

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



8

2013

Часть III

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (55) / 2013

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

**Ответственный редактор:** Кайнова Галина Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

*На обложке изображен Николай Васильевич Склифосовский — выдающийся русский хирург и учёный.*

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

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

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Александров И.Н., Серганова М.Ю.**

Профессиональная ориентация  
и профессионально-психологический отбор  
молодежи в общеобразовательной школе  
(из опыта работы) ..... 365

#### **Алешкина О.В.**

Особенности факультатива по компьютерной  
графике для учащихся 9-х классов средней  
школы ..... 367

#### **Баранов А.В.**

Педагогические условия защиты российской  
молодежи от негативного информационного  
воздействия ..... 369

#### **Березкина Л.В.**

Развитие творческих способностей детей  
художественными средствами современной  
хореографии ..... 373

#### **Боронина Е.В., Кадина В.В.**

Роль уроков музыки в формировании  
имиджа ученика ..... 378

#### **Бырылова Е.А., Попова Р.И., Авдеева Н.В.**

Методические условия формирования и развития  
общекультурных компетенций у бакалавров  
педагогического образования в области  
безопасности жизнедеятельности ..... 380

#### **Вельс А.Е.**

Формирование навыка произнесения звуков  
у младших школьников ..... 384

#### **Володина И.В.**

Формирование профессионально-направленной  
подготовки специалистов (инженеров)  
средствами английского языка с применением  
педагогических игр ..... 385

#### **Горбулин А.С.**

Использование дополнительных (популярных)  
интернет-ресурсов при создании электронных  
средств обучения ..... 388

#### **Гордеева Т.Г.**

Регулирующая функция речи и произвольное  
поведение детей ..... 391

#### **Горшкова О.А.**

Воспитание и школа ..... 394

#### **Казахватова Л.А., Сибирякова Г.Г.**

Теоретические аспекты профессиональной  
подготовки будущего педагога-музыканта  
в классе ансамблевого исполнительства ..... 395

#### **Калашников Г.О., Складенко С.А.**

Дисциплина «Сопротивление материалов» для  
подготовки специалистов пищевой отрасли  
в профильных вузах. XXI век ..... 402

#### **Козловская Л.В.**

Подготовка будущих поваров  
к профессиональной деятельности в условиях  
курортно-оздоровительного комплекса ..... 405

#### **Махсудов П.М., Акбаров А., Мадрахимов А., Умаров Н. Ю.**

Использование интерактивных методов  
при оценке знаний студентов ..... 408

#### **Милохина М.А.**

Модель формирования профессиональной  
компетентности будущих операторов  
компьютерного набора в профессионально-  
технических учебных заведениях ..... 410

#### **Мухамадиева Ф.И.**

Место и значение электронных учебных  
ресурсов в повышении качества воспитательного  
процесса ..... 414

#### **Никитин Д.В., Никитина Е.А.**

Немного о структуре личности дирижера ..... 418

**Обидова Н.**

Деятельность интеграции института  
«семья-школа-махалля» в воспитании  
несовершеннолетних..... 420

**Пшеничная В.В.**

Компетентностный подход как средство  
достижения нового качества образования  
учащихся колледжа ..... 422

**Сергина С.А.**

Логико-смысловая модель мотивационного  
управления развитием диалоговой культуры  
студентов вуза ..... 424

**Собко Я.М.**

Философско-методологические аспекты  
интегративных курсов в профессиональном  
образовании: закономерности построения  
и функционирования..... 427

**Спицына Т.А.**

Подготовка магистров педагогического  
образования в области безопасности  
жизнедеятельности к организации  
самостоятельной работы учащихся  
по предмету ..... 431

**Талапин А.Н.**

Религия, государство и школа: проблема  
взаимодействия в современной России..... 434

**Толочкова Е.В.**

Условия самореализации личности в процессе  
любительского гитарного музицирования ..... 436

**Турсунов С.К., Каримов У.Г., Ниёзов Х.Х.**

Возможности мультимедиа в педагогическом  
Web-дизайне ..... 440

**Файзрахманова А.Л.**

Использование зарубежного опыта  
в профориентационной деятельности ..... 442

**Фролова Н.В.**

Роль научно-исследовательской деятельности  
студентов колледжа в системе профессиональной  
подготовки..... 445

**Хисьяметдинова Э.Ш., Прончев Г.Б.**

Анализ интернет-ресурсов для дистанционного  
обучения детей с ограниченными возможностями  
здоровья..... 447

**Эргашев Ж.Б.**

Пути оптимизации преподавания высшей  
математики с применением информационных  
технологий..... 450

**Юсуф М.Н.**

Исследование связи между методами  
воспитания и учебным развитием учащихся  
общеобразовательных школ города Иза ..... 452

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ****Горохова П.В.**

Текстовый и культурологический подходы  
к формированию названия и содержания  
программы дополнительного образования  
детей..... 456

**Соколова О.В.**

Современный украинский литературный язык:  
у истоков становления и развития..... 459

**ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ****Козовчинская Е.А.**

Поэт в художественном мире  
башкирской оперы ..... 463

**ФИЛОЛОГИЯ****Занегина А.А.**

«Вера» и «неверие». Религиозные мотивы  
в творчестве Е. А. Боратынского..... 466

**Калугина Л.В.**

Л. Велес де Гевара — И. Ильф и Е. Петров —  
В. С. Высоцкий: преемственность и творческая  
переработка жанра напутствия братьям по  
перу как составляющей плутовского романа.. 470

**Кубяк В.Т.**

Игра, ложь и одиночество как неотъемлемые  
компоненты любовных отношений в рассказе  
Ивана Бунина «Генрих» ..... 472

**Мамедов А.И.**

The Place of Agbaba-Childir Environment  
in the Azerbaijan's Art of Ashug ..... 475

**Петросян М.М.**

Экзистенциальная проблематика повести  
А. Камю «Посторонний»..... 478

**Скороходова Ю.А.**

Тема смерти в контексте религиозно-  
философских исканий Е. А. Боратынского ..... 480

**Старыгина В.О.**

Образ женщины-кукловода в творчестве  
У. Теккерея и Ф. М. Достоевского..... 483

**Топчян А.С.**

«Гамлет» Шекспира и «трагедия мести» ..... 485

**У Лижу**

Перевод религиозной лексики в произведении  
«Воскресение» Л. Н. Толстого ..... 488

**Филотенкова Е.А.**

Шекспировские аллюзии в романе Айрис Мердок  
«Черный принц» ..... 490

**Халлиев Ж.И.**

Проблема акцентной вариативности в английском языке .....	492
--	-----

**ФИЛОСОФИЯ**

**Куценко В.В.**

Парадоксальная темпоральность С. Кьеркегора .....	495
--	-----

**Тикуришвили Н.А.**

Современная философская и научная интерпретация управления.....	499
--	-----

**ПРОЧЕЕ**

**Мадани Н.Х.**

Влияние туризма на развитие сельских районов на примере деревни Кутех Куме города Лавандивил.....	504
---	-----

**Фокина Е.М.**

Проблема здоровья школьников и роль спортивных танцев в сохранении и укреплении здоровья детей в условиях образовательного пространства .....	508
--	-----

**Яргин С.В.**

Neisser's Disease in the Former Soviet Union and Related Topics .....	511
--	-----



