Р. Исрафилов СОБСТВЕННО АГУЛЬСКАЯ ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	374
Т.И. Кочеткова, О.Н. Соловьева ПРЕДИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АППОЗИТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С ПРИЗНАКОВЫМ КОМПОНЕНТОМ В ДВУСОСТАВНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ	376
А.Д. Лукманова, З.А. Хабибуллина СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ОРУДИЙ ТРУДА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕСОРАЗБОТКИ)	378
Е.П. Самойлова ИЗ ТВОРЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИГРЫ «БЛОХА» (1924 – 1931 гг.): «ДЕРИВАТЫ»	381
А.Н. Смолина ДУХОВНОЕ ПИСЬМО КАК ЖАНР РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ	384
А.Н. Смолина ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ДУХОВНОГО ПИСЬМА	387
А.А. Фокин, А.П. Деревяшкина «СУДЬБЫ СКРЕЩЕНЬЕ...», ИЛИ ПАРАДОКСЫ ПРОЧТЕНИЯ (РАССКАЗ И.Д. СУРГУЧЕВА «СОСЕДКА» И ПОЭМА Б.Л. ПАСТЕРНАКА «ДЕВЯТЬСОТ ПЯТЫЙ ГОД»)	390
М.Д. Чертыкова, И.Н. Боргоякова СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ГОВОРЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ	393
Л.А. Шабеева РЕВОЛЮЦИОННЫЕ ВОЗЗРЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ У. БУИНАКСКОГО ПЕРИОДА РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ	395
И.С. Юхнова, М.П. Леонова ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЗЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	396
С.А. Алиева ПРОБЛЕМА ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕДЛОВ В ТУРЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	401

ALPHABETICAL INDEX.....	3	Abdulmutalimova Z.M. LEGAL KNOWLEDGE AS THE BASIS OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH	45	Rasskazov Ph.D., Kushnyr L.A. MOTIVATION OF BIOLOGY STUDENTS AS A TOOL OF BILINGUISM CREATION.....	88
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Abdulmutalimova Z.M. CONDITIONS OF EFFECTIVE USE OF LEGAL KNOWLEDGE IN CIVIL PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS.....	46	Salmanova D.A., Gasanbekova E.M. MATHEMATICAL METHODS OF PROCESSING OF RESULTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH	90
PEDAGOGICAL STUDIES		Agaragimova V.K., Gadzhieva D.P., Kabardieva F.A., Karibova T.T. PSYCHO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FORMATION OF SKILLS OF STUDENTS TO EXERCISE SELF-CONTROL	48	Soltakhmadova L.T. PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING ECOLOGICAL THINKING IN GEOGRAPHY BACHELOR STUDENTS	93
Agaragimova V.K., Abutalimova A.A., Kabardieva F.A., Gadzhieva D.P. HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS FOR SELF- EDUCATION	5	Alieva L.M., Ismailova Z.N. DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS AT AN ECONOMICS DEPARTMENT.....	51	Chebatarev V.A. PEDAGOGICAL REGULARITIES OF SOCIAL- PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE OFFICERS	94
Asadulaeva F.R., Abasalieva D.Z. THE MAIN TASKS OF UP-BRINGING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF A NATIONAL-REGIONAL EDUCATION SYSTEM.....	8	Albekhadzhiyeva Z.G., Magomeddibirova Z.A. FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS.....	53	Sukru Ozdemir THE CHILD, THE CULTURE OF CHILDHOOD AND PLAY.....	97