## ПЕДАГОГИКА

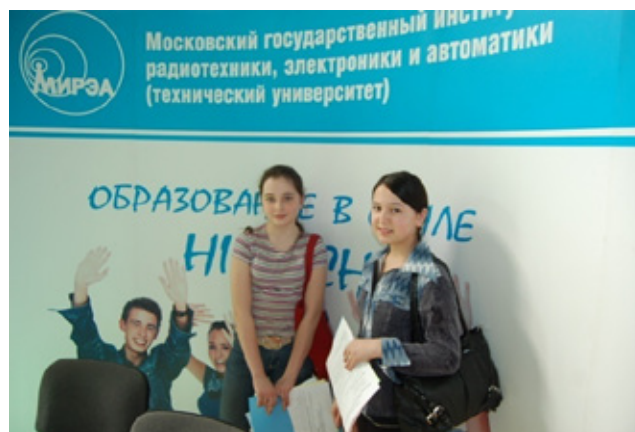
### Профессиональная ориентация и профессионально-психологический отбор молодежи в общеобразовательной школе (из опыта работы)

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы;  
Серганова Марина Юльевна, учитель английского языка, социальный педагог  
ГБОУ СОШ № 262 (г. Москва)

В современных условиях развития промышленности, науки, техники человеку сложно определиться с выбором профессии. Выбор трудовой деятельности затягивается на продолжительное время, особенно это касается подростков, профессиональные интересы которых не устойчивы на раннем этапе самоопределения. В современной школе существует направление, способное достаточно точно сформировать представление подростка о профессии, помочь определиться с его профессиональными интересами. На это нацелена профориентация, которая является особой формой опеки общества о профессиональном становлении современного поколения, поддержки и формирования природных талантов, а также проведением комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе наилучшего вида занятости с учётом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда.

Одним из важнейших направлений в ГБОУ СОШ № 262 является работа координаторов (социальный педагог, классный руководитель) с учащимися: консультации по выбору профиля обучения, анкетирование, комплекс профориентационных услуг в виде профдиагностических мероприятий, занятия и тренинги по планированию карьеры, организация и проведение экскурсий в учебные заведения в рамках Дня открытых дверей. Учащиеся с классными руководителями посещают профессиональные колледжи и высшие учебные заведения (Строительный колледж № 41, Политехнический колледж № 42, Колледж сферы услуг № 44, Банковский колледж № 45, Колледж парикмахерского искусства № 66, ЦТРИГО «Дар», ГБОУ СОШ № 384 (участие в окружном Марафоне мастер-классов по профориентации «Методика проведения Дня карьеры», «Ярмарку профессий» (ГБОУ СОШ № 97), Колледж МЭСИ и другие учебные заведения). Здесь им предоставляется информация об обучении и выборе будущей профессии.

Учащиеся старших классов каждый год посещают «Ярмарку правовых консультаций», которую проводит



центр правовой и информационной помощи молодёжи «Выбор», где учащиеся получают советы юристов по актуальным правовым вопросам. Старшеклассники слушают лекции на тему «Права молодежи в сфере образования», «Особенности правового регулирования труда молодёжи». Также проводятся встречи с представителями высших учебных заведений (Институт международной торговли и права, РГТУ им. Циолковского, Академия труда и социальных отношений, МЭСИ («День карьеры»), высшие и средние учебные заведения ГУВД и академия ФСО России, Московская финансово-промышленная академия).

В ГБОУ СОШ № 262 проводятся следующие мероприятия: профдиагностика учащихся 9–11 классов; групповые консультации учащихся 9–11 классов по результатам профдиагностики; индивидуальные консультации с родителями по вопросам профориентации; знакомство с профессиями; изучение профессиональных интересов и склонностей учащихся. Педагог-психолог школы осуществляет мониторинг готовности учащегося к профильному и профессиональному самоопределению через анкетирование, проводит беседы на тему выбора профессии.

В начале учебного года учащиеся нашей школы принимают активное участие в окружном конкурсе по профори-



ентации. Так, ученики 5–8 классов пишут сочинение на тему «Моя будущая профессия».

*Задумываться о своём профессиональном будущем никогда не поздно, но с возрастом выбор специальности может измениться. На данный момент меня привлекает профессия дизайнера в сфере рекламных и полиграфических технологий. Реклама — главный стержень любой компании.*

*По разным причинам человек останавливается на выборе того или иного продукта производства. Почему так происходит? На этот вопрос поможет ответить профессиональный PR-менеджер, который должен знать все новшества рекламных технологий.*

*Конечно, профессия дизайнера требует художественного образования, а также знания соответствующих компьютерных программ. ВУЗ я ещё не выбрала, ближе к 10–11 классу всё станет намного яснее.*

**Головкина Влада (6 класс)**

*Я хочу стать ветеринаром, потому что очень люблю животных, мне нравится за ними ухаживать.*

*Я мечтаю поступить в Тимирязевскую академию. Сейчас изучаю повадки животных, генетику, анатомию.*

*В будущем я хочу построить свой питомник. Животные не должны ночевать на улице и голодать. Также им нужна медицинская помощь.*

*Человек во многом виноват, когда вначале приручает животное, а потом выбрасывает на улицу.*

**Ничкова Настя (6 класс)**



Профориентация помогает выявить профпригодность подростка к конкретному виду деятельности посредством обнаружения его индивидуальных особенностей. На помощь приходят различные диагностические комплексы, разработанные известными российскими психологами. Они (комплексы) позволяют оценить интересы, личностные качества, дарования подростка. Путём диагностики выявляется сфера интересов, оценка уровня развития различных способностей. В ГБОУ СОШ № 262 апробированы некоторые из этих комплексов. Так, в 9-х классах учащимся предлагалась авторская модификация

теста Г.В. Резапкиной по опроснику Йоваши «Оценка профессиональных склонностей школьников» и методика (тест) О.Ягодкиной «Готов ли ты к выбору профессии?». Тесты подразумевали выбор наиболее привлекательных альтернатив, вариантов поведения в тех или иных ситуациях. В опросе приняло участие 44 человека. Каждый блок включал в себя 30 вопросов. Время, отведённое на каждый блок, не превышало 25 минут. Результаты показали, какие профессии подходят подростку. При опросе учитывались интересы ребёнка, способности и черты характера. В тестах освещены различные вопросы: в каких колледжах, училищах можно получить образование на базе полного (среднего) образования, как можно скорректировать «слабые» стороны характера, как развить способности, необходимые для успешной самореализации в привлекательных профессиональных сферах.



Из 100% опрошенных 15% учащимся рекомендованы профессии, связанные с обучением, воспитанием, обслуживанием (бытовым, медицинским, справочно-информационным), управлением; у 38% проявляется склонность к практической деятельности (производство и обработка металла, сборка, монтаж, ремонт зданий и конструкций, управление транспортом, изготовление изделий); 17% — склонность к эстетическим видам деятельности (профессии творческого характера, связанные с изобразительной, литературно-художественной, актёрско-сценической деятельностью); 14% — профессии, связанные с занятиями спортом, путешествиями, экспедиционной работой, охранной и оперативно-розыскной деятельностью, службой в армии; 16% — склонность к планово-экономическим видам деятельности (профессии, связанные с расчётами и планированием (бухгалтер, экономист); делопроизводством; анализом текстов и их преобразованием (редактор, переводчик, лингвист); схематическим изображением объектов (чертёжник, топограф). Не было выявлено учеников со склонностями к умственной работе. Профессии этого типа связаны с научной и исследовательской деятельностью.

При выборе профессии педагог должен учитывать сведения о психофизических особенностях ребёнка. Они помогут педагогическому коллективу рекомендовать ученику те профессии, которые наиболее подходят его индивидуальным особенностям. Так, в ГБОУ СОШ № 262





совместно с медицинской службой выявляют учащихся с различными заболеваниями. Исходя из этого составляется индивидуальный профориентационный план, проводятся занятия и тренинги по планированию карьеры.

Профориентационная работа в школе вырабатывает у школьников сознательное отношение к труду, происходит профессиональное самоопределение в условиях свободы выбора сферы деятельности в соответствии с возможностями и способностями личностного развития ребёнка. В современной школе должна вырабатываться гибкая система кооперации старшей ступени школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, а также с предприятиями города, округа.

## Особенности факультатива по компьютерной графике для учащихся 9-х классов средней школы

Алешкина Ольга Владимировна, учитель информатики, магистрант  
Астраханский государственный университет

*В статье рассматриваются основные особенности разработки факультативного курса по компьютерной графике для учащихся 9-х классов средней школы.*

**Ключевые слова:** компьютерная графика, Gimp.

Современный этап развития общества характеризуется интенсивностью и глубиной информатизации всех его институтов. Существенную роль в этом процессе играет информатизация системы образования, которая осуществляет формирование и становление членов этого общества.

Сегодня, очевидно, что переход образования на качественно новый уровень, соответствующий одной из главных задач российского общества — воспроизводству конкурентоспособного кадрового потенциала, происходит не везде и не сразу, а только тогда, когда образовательное учреждение в качестве ядра концепции своего развития принимает процесс информатизации всего образовательного пространства и формирования информационной культуры.

Современный ученик должен уметь эффективно работать с информацией, создавать новую в различных доступных для восприятия формах и видах, значимую для других. Вырабатывать у себя тонкий информационный вкус: умение отделять полезное от бесполезного, более ценное от менее ценного, избегать недоброкачественной информации, неполной, недостоверной и устаревшей. Необходимым качеством выпускника становится высокий уровень информационной культуры: развитый интеллект, умение грамотно работать с любой информацией. При обучении большое значение имеют демонстрации на компьютере разнообразных продуктов графики: красочных рисунков, схем, чертежей, диаграмм, образцов анимаци-

онной и трехмерной графики. Знание компьютерной графики способствует повышению уровня компьютерной грамотности будущих выпускников. Процесс изучения графики недостаточно снабжен методическим обеспечением, что говорит о необходимости разработки методики формирования навыков работы в графическом редакторе. Профильное обучение позволяет вводить в учебный процесс факультативные курсы, которые дают возможность углубленно изучить некоторые аспекты информатики.

Факультативный курс для учащихся 9-х классов рассчитан на 19 часов, из них 3 часа по теории и 14 часов практики, 2 часа контрольных.

Ребята уже имеют начальные представления о работе с растровым графическим редактором GIMP из курса информатики 7 класса, но этого недостаточно. Актуальность работы несомненна в свете новых требований к содержанию образования по освоению учащимися информационных технологий.

Особенно актуальной в условиях школы является организация факультатива по информатике для подростков. Объясняется это тем, что с 5 по 7 класс изучение информатики как обязательного предмета, но учебная нагрузка 1 час в неделю недостаточна для того, чтобы удовлетворить потребность ребёнка в общении с компьютером, дать ему возможность проявить себя, самоутвердиться. Поэтому факультатив по информатике, организованный по принципу добровольности, не регламентированный необходимостью выставления оценки, проходящий в неприну-

ждённой по сравнению с уроком атмосфере позволяет, не только организовать досуг детей, но и интенсивно влиять на развитие практических умений и навыков работы на компьютере.

На конкретных примерах будут рассмотрены возможности инструментов GIMP. По каждому занятию имеется домашнее задание, которое предусматривает работу за компьютером. Итоговое занятие состоит из двух частей: первая часть — подготовка дома, и вторая — работа в классе.

Цель факультативного курса — приобретение учащимися теоретических знаний и практических навыков по теме «Компьютерная графика», необходимых для дальнейшей практической деятельности.

Задачи факультативного курса:

- привитие навыков сознательного и рационального использования компьютера;
- знакомство форматами графических файлов;
- изучение возможностей растрового графического редактора GIMP.

Вся факультативная работа сводится, как правило, к решению следующих задач:

1. Выявить творческий потенциал и способности любого ребенка, независимо от оценок по предмету. (Важно привить понятие о ПК как инструменте, необходимом почти в любой области человеческой деятельности.)
2. Повысить интерес, увлечь учащихся предметом, привить любовь к информатике через совместную деятельность.
3. Стимулировать поисково-познавательную деятельность.
4. Научить работать в коллективе.
5. Сократить расстояние между учителем и учеником в общении.

В результате освоения теории учащиеся должны знать:

- виды компьютерной графики;
- достоинства и недостатки графического редактора GIMP.

В результате освоения практической части курса ребята должны уметь:

- выполнять как простое, так и сложное выделение объектов;
  - работать со слоями;
  - делать коллаж различной сложности;
  - владеть возможностями цветокоррекции и заливки.
- Содержание курса

В курсе «Компьютерная графика» рассматриваются:

- основные вопросы создания, редактирования изображений;
- особенности работы с изображениями в растровом графическом редакторе GIMP.

На факультативных занятиях предполагается применять разноуровневые задания. Разноуровневые задания составлены таким образом, что выполняя их учащиеся смогут овладеть всеми умениями и навыками данного курса.

Предлагаемые разноуровневые задания соответствуют работе по внутрипредметной дифференциации, так как есть:

- наличие вариантов (3 уровня);
- отличаются глубиной и объемом материала.

Все задания даны на разных уровнях сложности и разделены на три группы.

Задания I уровня — базовые. Они должны быть выполнены всеми учащимися.

Задания II и III уровней — повышенной сложности.

Процесс подбора заданий и разработка разноуровневых заданий трудоемкий, сложный [1, с.56]. Но разработав и проведя несколько разноуровневых заданий, видно преимущество дифференцированного подхода к обучению:

- повышение уровня мотивации;
- реализация желания учащихся быстрее и глубже продвигаться в образование;
- повышение уровня «Я» — концепция ученика.

В качестве проверки теоретических знаний можно использовать тесты и кроссворды, созданные в Excel [3, с.89].

Педагогическое тестирование — это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов. Включает в себя подготовку качественных тестов, собственно проведение тестирования и последующую обработку результатов, которая даёт оценку обученности тестируемых.

Педагогический тест — это инструмент оценивания обученности учащихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов.

Тестовое задание — составная часть педагогического теста, отвечающая требованиям технологичности, формы, содержания и, кроме того, статистическим требованиям:

- известной трудности;
- достаточной вариации тестовых баллов;
- положительной корреляцией баллов задания с баллами по всему тесту.

В использованных тестах содержатся задания закрытые с выбором правильного ответа. Также для контроля можно использовать тесты, созданные в PowerPoint.

На факультативных занятиях можно использовать учебное электронное пособие. Электронное пособие по курсу представляет собой приложение, размещенный на сервере учебного компьютерного класса. Доступ к нему возможен с каждого рабочего места ученика по локальной компьютерной сети [2, с.102].

Электронное пособие включает учебный материал. Существенной особенностью электронного пособия, в отличие от традиционного книжного, является способ хранения содержащейся в нем информации, который предполагает возможность ее обновления, определяя тем самым потенциальный динамизм всех структурных элементов учебного пособия.