Belotserkovets N.I., Chupaha I.V. FEDERAL EDUCATIONAL STANDARD FOR PRESCHOOL EDUCATION AS AN ANTHROPOLOGICAL BASIS OF POSITIVE SOCIALIZATION AND INDIVIDUALIZATION AMONG PRESCHOOL PUPILS.....	10	Akhmetbekov R.R., Vechedova A.D., Murtazalieva M.A. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	54	Artyna M.K., Dorzhu N.S. EXPERIENCE OF USING THE INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT A UNIVERSITY	100
Burtseva I.V. THE AXIOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY OF STUDENTS.....	11	Bolgarova M.A., Kozhanova N.S., Styopina O.S. TEACHING BACHELOR STUDENTS OF DEFECTOLOGY TO WORK IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL LABORATORIES.....	57	Borisova E.N., Volkov D.V. INTEGRATIVE MUSIC THERAPY IN TEACHING ACTIVITIES (WITH REFERENCE TO CHILDREN REABILITATION AND DEVELOPMENT PROJECT "A TRIP TO GUSLIGRAD").....	103
Gutorova G.A., Ukraintseva Yu.A., Daineko S.A. DEVELOPMENT OF JOINT MOBILITY (FLEXIBILITY) IN MALE BASKETBALL- PLAYERS OF 17-20 YEARS OF AGE WITH THE HELP OF STRETCHING MEANS.....	13	Gasharov N.G., Mahmudov H.M. ABOUT THE DEVELOPMENT OF STOCHASTIC CULTURE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN	61	Buryakov V.N., Tarasov D.Yu. SPECIFICITY OF QUALITY MANAGEMENT TRAINING OFFICERS IN THE INTERIOR TROOPS OF RUSSIA.....	105
Zhbanova N.F. MODEL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN COMPUTER ENVIRONMENT.....	16	Efimov V.F. SOCIAL COMPETENCE OF A PRESCHOOL PUPIL AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PERSONAL READINESS TO LEARN AT SCHOOL	63	Gadzhieva P.D. EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES IN CIVIL-LEGAL EDUCATION OF STUDENTS	107
Lakhtin A.Yu. THE MAIN APPROACHES TO SAVE HEALTH IN STUDENTS	17	Isaeva M.B. CULTURAL TRAINING OF A FUTURE SOCIAL EDUCATOR AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST.....	66	Dzhankeзов R.H., Dzhankeзова S.B. WAYS OF USING THE POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER EDUCATION SCHOOLS.....	109
Lutsenko O.A. THE ORGANISATIONAL MODEL OF MASTER STUDNETS' SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK (MSSRW): NEW FORMAT	19	Kurakin S.I. CONTEXTUAL MUSIC-MAKING AND ITS RELATIONSHIP TO MUSICAL-PERFORMING STUDENT ACTIVITIES	68	Dorokhov R.N., Koroleva L.V. THE PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING SOMATOMETRIC RESEARCH RESULTS IN THE USE OF CALCULATION WORK AMONG STUDENTS OF SMOLESK STATE ACADEMY OF PHYSICAL CULTURE, SPORTS AND TOURISM.....	111
Marachkovskaya O.L. EXTRACURRICULAR ACTIVITY AT A UNIVERSITY IN TEACHING BEHAVIORAL FLEXIBILITY TO FUTURE TEACHERS	21	Magomeddibirova Z.A., Rasulova P.A. TEXT TASKS AS MEANS TO FORM UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS.....	70	Zolotov A.V. A MODEL OF FORMATION OF A COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PUPILS AT BOARDING SCHOOLS	113
Mironova I.V. A MODEL OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF A TEACHER IN AN ECONOMIC UNIVERSITY.....	24	Makarchuk Ya.V., Malchevskaya M.L. THE FORMATION OF TOLERANT RELATIONS OF YOUNGER STUDENTS WITH THEIR CONTEMPORARIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....	73	Magomedova R.M., Magomedova A.N., Abdullaeva, M.S., Aslanbekova A.H., Gadzhimagomedova T.G. A MODEL OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AT A MODERN UNIVERSITY.....	117