Учебный материал рассматриваемого электронного пособия сформирован на основе программы факультата

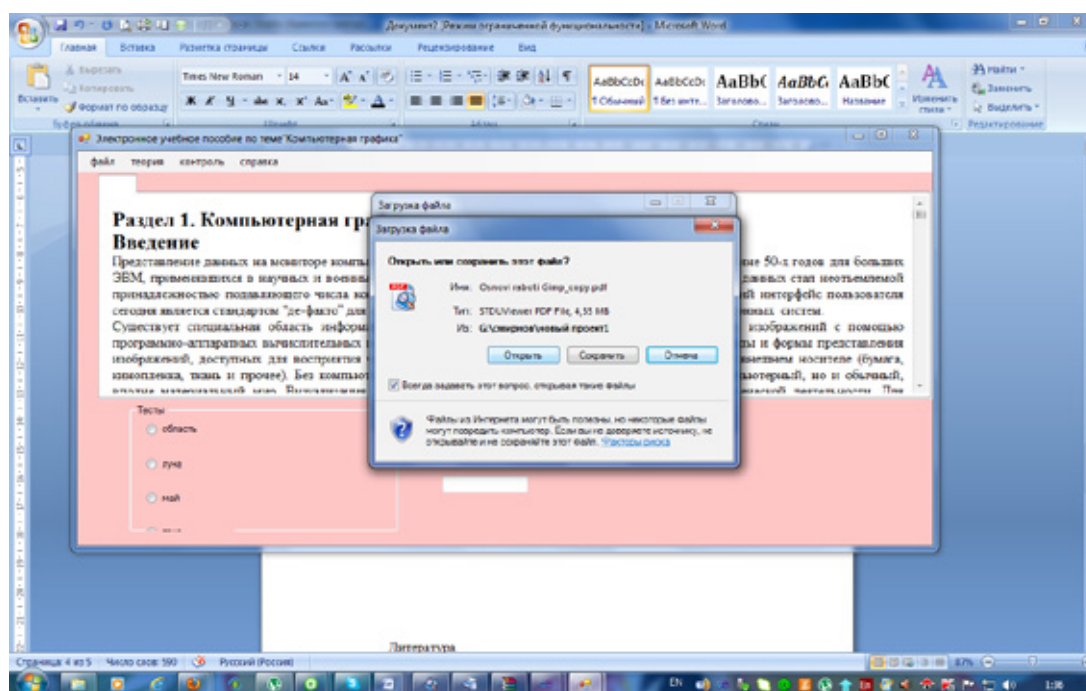


Рис. 1.

тивного курса «Компьютерная графика» и представляет собой развернутый иллюстрированный гипертекст, который полностью соответствует тематике изучаемых в рамках курса разделов. Аппарат усвоения и ориентировки электронного пособия включает:

- теоретические разделы;
- контрольные вопросы;
- тесты;
- справку.

#### Литература:

1. Дерешко Б. Ю. Компьютерные технологии в образовании: новые возможности и перспективы / Б. Ю. Дерешко // Телекоммуникации и информатизация образования. — 2008. — № 4. — С. 78–85.
2. Журова С. М. Внеурочные занятия по информатике / С. М. Журова // Информатика и образование. — 2011. — 5. — С. 8–13.
3. Залогова Л. А. Компьютерная графика. Элективный курс: учеб. пособие / Л. А. Залогова. — М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. — 245 с.
4. Залогова Л. А. Практикум по компьютерной графике: учеб. пособие / Л. А. Залогова. — М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2012. — 320 с.

## Педагогические условия защиты российской молодежи от негативного информационного воздействия

Баранов Алексей Викторович, соискатель

Возрастающая значимость информации в мире постепенно выдвигает на первый план проблему информационной безопасности, являющейся неотъемлемой частью национальной безопасности. Современные технологии информационного воздействия на психику человека и психологию коллективов имеют возможность влиять на общественное мнение групп и сознание людей, управлять поведением и поступками человека незаметно

для него самого. В ходе выступления, посвященного патристическому воспитанию молодежи, в г. Краснодаре 12 сентября 2012 года Президент России Владимир Путин отметил, что в настоящий момент культурное самосознание, духовные и нравственные ценности являются сферой жесткой конкуренции, объектом открытого информационного противоборства с пропагандистскими атаками. «Это не фобии. Это абсолютная реальность!» —

подчеркнул он. Анализ сообщений четырех федеральных телеканалов и двадцати печатных изданий, проведенный общественным объединением «Книжная палата» в 2011 году, выявил в этих сообщениях 13% положительной, 16% нейтральной и 71% негативной информации. В данной статье под негативным информационным (информационно-психологическим воздействием) понимается воздействие на человека или группу лиц, осуществляемое с использованием специальных методов и средств воздействия (знаковых, информационных) на психику человека и приводящее к негативным последствиям для личности, общества и государства. Самыми эффективными и часто применяемыми каналами негативной информации в настоящий период (как в мирное, так и в военное время) являются телевидение и интернет, которые находятся сейчас в широком доступе. Поэтому автор смеет заметить, что важным отличием в работе по защите от НИВ сегодняшнего дня является уход от комплекса тотальных запретов в сторону оперативного разъяснения информации.

Проблема защиты государства и личности от негативного информационного воздействия (НИВ) разрабатывается многими учеными. Однако на уровне армейских колледжов, школ, техникумов и вузов работу по защите молодежи от негативной информации целесообразно обосновать как создание и дальнейшее совершенствование соответствующих педагогических условий. Автор предлагает рассмотреть следующие педагогические условия защиты российской молодежи от негативного информационного воздействия:

- 1) активная индивидуально-воспитательная работа,
- 2) работа по формированию критического мышления как средства обеспечения информационно-психологической безопасности личности,
- 3) осуществление информационно-воспитательного воздействия, способствующего защите от негативной информации,
- 4) педагогическое руководство защитой от негативной информации.

Под индивидуально-воспитательной работой следует понимать систематическое и целенаправленное психолого-педагогическое воздействие субъектов защиты (учителей, преподавателей, командиров) на воспитуемых с учетом их индивидуальных особенностей и с использованием наиболее целесообразных в конкретной ситуации форм и методов воспитания. К таким формам и методам индивидуально-воспитательной работы при осуществлении защиты молодежи от НИВ можно отнести:

- индивидуальные беседы с целью изучения своих учеников, студентов, подчиненных молодых людей (его мировоззренческих, идеологических взглядов, позиций, установок, ценностей);
- индивидуальные беседы с разъяснением военным служащим приемов и техники ведения некоторыми странами, отдельными группами подрывной пропаганды, предпри-

нимаемых им действий для решения своих политических и военных задач;

- обобщение независимых характеристик;
- личное наблюдение.

В основе защитной функции критического мышления лежит потребность личности в информационно-психологической безопасности, которая создает установку на выявление угроз информационно-психологической безопасности. Начальной фазой является осознание потенциальной «угрозной» сущности текста, осмысление проблемы. От осознания мысль переходит к обработке текста, которая совершается посредством операционально-инструментального структурно-функционального свойства критического мышления, включающего логические операции, рефлексию, диалог, интерпретацию. Роль готового запаса знаний при этом выполняют знания классификаций негативных информационно-психологических воздействий, а также психологические знания субъекта, которые регулируют ход рассуждений, направляя его в сторону тех отношений, которые должны быть раскрыты в заключении. Когда уже намечилось решение, то возникает новый этап, на котором решение осознается как гипотеза. Гипотеза может заключаться, например, в предположении о наличии угрозы информационно-психологической безопасности личности, о ее характере, возможных последствиях, целях субъекта негативного информационно-психологического воздействия и т. п. Следующий этап процесса критического мышления заключается в проверке, контроле, критике наметившегося суждения. После контроля мыслительный процесс переходит к формированию суждения о наличии или отсутствии угрозы информационно-психологической безопасности, негативных информационно-психологических воздействий и их характере (1, с. 69–70). Обучение приемам критического мышления может проходить в ходе преподавания многих дисциплин: в школе — литература, история, ОБЖ, в армии — общественно-государственная подготовка, в вузе — философия, педагогика, психология, а также специализированный курс «Информационно-психологическая безопасность» (который имеет место быть в некоторых вузах).