Mueller O.Y., Rasskazov F.D., Rotova N.A. THE CLUSTER APPROACH IN FORMING INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A NORTHERN CITY	29	Mirzayev M.M., Rakhmetov T.S., Jafarov N.R. A SYSTEM OF "OPEN" TASKS AS A CONDITION FOR INCLUSION OF A TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING INTO PROJECT ACTIVITIES.....	76	Magomedova A.D., Gadzhihanov Z.A., Magomedova Z.A. TECHNOLOGY OF COOPERATIVE LEARNING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT THE BASIC LEVEL OF LANGUAGE EDUCATION IN THE SECONDARY SCHOOL.....	121
Skitskaya L.V., Shcherbakov Yu.I. THE ROLE OF A TEACHER IN OPTIMIZATION OF CHILDREN'S COMMUNICATION.....	32	Narykova O.N. PEDAGOGICAL TERMS OF CROSS-CULTURAL SKILLS DEVELOPMENT WITHIN THE SCOPE OF FUTURE BACHELORS' IN THE SPHERE OF LINGUISTIC STUDY	79	Pavlov K.S. THE DEVELOPMENT OF ARTS EDUCATION IN SMOLENSK PROVINCE IN THE SECOND HALF OF 19 th CENTURY	123
Titova O.S. DISTANCE TECHNOLOGIES AS WAY OF PUPIL'S CORE TRAINING IN THEIR SENIOR YEAR OF SMALL RURAL SCHOOLS	35	Pirmagomedova E.A., Nagieva A.T., Kaibova A.A. THE STUDY OF SELF-ASSESSMENT IN THE ASPECT OF ETHNIC PSYCHOLOGY AND ETHNOPEDAGOGICS	81	Pereverzeva Yu.S., Filimonuk L.A. METHODOLOGY OF ORGANIZING CULTURAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION	125
Filippova O.A. STUDENTS' EDUCATION AS EDUCATION OF A MAN OF CULTURE IN A UNIVERSITY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	37	Prokhorova G.N. PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT "MILITARY EDUCATION" PROJECT.....	84	Seredintseva A.S., Tsybanyova V.A. MASTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN MODERN CONDITIONS OF EDUCATION.....	127
Hagai V.S., Strelnikov R.V., Mhtse B.A., Zemlyanoy A.I. FORMATION OF PSYCHO-EMOTIONAL STABILITY OF MILITARY PERSONNEL BY IMPROVING SKILLS IN UNARMED WRESTLING.....	40	Rasskazov Ph.D., Padurin D.F. PEDAGOGICAL FEATURES OF FIREARMS TRAINING AT BOUNDARY PROTECTION	85	Sorokina E.A. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANS URAL	
Kiseleva E.M., Abramova V.Yu. EDUCATION OF MA STUDENTS IN THE SPHERE OF HEALTH AND SAFETY WITH RESPECT TO THE EDUCATIONAL WORK UNDER CONDITIONS OF FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS	42				

REGION IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY 130	Khagazheeva I.R., Koumakhova L.M., Gadieva M.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUITY IN UPBRINGING OF WILL-POWER QUALITIES OF PRESCHOOL CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS 179	Pechersky Yu.V., Chavtaraeva M. M. FEATURES OF FORMING INDEPENDENT WORK OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AT CLASSES IN WORKSHOPS 223
Ukolova L. I., Gribkova O.V., Merabova K.S. SINGING TRADITION AS PART OF EDUCATIONAL SPACE IN THE UPBRINGING OF A CULTURAL PERSON 132	Kurshieva B.M., Hacharoeva A.H. PROBLEMS OF FORMING CIVIL COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN 182	Frolov I.V. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF ORGANIZATION OF LABOR EDUCATION FOR STUDENTS IN RUSSIA IN XIX-XX CENTURIES 225
Shokorova L.V. THE CHARACTERISTIC OF REFORMS OF ART EDUCATION IN THE FIELD OF NATIONAL ARTS AND CRAFTS 135	Tsibikov V.A. ADVOCACY: FROM PRINCELY RETINUE TO REGULAR ARMY (8-17 CENTURIES) 184	Sukru Ozdemir VIRTUAL WORLDS IN EDUCATION 227
Absalihov R.R., Krivykh S.V. SYSTEM OF DIDACTIC SUPPORT IN DEVELOPMENT OF INFORMATION ACTIVITY OF STUDENTS 138	Yamschikova E.G. PROFESSIONAL STANDARD OF TEACHERS AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL QUALITIES OF A SPECIALIST 186	Vakilov Sh.M., Chalabov I.M., Lakhikova Z.G., Alphanov A-V.I. A SYSTEM OF TEACHING PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS TO PARTICIPATE IN COMPETITIONS ON MATHEMATICS 229
Absalihov R.R. MEDIA EDUCATION AS A MEANS TO DEVELOP INFORMATION ACTIVITY OF A STUDENT 140	Apsheva S.Yu., Khagazheeva I.R., Balkizova F.B., Gadieva M.S. THE ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR PUPILS 188	Dzhalalova G.P., Vezirov T.G. SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE GRADUATES OF MASTER'S DEGREE IN CONDITIONS OF INFORMATION-COMMUNICATION ENVIRONMENT 237
Agaragimova V.K., Abdulkadyrov A.A., Musaeva R.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS TO FORM A NEED FOR PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 143	Gurov D.V., Gurova E.V., Gotskaya N.R. EDUCATIONAL FUNCTION OF THE FAMILY 191	Esekkuev K.V. PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DESIGNERS 239
Agaragimova V.K., Abdurakhmanova M.A., Kadieva R.S. THE PROCESS OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 145	Gurov D.V., Gurova E.V. CLASSIFICATION OF VULNERABLE FAMILIES 193	Abdurakhmanova P.D. SPECIFICITY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS IN THE FIELD OF EDUCATION 241
Adzhiev Z.A. SOCIAL CRIME PREVENTION: THE NATURE AND CONTENTS 147	Kolesova S.V. INDIVIDUAL APPROACH IN HIGH SCHOOL EDUCATION BASED ON POSITIVE PEDAGOGICS 195	Bulueva Sh.I., Masaeva Z.V., Ehaeva R.M. FORMING ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE IN FUTURE TEACHERS IN THE TEACHING PROCESS 242
Boykova O.A., Petronyuk I.S. FEATURES OF FORMATION OF WORLD ART PAINTINGS OF MODERN TEENAGERS 150	Magomedova A.N., Kharchenko L.N. THE STUDY OF BIOETHICAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 199	Daudov M.G. PRACTICE-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION TO FORM LEGAL COMPETENCE AMONG STUDENTS 245
Mamedov R.T.O. A HYBRID GENRE OF JAZZ-MUGHAM 151	Kornilova O.S. TYPICAL MISTAKES IN SPEECH OF STUDENTS STUDYING FRENCH AND MEANS TO PREVENT THEM 201	Karakhanova G.A., Orudzhaliyeva E.E., Shamkhalova B.A. A MEANINGFUL PROCEDURAL MODEL TO DEVELOP PEDAGOGICAL TOLERANCE IN FUTURE BACHELORS OF EDUCATION 247
Zavrazhnov V.V., Zinina G.M. FORMING BASE COMPETENCES OF BACHELORS WITH MAJOR IN "PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION" IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION 154	Akhmetshina Yu.V. OF IMPROVING SKILLS OF SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE 203	Loginov V.V. THE ACTUALIZATION OF NEEDS OF HIGH SCHOOL PUPILS-SPORTSMEN IN ETHIC AND MORAL DEVELOPMENT 250
Kasimanova L.A., Yuzova E.A. SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF ARTISTIC CREATIVITY OF STUDENTS IN TRAINING CHOREOGRAPHERS 157	Lagoha A.S. METHODICAL ASPECTS OF ASSESSING THE LEVEL OF COMPETENCE IN THE STUDY OF DISCIPLINES CONNECTED WITH ENGINEERING 205	Karasova I.S., Seleznyova E.A. THE ORGANIZATION AND TECHNOLOGY OF PERFORMING OF PROFESSIONAL TRAINING PRACTICE IN TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY IN CONDITIONS OF THE COMPETENCE APPROACH 254