Также необходимо отметить, что негативная информация зачастую может преподноситься молодежи как скрытая манипуляция. Но и в этом случае уже разработаны некоторые приемы по защите от нее, самыми простыми из которых являются: распознавание признаков манипуляции («малопонятные» слова, сенсационность и срочность, частое повторение и т. д.), задавание себе вопроса: «Почему нужно, чтобы я в это поверил?» и др. (4, с. 811–822).

Под информационно-воспитательным условием защиты личного состава от НИВ следует понимать формирование невосприимчивости у воспитуемых к негативной пропаганде, слухам и клевете, а также формирование гордости за принадлежность Российской Федерации и развитие морально-нравственных качеств гражданина-патриота. Это может достигаться следующими формами:



— упреждающее информирование о складывающейся обстановке, ее особенностях, возможных вариантах развития;

— включение в ходе занятий по истории, естествознанию (в армии — по общественно-государственной подготовке) вопросов защиты военнослужащих от НИВ. Так, например, при проведении занятия по темам, посвященным Второй Мировой или Великой Отечественной войнам, целесообразно в завершении затронуть и вопрос попыток фальсификации хода и результатов Второй Мировой Войны некоторыми учеными и странами Запада. Это действительно часто происходит в последнее время: появились мнения о «случайности» поражения немецких войск (только из-за климатических условий), о «численном превосходстве» СССР в силах и средствах, о решающей помощи союзников, что не соответствовало действительности.

— включение в ходе занятий и по другим дисциплинам некоторых вопросов защиты молодежи от НИВ. Так, например, в ходе проведения занятий по огневой подготовке, будет интересным и целесообразным включение информации о преимуществе отечественных образцов перед зарубежными аналогами.

— включение во внеурочную работу групповых бесед с разъяснением военнослужащим приемов и техники ведения противником подрывной пропаганды, предпринимаемых им действий для решения своих политических и военных задач, других проблемных вопросов (по темам: «Черные мифы Запада об истории России», «Наркотики и алкоголь — это зло», «Приемы подрывной пропаганды противника», «Хитрости великих полководцев» и др.)

— проведение викторин, диспутов по темам и вопросам, которые помогут выявить мнение молодежи к событиям в стране, и в случае необходимости, корректировать его прямо на мероприятии (автором проводились диспуты на темы: «Сильна ли наша страна?», «Мнение о силе нашей армии», «Олимпиада в Сочи — благое дело или бремя?» и др.)

— встречи с представителями традиционных религиозных конфессий, так как в последнее время активизировалась деятельность религиозных сект.

— встречи с ветеранами ВОВ, боевых действий в Афганистане, Северном Кавказе, посещение культурно-просветительских учреждений, музеев и др.

Педагогическое руководство защитой молодежи от НИВ заключается в постоянном изучении педагогами информационной обстановки в местах расположения школ и вузов, общественного мнения в коллективах; выявлении и ограничении каналов поступления негативной информации; организации взаимодействия в интересах противодействия информационно-психологическому воздействию с органами различных министерств и ведомств Российской Федерации; планировании, контроле и своевременной корректировке деятельности. Необходимо регулярно в личных беседах или методом опроса интересоваться у подчиненных их информационными

предпочтениями, например, любимые каналы, фильмы, киногерои, сайты. Полученные данные следует оценивать и анализировать, планировать работу по вовлечению материалов защиты от НИВ в мероприятия информационно-воспитательной и культурно-досуговой работы.

Так, в 2012 году при опросе в одной из групп колледжа результаты были следующими: из телевизионных каналов самый высокий рейтинг имел «Первый» — 33 %, у музыкальных и развлекательных — 30 %, у «России» и спортивного канала — по 15 %. Более половины предпочитали фильмы зарубежного производства, только четверть — российского и шестая часть опрошенных — советского. Почти 80 % из опрошенных не смотрели такие фильмы как «Офицеры», «Они сражались за Родину», «Грозные ворота». Любимыми Интернет-ресурсами признавались развлекательные сайты и социальные сети. Полученные данные были проанализированы, спланирована и осуществлена работа по вовлечению материалов защиты от НИВ в мероприятия информационно-воспитательной и культурно-досуговой работы. При повторном анкетировании результаты с точки зрения защищенности были несколько лучше.

Таким образом, можно сказать, что меры по защите молодежи от НИВ могут дать положительный результат, однако проблем в данном направлении еще много и работу необходимо продолжать.

Поэтому в заключении хотелось бы обозначить некоторые педагогические пути повышения эффективности защиты от НИВ:

- авторитетность должностных лиц, осуществляющих данные мероприятия;
- использование правил логического доказательства;
- повышение личного педагогического мастерства.

Под авторитетностью должностных лиц (педагогов, командиров и начальников) понимается способность иметь определенный вес среди других людей, быть для них источником идей, пользоваться их уважением и признанием (2, с. 9). Любому человеку зачастую верит тому, кого уважает. А для этого необходимо зарабатывать авторитет руководителя и педагога. Любое должностное лицо выполнением своих обязанностей, личной примерностью и дисциплиной должно создавать положительное мнение о личностном соответствии требованиям занимаемой должности и, тем самым, повышать свой авторитет. Подлинный авторитет педагога должен опираться на высокие личностные и профессиональные качества воспитателя: демократический стиль сотрудничества, стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, общую культуру (5, с. 9). Кроме того, стремление к постоянному совершенствованию может дать педагогам расширение доказательной базы в ходе защиты личного состава от НИВ, что бесспорно очень важно в данной работе. Только компетентные в вопросах обучения и воспитания педагоги способны к внедрению в ход проведения занятия активных методов обучения —

обсуждение изучаемого материала, анализ конкретной ситуации и т. п. Использование правил логического доказательства просто необходимо в ходе применения убеждения — одного из основных педагогических методов защиты от НИВ.

В процессе доказательства необходимо соблюдать правила по отношению к тезису (положению, истинность или ложность которого требуется доказать), правила по отношению к аргументам и правила по отношению к демонстрации. Нарушение этих правил в доказательстве приводит к логическим ошибкам, которые в конечном итоге не позволяют подтвердить или опровергнуть выдвинутый тезис. Сейчас очень много есть литературы, посвященной проблемам общения и эффективного управления, в которых подробно описываются правила и ошибки логического доказательства (см., напр. 4). Автор считает необходимым напомнить основные из них:

1. Тезис должен быть точно сформулирован. Это означает:

- если какой-то из субъектов представлен общим понятием, то нужны его точные количественные характеристики («все» или «некоторые»);

- ясными должны быть также модальные характеристики суждения;

- при формулировке тезиса как сложного суждения должен быть понятен характер логической связи, необходима достаточная ясность употребляемых в тезисе понятий.

2. Тезис должен оставаться неизменным на протяжении всего процесса обоснования. Одна из ошибок, возникающих при нарушении этого правила, называется «подмена тезиса». Подмена осуществляется часто как результат доказательства положения, близкого по смыслу к тезису, а результат выдается за доказательство исходного тезиса, причем подмена происходит за счет подмены используемых понятий.