Kuzina N.N., Bolgar N.N., Krivykh S.V. MEDIATION AS A METHOD OF CONFLICT RESOLUTION IN EDUCATIONAL ORGANIZATION 159	Gadzhiev G.M., Ismailov Sh.O., Magomedov M.G. BUSINESS TEACHING GAMES, AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO TEACH SCHOOL PUPILS TO ACT IN EMERGENCY SITUATIONS 207	
Logvinova O.K. MULTICULTURAL EDUCATION IN A MODERN UNIVERSITY: SOCIO-PEDAGOGICAL APPROACH 161	Zagryadskaya N.A. TEACHING IDIOMS TO HISTORY STUDENTS AS AN ELEMENT OF LSP 209	
Nikolaichuk E.A., Tarasuk N.A. THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTERACTIVE COGNITIVE STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION 164	Korgozha N.S. THE FEATURES OF BACHELORS EDUCATIONAL PROGRAM "SOCIO-CULTURAL ACTIVITY" 211	
Oparin R.V., Nurgaleev V.S. PEDAGOGICAL FACTORS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS 166	Kuzhekov A.Yu. CONCEPTUAL BASICS OF DEVELOPMENT OF A CIVIC POSITION OF STUDENTS OF FSIN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA IN THE SYSTEM OF MORAL AND LEGAL EDUCATION 215	
Kudashova E.I. METHODOLOGICAL ASPECTS OF USE OF CONCEPTUAL SYSTEMS AS A MEANS OF USE OF A COMPREHENSIVE SYSTEM APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS 170	Leskina Yu.A. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF RESEARCH AND INNOVATION POTENTIAL OF A UNIVERSITY TEACHER 217	
Tyulina O.A., Semyonov A.V. ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN A MODERN UNIVERSITY 173	Magomedova R.M., Jamaludinova Z.G., Nutsieva A.S., Kasumova M.A., Rubanova E. I. COMPETENCE APPROACH IN TEACHERS TRAINING UNIVERSITIES AND REGULARITIES OF DEVELOPMENT OF MODERN UNIVERSITY SYSTEM 220	
Khagazheeva I.R., Nagoev B.B., Apsheva S.Yu., Koumakhova L.M. THE ACMEOLOGICAL BASIS OF CONTINUITY OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION 176		

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Gimaeva R.M. EXPERIENCE OF USING A METHOD OF SYMBOLDRAMA WITH PATIENTS SUFFERING FROM PSYCHOSOMATIC ILLNESS 260
Eremitskaya I.A. THE INFLUENCE OF AGE AND EXPERIENCE ON LABOR ACTIVITY MOTIVATION OF UNIVERSITY EMPLOYEES 263
Kobzareva I.I., Volobueva E.V. THE PROBLEM OF CHOOSING A FUTURE PROFESSION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PROFILE TRAINING 268
Kovalenko V.I. RELATION OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY WITH THE LEVEL OF TEAM FEELING IN COLLEGE STUDENTS 270

Nagoev B.B., Khagazheeva I.R., Bashieva Zh.D., Abazokova T.A. THE CHARACTERISTICS OF ROLE SETTINGS OF SPOUSES FROM PRODUCTIVE AND NON-PRODUCTIVE FAMILIES 273	ECONOMIC EFFICIENCY OF INVESTMENT PROJECTS 314	OF POETIC WORKS OF LEZGIN AUTHORS INTO THE RUSSIAN LANGUAGE (WITH REGARDS TO POEMS BY KURE MELIK)..... 360
Nikiforova S.A., Manturova N.M. SOCIAL VARIABLES AS A FACTOR OF LONELINESS AMONG JUNIOR STUDENTS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO A UNIVERSITY 276	Omarkhanova L.M., Laver B.I. THE LEVEL OF UNEASINESS AND ADAPTABILITY OF KAZAKHSTAN STUDENTS IN THE COURSE OF TRAINING IN THE METROPOLITAN CAPITAL..... 316	Dibirov I.A., Dibirov G.I. THE GENESIS OF DAGESTAN PERSONAL NAMES (BASED ON THE ALAZANI VALLEY LANGUAGES)..... 362