3. Основания должны быть истинными, доказанными, не подлежащими сомнению. При нарушении данного правила возможны две логические ошибки: «основное заблуждение» и «предвосхищение основания». Первая ошибка совершается, когда тезис обосновывается ложными аргументами. Например: «Если действие обязательно, то оно не запрещено. Незапрещенное — разрешено. Следовательно, если действие обязательно, оно разрешено». Истинность первой посылки данного рассуждения вызывает явное сомнение.

4. Основания должны доказываться независимо от тезиса. Следствием нарушения этого правила является логическая ошибка «порочный круг». В качестве примера уже приводилось рассуждение: «Как можно не любить

Родину? Это же патриотично! — А почему это патриотично? — Это же Родина!»

5. Доказательство должно строиться по общим правилам умозаключения. Несоблюдение этого правила может привести к ошибке «от сказанного с условием к сказанному безусловно». Она состоит в том, что аргументы, истинные при определенных условиях, приводятся в качестве истинных при любых условиях. Эта ошибка совершается, к примеру, если кто-то доказывает, что наш генеральный директор умеет эффективно управлять своим персоналом, ссылкой на то, что он руководитель, и к тому же имеющий несколько высших образований, в том числе — психологическое. А руководители с такой подготовкой, мол, хорошо умеют управлять людьми. То, что образованный и профессионально подготовленный руководитель знает, как эффективно управлять людьми, является истинным, но из этого вовсе не следует, что любой руководитель соответствующей подготовки умеет успешно управлять своими подчиненными. Другими словами, суждение «Руководители фирм хорошо управляют своим персоналом» является истинным в принципе, но не для каждого конкретного случая.

*Повышение личного педагогического мастерства* представляет собой работу по совершенствованию навыков и умений, способов мышления, эмоциональных средств выразительности, что позволяет педагогу успешно решать учебные и воспитательные задачи. Например, чем выше мастерство педагога, тем чаще осуществляется внедрение в ход проведения занятия активных методов обучения — обсуждение изучаемого материала, анализ конкретной ситуации и т. п., что, в свою очередь, повышает интерес аудитории. Кроме того, педагогу важно заниматься совершенствованием техники устной речи, так как выразительность, эмоциональность и грамотность речи могут привлечь внимание аудитории. В настоящее время выходит в свет множество хороших пособий по методике подготовки и проведения публичного выступления.

Подводя итог, необходимо отметить, что проблемы педагогических условий защиты российской молодежи от негативной информации приобретают в современных условиях большое значение. При радикальном изменении духовно-нравственной ситуации в российском обществе объективно возрастает потребность в целенаправленном педагогическом влиянии на учащихся школ, студентов вузов, военнослужащих по призыву в целях поддержания устойчивого морально-психологического состояния. Работа по созданию условий защиты молодежи от негативной информации будет представлять собой довольно сложный процесс, однако в настоящий период времени она необходима.

#### Литература:

1. Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: Монография / Под научн. ред. Л. В. Астаховой — М.: РАН, 2009. — 136 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. М. 1998., с. 7–8.

3. Караяни А.Г., Зинченко Ю.П. Информационно-психологическое противоборство в войне: история, методология, практика; учебник для курсантов и студентов вузов. — М.: МГУ, 2007.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М. Изд-во Эксмо, 2003. — 832 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005, с. 9.
6. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация: Практическое руководство. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 208 с. (Серия: Психология успеха и эффективного управления).

## Развитие творческих способностей детей художественными средствами современной хореографии

Березкина Любовь Васильевна, тренер-преподаватель  
МАОУ ДОД «Детско-юношеская спортивная школа «КЕДР» города Томска»

*В результате экспериментального исследования, выполненного путем проведения обучения в двух группах занимающихся аэробикой среднего и старшего школьного возраста по разработанному автором циклу занятий «Мое движение», с предшествующим и последующим многопараметрическим тестированием, проанализирована эффективность применения художественных средств современной хореографии для развития общих и специфических (танцевальных) творческих способностей обучающихся.*

**Ключевые слова:** специфические и неспецифические творческие способности, современная хореография, развивающий комплекс упражнений.

### 1. Введение

То, что танцевальная практика способна пробуждать в человеке его творческий потенциал, известно с античных времен. Современный танец в этом смысле выделяют высокая степень отвлеченности, неформализованный язык, широкая, неканонизированная и открытая сюжетная база, эмоциональный диапазон, широкий диапазон уровней технической сложности исполнения [1, с. 55]. Набор изобразительных и выразительных средств современного танца предоставляет уникальный набор степеней свободы и педагогу, и обучающемуся.

Цель проведенного исследования состояла в определении тех творческих способностей у детей, которые наиболее эффективно поддающихся стимулированию при использовании средств современного танца в ходе обучения хореографии. При этом основное внимание обращалось на следующие творческие способности: умение трансформировать двигательные модели и ситуации, вносить новую смысловую нагрузку в привычные двигательные формы; умение на основе собственного опыта создавать новые двигательные модели и их лично реализовывать; умение конструировать образы и находить им двигательное выражение через систему художественных средств.

Исследование проводилось на двух группах занимающихся аэробикой в ДЮСШ «Кедр» города Томска. Группа НП (начальной подготовки, 8 человек) состояла из девочек 10—13 лет. В группе НП занятия проводятся 2 раза в неделю по два часа. Группа УТ (учебно-тренировочная, 7 человек) состояла из девушек 16—18 лет. Обучающейся этой группы занимаются четыре раза в не-

делю (три раза по 2 часа и один раз по 3 часа) с общей нагрузкой 9 часов в неделю. Кроме того, в одном из тестов привлекалась контрольная группа детей, представлявшая собой группу начальной подготовки вскоре после набора.

### 2. Комплекс развивающих занятий «Мое движение»

Данная серия специализированных занятий разработана с основной целью: формировать специфические творческие способности учащихся с помощью средств современной хореографии. Творчество в этом комплексе занятий носит характер экспериментирования и развивается в двух направлениях: 1) расширение арсенала приемов, 2) использование самостоятельно обнаруженных двигательных образов в разных видах и ситуациях двигательной активности. Одним из приемов, используемых педагогом, является лишение занимающегося уже известных ему приемов и провоцирование его на поиск новых форм, рождающихся «здесь и сейчас».

Применение комплекса ориентировано на решение целого ряда задач по отношению к обучающимся:

- освобождение от излишнего эмоционального и мышечного напряжения; совершенствование двигательных способностей (гибкость, выносливость, координация);
- исследование естественных возможностей и ограничений своего тела, поиск и рождение субъективно новых движений, самостоятельное расширение «двигательного кругозора»;
- осознанное выражение своего внутреннего образного ряда через двигательную активность (музыкальная

тема, словесно определенная тема, сиюминутное настроение);

— знакомство с основными художественными средствами и их поэтапное освоение через использование этих средств в личной деятельности. Попытки создания и развития собственного танцевального языка.

— уход от специальных установок и намерений; формирование умения нестандартно применять художественные средства для решения поставленной задачи, воспитание художественного вкуса;

— развитие многогранного видения картины мира, наблюдательности; расширение представлений об окружающей действительности через художественные средства; активизация ассоциативного и образного мышления, развитие воображения;

— развитие уверенности в своих творческих способностях, творческой смелости; воспитание интереса к процессу познания через творческую деятельность.

Рекомендуемая длительность урока — два академических часа. В структуру занятия входят:

— двигательное разогревание: производится под музыку, которая нравится занимающимся и вызывает у них эмоциональный отклик;

— основная часть, включающая: упражнения, подготовительные к по отношению к основному (игры, взаимодействия в паре); выполнение основного задания; коллективный просмотр;

— заключительная часть, включающая: высказывания занимающихся о своих ощущениях от занятия; установку на самостоятельную работу вне занятия (домашнее задание); просмотр видеоматериала предыдущего занятия.

Итог занятия подводится в форме коллективного просмотра или публичных выступлений обучающихся.

В состав комплекса входят:

*Подготовительные упражнения*, направленные на снятие эмоционального и мышечного напряжения: 1) массаж в парах по слоям: массируем и «изучаем» кожу, мышцы, скелет; 2) таскание партнера по полу за различные части тела; 3) раскручивание суставов (сам себе и с помощью партнера) для познания новых двигательных ощущений [2, с. 34] (см. также следующую группу упражнений). Самостоятельная работа в партере на основе полученных ощущений; 4) мысленная медитация под предложенную музыку, создание образа; упражнение «Падаю».

*Упражнения, направленные на уход от привычных двигательных стереотипов, изучение естественных возможностей собственного тела с перспективой создания связи между эмоцией и телом («честное движение»):* 1) изучение возможностей собственного тела в тех или иных движениях (предлагаемых педагогом). Изучение диапазона выполняемого движения; 2) выполнение сходных движений в различных уровнях по высоте; 3) передвижение разными походками, включая самые экзотические; 4) фиксирование различных форм тела (позы, в том числе в парах и группах); 5) работа с ведущей частью тела (следование за рукой, стопой и т. п.) [3, с. 41].

*Упражнения, направленные на создание новых двигательных моделей на основе собственного опыта:* 1) написать свое имя, используя собственные двигательные формы; 2) создание двигательных форм по формуле (руки, ноги, корпус, поворот), усложнять за счет работы в пространстве и на различных уровнях по высоте; 3) создание двигательного образа на основе яркого музыкального материала.

*Упражнения, направленные на развитие умения трансформировать двигательные модели и ситуации:* 1) «Разговор в паре»: перефразирование двигательной модели, заданной партнером; 2) работа в группах по три человека. «Пристройка»; 3) работа в парах: контакт.

Упражнения, направленные на внесение смысловой нагрузки в привычные движения: 1) «Что ты делаешь?» Вопрос задается во время выполнения движения (одного и того же). Ценность в оригинальности ответа. Применимо к движениям и к позам. Работа в группах по 2–3 человека; 2) работа с предметом (цель — максимально разнообразное использование предмета); 4) работа с предметами, расставленными на площадке; 5) передвижение по диагонали в партере в различных образах.

*Упражнения на развитие мышления и движения на основе субъективной модели:* 1). Показать тяжесть. Показать легкость. Изобразить фразу «Я свободен!»; 2) создание жестов руками под музыку; 3) придумывание двигательного выражения для тройки слов или словосочетаний; 4) «Объемные картинки» [4, с. 24].

*Упражнения на приобретение навыка конструировать образы и находить им двигательное выражение через различные художественные средства:* 1) прослушивание музыкальной композиции, создание образа во время прослушивания, затем его двигательное выражение под ту же композицию; 2) импровизация в группе из 3–4 человек на заданную тему; 3) самостоятельное оформление танцевальной площадки и импровизация на ней.

При работе с детьми в рамках занятий «Мое движение» автором дополнительно использовались регулярные просмотры видеоматериала, дающего примеры современных и нестандартных подходов к использованию танцевальных художественных средств. Просмотры, как правило, предварялись коротким (5 минут) рассказом педагога о том или ином мастере современного хореографического искусства. Сами просмотры длились от 10 минут до получаса. Как правило, они вызывали у детей оживленные обсуждения.

### 3. Результаты тестирования творческих способностей обучающихся

Множество исследователей (в том числе Торренс [5]) сходятся в том, что способность к творчеству у индивида проявляется набором следующих качеств: беглость, работанность, оригинальность, гибкость (вариативность),



восприимчивость, способность к абстрактному мышлению и синтезу, развитое ассоциативное мышление и, наконец, способность получать удовлетворение от сделанного. Общие (неспециальные) тестовые показатели, оцениваемые в данном исследовании, в основном соответствуют этому списку.

Чтобы до начала исследования убедиться в однородности персонального состава каждой из групп по интеллектуальным способностям и оценить возможную корреляцию между интеллектуальными и специфическими творческими способностями у детей в обеих группах, было выполнено тестирование детей на коэффициент интеллекта (IQ) по методике Айзенка [6]. Использовался тест на визуально-пространственные способности. Тест показал, что персональный состав внутри каждой из групп по интеллектуальным способностям достаточно ровный. Величины IQ достаточно высоки и в группе НП находятся вблизи 100, а в группе УТ — вблизи 140. Существенно большая величина IQ в группе УТ объясняется старшим возрастом, на что имеются указания и у Айзенка, который предупреждает о занижении величины IQ для возрастов менее 10 лет.

Опишем сравнительные результаты тестов, проведенных до прохождения обучающимися занятий по программе «Мое движение» (далее везде — первое тестирование) и после обучения (второе тестирование).

Тестирование вербальной креативности выполнялось по методике С. Медника, адаптированной А.Н. Ворониным (1994). Во время проведения теста в начале обучения испытуемым были предложены десять вариантов троек слов, к которым необходимо было подобрать еще одно слово так, чтобы оно сочеталось с каждым из трех предложенных слов. Для оценки результатов тестирования ответы испытуемых сопоставляются со стандартными типовыми ответами. Индекс оригинальности подсчитывается как среднее арифметическое оригинальностей всех ответов. Индекс уникальности равен количеству всех уникальных (не имеющих аналогов в типовом перечне) ответов.

В первом тестировании показатель оригинальности с средним в группе НП составлял 0,53, показатель уникальности — 2,63. В группе УТ показатель оригинальности составлял 0,64, показатель уникальности — 3,71.

Во втором тестировании показатель оригинальности с средним в группе НП составлял 0,61, показатель уникальности — 3,13. В группе УТ показатель оригинальности составлял 0,71, показатель уникальности — 4,71.

Во время первого тестирования испытуемые обеих групп с трудом справлялись с заданием. На его выполнение у них ушло около 40 мин. Время на второе тестирование сократилось до 5–7 минут. Дети высказывали свои замечания по поводу того, что в этот раз им было гораздо легче выполнить задание так как слова были легче, хотя не соответствует истине.

Тестирование невербальной креативности проводилось по методике Е.П. Торренса, адаптированной А.Н. Ворониным. Детям был выдан набор картинок, содержащих

с некоторый графический элемент, который испытуемым предлагалось дорисовать до некоторого осмысленного изображения, обязательно включая предложенные элементы в контекст. Время тестирования не ограничивалось. Оценивались: оригинальность — непохожесть созданного испытуемым изображения на изображения других испытуемых в группе (статистическая редкость ответов) и уникальность, определяемая как суммарное число заданий, не имеющих аналогов в атласе рисунков.

В первом тестировании показатель оригинальности с средним в группе НП составлял 0,63, показатель уникальности — 2,0. В группе УТ показатель оригинальности составлял 0,73, показатель уникальности — 1,57.

Во втором показатель оригинальности с средним в группе НП составлял 0,91, показатель уникальности — 3,75. В группе УТ показатель оригинальности составлял 0,88, показатель уникальности — 4,28.

По результатам теста видно, что после прохождения цикла занятий показатель оригинальности, хотя и возрос, но незначительно, в то время как число уникальных вариантов значительно выросло.