Orlova E.A., Chemodanova D.I. METHOD OF ANALYSIS OF VERBAL BEHAVIOR IN TEACHING AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTER 279	Omarkhanova L.M., Voronova N.V. THE PROBLEM OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS ACCORDING TO MATERIALS OF RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCH..... 318	Dubrovskaya E.M. TYPOLOGY OF LINGUOCULTURAL TYPES: EXPERIENCE OF SYSTEMATIZATION 364
Petrova N.F. THE GENESIS OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF A PERSON IN FOREIGN PSYCHOLOGICAL THEORIES AND CONCEPTS 280	Sotnikova T.V. SPECIFICS OF FORMING WORKING TEAMS 321	Dyachkova E.S. SEMANTIC PARTICULAR FEATURES OF THE ENGLISH NOUNS FORMED WITH THE HELP OF SEMI-SUFFIXES 366
Pilyugina E.I., Taranenko O.N., Prozorova S.A. SPECIFICS OF THE DIAGNOSTIC TESTING OF THE SELF-ASSESSMENT AS MECHANISM OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE STUDENT-MIGRANT IN THE POLY-CULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 282	Fyodorov E.V., Dnov K.V., Dorofeyev I.I., Tikhenko V.V., Yusupov V.V., Yatmanov A.N. GENERAL DYNAMICS OF THE LEVEL OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CADETS IN A MILITARY HIGHER EDUCATION SCHOOL 324	Eltanskaya E.A., Kochetkova S.Yu. EXPLICATION OF THE UNIVERSALIZED MODEL OF MODIFIED SEMANTIC STRUCTURE OF ENGLISH SPATIAL PREPOSITIONS 368
Pogorskaya V.A. VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES WITH DIFFERENT LEVELS OF SUBJECTIVE WELL-BEING 287	Fyodorov E.V., Glazyrina T.M., Dorofeyev I.I., Korzunin V.A., Yusupov V.V., Yatmanov A.N. DEVELOPMENT OF ADAPTIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF CADETS IN THE COURSE OF TRAINING IN A MILITARY HIGHER EDUCATION SCHOOL 326	Ilyasov I.O., Abdurakhmanova P.D., Murtuzaliyeva Z.M. THE PROBLEM OF TEACHING THE GRAMMAR CATEGORY OF CASE OF ENGLISH IN MULTINATIONAL CLASSES..... 370
Popova T.M. DEVIANT COPING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES..... 290	Tsaryova E.S. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES OF SUPPORT OF SYSTEMS OF PERSONAL RESOCIALIZATION IN POST- CRISIS PERIODS 329	Inarkaeva S.I. THE GENRE AND STYLISTIC FEATURES AND THE PROBLEM OF PERSONALITY IN THE NOVEL "THE LAST WAR" BY KANTES IBRAGIMOV 373
Chernikova A.A. SOCIOPSYCHOLOGICAL BASICS OF HEALTHY LIVING ADVOCACY AND THE PREVENTIVE MEASURES OF RISK BEHAVIOR AMONG STUDENTS 292	THE HUMANITIES	
Ralnikova I.A., Shamardina M.V., Pershina N.A. THE DESIGNING OF LIFE PROSPECTS OF TEENAGERS WITH THE DIAGNOSIS OF "DIABETES" 295	PHILOLOGICAL STUDIES	
Sobol'nikov V.V., Milioner M.S. LONELINESS OF MINORS IN CONDITIONS OF SOCIAL ISOLATION: A CONCEPTUAL- CATEGORIAL DISCOURSE 299	Akhmedov A.Kh., Kurbanov M.M. AESTHETIC MODALITY OF THE IMAGE OF ONEGIN 333	Israfilov N.R. PROPER AGHUL VOCABULARY AND PHRASEOLOGICAL UNITS IN SPEECH 374
Seliverstova S.Yu. METHODS OF DIAGNOSTICS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS OF ECONOMIC AND MANAGERIAL SPECIALIZATION WITH REGARD TO THEIR PROFESSIONALIZATION 301	Akhmadgalieva G.G. FEATURES OF USAGE OF PHYTONYMS' IN TATAR PHRASEOLOGY 336	Kochetkova T.I., Solovyova O.N. PREDICATIVE POTENTIAL OF APPOSITIVE PHRASES WITH A FEATURE COMPONENT IN A TWO-MEMBER SENTENCE..... 376
Agaragimova V.K., Asildarova M.M., Hasanova P.G. PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION OF AN INDIVIDUAL STYLE OF ACTIVITY IN VOCATIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTIONS 306	Svinkina M.Yu. FOREIGNNESS AS A LINGUOCULTUROLOGY CATEGORY 338	Lukmanova A.D., Khabibullina Z.A. STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE LABOUR TOOLS' NAMINGS IN THE BASHKIR LANGUAGE (ON THE BASE OF TIMBER LOGGING)..... 378
Agaragimova V.K., Gasanguseinova P.A., Yusupova R.Yu. PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF THE CONTENTS AND STRUCTURE OF LEISURE OF STUDENTS..... 308	Bashkova L.R., Gordeeva T.A., Tankov N.N., Tishulin P.B. FUNCTIONS OF KEY STRUCTURES IN A. GRUN'S POEMS 341	Samoylova E.P. FROM CREATIVE HISTORY OF LITERARY AND ARTISTIC GAME "THE FLEA" (1924-1931): "DERIVATIVES" 381
Kontareva I.A., Glebov V.V. SOCIAL AND ECOLOGICAL ADVERTISING IN THE RUSSIAN FEDERATION AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT 311	Vakhrusheva N.A. STUDYING DIALECTAL PHRASEOLOGICAL UNITS FROM THE POINT OF VIEW OF THE CULTURE-SEMIOTIC APPROACH 344	Smolina A.N. SPIRITUAL LETTER AS A GENRE OF RUSSIAN LITERATURE 384
Kontareva I.A., Glebov V.V. STRATEGY OF INCREASE OF EFFICIENCY IN SOCIAL AND ECOLOGICAL ADVERTISING 313	Kochkinekova A.V. ISSUES AND COMMON MISUNDERSTANDING OF ENGLISH PREPOSITIONS..... 346	Smolina A.N. LANGUAGE FEATURES OF A RUSSIAN SPIRITUAL LETTER 387
Nazarova Yu.N. THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR RISK ANALYSIS AND EVALUATION OF	Kukueva G.V. COMPETENCE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO SECOND LANGUAGE LEARNERS 349	Fokin A.A., Derevyashkina A.P. "WHEN FATES COME CROSSED..." OR PARADOXES IN READING (ON THE STORY BY I.D. SURGUCHEV "NEIGHBOR" AND THE POEM BY B.L. PASTERNAK "YEAR OF NINE HUNDRED AND FIVE") 390
	Pleshkova O.I. PARODIC TRANSFORMATION OF FAIRY-TALE IMAGINE BY G.H. ANDERSEN IN B. AKUNIN'S NOVEL "AZAZEL" 352	Chertykova M.D., Borgoyakova I.N. SYSTEM RELATIONS OF VERBS WITH THE MEANING OF SPEAKING IN THE KHAKASS LANGUAGE 393
	Vatskovskaya I.S. PROCESS STAGES OF CONSECUTIVE INTERPRETATION..... 355	Shabayeva L.A. THE REVOLUTIONARY VIEWS IN POLITICAL JOURNALISM OF U. BUYNAKSKY AT THE PERIOD OF THE REVOLUTION AND THE CIVIL WAR 395
	Hadzhiyeva D.A. DESTINY OF INTELLENTSIA IN THE VIEW OF M. A. BULGAKOV, A EURASIANIST WRITER 357	Yuhnova I.S., Leonova M.P. THE PROBLEM OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION IN M. LERMONTOV'S PROSE..... 396
	Gasanova U.U., Shakhbanova Z.I. ARABISMS IN ONOMASTIC VOCABULARY OF DARGWA 358	Alieva S.A. THE PROBLEM OF PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS IN TURKISH AND RUSSIAN LANGUAGES 401
	Gasharova A.R. THE PROBLEM OF LITERARY TRANSLATION	

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, (г. Озерск)
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮУРГИИ, (г. Челябинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

- **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА** – д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербурга)
- **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)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт amnko.ru). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования».**

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

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).