Для выявления способности трансформировать двигательные модели, вносить новые смысловые нагрузки в привычные двигательные формы, наличия пластичности мышления выполнялся авторский тест «Что ты делаешь?». Испытуемому предлагают вращать руками не уточняя как именно, потом предлагаю найти ассоциации с выполняемым им движением и озвучить их. Задание дается без установки на воспроизведение максимального количества вариантов и на оригинальность. Тест прекращался, когда испытуемый более не мог продолжить ассоциативный ряд.

В ходе проведения эксперимента были выявлены следующие отличия между занимающимися, прошедшими обучение на занятиях «Мое движение» (экспериментальная группа) и не прошедшими этих занятий (контрольная группа).

Все дети из экспериментальных групп (НП, УТ) без подсказки педагога начинали вращать руками в разных плоскостях на разных уровнях и использовали разные сегменты рук для вращения: вся рука, локти, кисти, пальцы. Также присутствовали комбинации движений, имеющие логическое завершение. Отвечали быстро, ответы следовали один за другим без долгих пауз и раздумий.

Дети из контрольной группы (К) долго использовали одно и то же вращательное движения, зачастую не реагируя на подсказки о том, что вращать руками можно по разному и как этого хочется испытуемому. Как правило, начинали разнообразное вращение только после показа педагогом. В ответах стремились к достоверности, точному совпадению движения с ассоциацией.

В группе НП среднее число представленных вариантов составляло 24,3, из них уникальных 3,38, оригинальных 5,88. В группе УТ среднее число представленных вариантов составляло 28,9, из них уникальных 3,57, оригинальных 7,29. В контрольной группе среднее число пред-

ставленных вариантов составляло 7,6, из них уникальных 0,5, оригинальных 0,9.

Авторский тест «Походка» проводился с целью исследования способности создавать новые двигательные модели на основе собственного опыта, оценки умения пластической выразительности движения. Тест проводился индивидуально. Тестируемому предлагалось продемонстрировать возможно большее число разнообразных походок. Тест проводился в течении 5 минут, однако заранее об этом ограничении тестируемому не сообщалось. Кроме подсчета числа придуманных испытуемым походок, отмечались оригинальность движения, сколько раз изменялся его характер, присутствие движения в различных уровнях по высоте, ритмичность.

В первом тестировании в группе НП полное число вариантов составило 11,8; число раз смены характера — 3,6; число раз смены уровня — 0; показатель темпоритма — 3,1; оригинальность — 2,5. В группе УТ полное число вариантов составило 11,3; число раз смены характера — 3,7; число раз смены уровня — 0,43; показатель темпоритма — 2,57; оригинальность — 2,86.

При первом тестировании затруднения при выполнении упражнения у обучающихся наступали, как правило, уже через 1 минуту, движения скудные и однообразные, смена уровней наблюдалась только у двух занимающихся, движения не несли характера, смысловой нагрузки. Дети вспоминали все известные им движения и использовали их в качестве походки. Особенно часто использовались всевозможные варианты прыжков. Все занимающиеся ходили по кругу (как по время разминки), хотя это не было обусловлено формулировкой задания. Испытуемые из группы УТ (дольше занимающейся по сравнению с группой НП) демонстрировали большее разнообразие в движениях, однако и они не показывали характера, смены уровня по высоте, смены темпоритма, хотя в танцевальных композициях они постоянно работают в этих понятиях. Характер все занимающиеся начинали изменять только по подсказке педагога.

Во втором тестировании в группе НП полное число вариантов составило 35,9; число раз смены характера — 11,0; число раз смены уровня — 12,5; показатель темпоритма — 15,3; оригинальность — 19,1. В группе УТ полное число вариантов составило 35,3; число раз смены характера — 11,7; число раз смены уровня — 13,8; показатель темпоритма — 15,7; оригинальность — 17,6.

Во втором тестировании дети испытывали незначительные затруднения после 3 минут, но быстро включались и продолжали выполнение упражнения. Смена движения происходила быстрее, останавливались и задумывались о том, что делать дальше в общей сложности не более 3 раз, появились объем в движении, смена ритма и темпа, появились образные и разнохарактерные движения, смена уровней и ракурсов вращения у всех детей. Изменение показателей у групп НП и УТ в целом близкое.

Авторский тест «Позы» проводился с целью исследования способности создавать скульптурные модели на

основе собственного опыта и уровня пластической выразительности движения. Тест проводился индивидуально, с ограничением времени (5 минут); испытуемым об этом ограничении заранее не сообщалось. Занимающимся было предложено продемонстрировать как можно большее количество разнообразных поз (фиксированных форм тела). Производился подсчет общего числа придуманных испытуемым поз, отмечалось, сколько раз менялся характер, уровень поз по высоте, объем движения.

В первом тестировании в группе НП полное число поз составило 9,75; показатель характера — 1,25; показатель объема — 0,88; показатель уровней — 3,6. В группе УТ полное число поз составило 15,0; показатель характера — 2,0; показатель объема — 12,1; показатель уровней — 6,1.

В первом тестировании отчетливо заметна разница между занимающимися первого года обучения (НП) и третьего (УТ). Испытуемые группы УТ хорошо владеют такими навыками выстраивания позировок как объем и делают смену уровней, хотя не уделяют внимания характеру, главное для них — скульптурность и линии позировки. Они не могут работать без зеркала (т.е. нет внутреннего обзора, воображения своего тела). Могут выстраивать много различных поз в пределах одного характера. Занимающиеся группы НП выстраивают плоские однообразные позы. Все занимающиеся долго думали и долго выстраивали свои позы. Затруднения в группе УТ были после 3 минут, в группе НП — после 1 минуты.

Во втором тестировании в группе НП полное число поз составило 29,1; показатель характера — 7,3; показатель объема — 16,3; показатель уровней — 15,5. В группе УТ полное число поз составило 36,0; показатель характера — 11,0; показатель объема — 31,6; показатель уровней — 19,6.

Второе тестирование продемонстрировало явные количественные изменения. Испытуемые строили позы быстро, не задумываясь, часто перетекая из одной позы в другую, однако при этом происходило заикливание на одном характере. Затруднения вызвала работа над характером позы и выражением внутреннего состояния в тех случаях, когда это требуется в индивидуальном порядке. У испытуемых из группы НП проявился прогресс в пространственной ориентации тела. Позы приобрели объем, стали интереснее.

Авторский тест «Использование предмета» проводился с целью выявить способность занимающихся создавать новые двигательные модели на основе собственного опыта и выявления пластичности мышления. Тест проводился индивидуально. Испытуемому предлагалось пластовое ведро, стоящее на середине зала. Предлагалось придумать как можно большее количество применений ведра и изобразить эти применения в движениях. Время, отводимое на тест: — 5 минут, испытуемым об ограничении времени не сообщалось.

В первом тестировании все тестируемые испытывали затруднения при выполнении задания: с трудом на-

ходили движения, долго думали, делали много остановок, в основном исполняли танцевальные движения с ведром в руках. Затруднения начинались уже после 1-ой минуты. Только некоторые дети ставили ведро на пол, но дальше танцевали вокруг него.

При втором тестировании дети стали использовать ведро не только с точки зрения на него как на бытовой предмет, а наделяли его необычными качествами от которых зависит их танцевальная композиция. Появилось много пантомимы, эмоций; у значительного числа детей — сюжет.

В группе НП число вариантов использования предмета в первом тестировании составило 8,75; во втором — 23,38. В группе УТ число вариантов использования предмета в первом тестировании составило 10,6; во втором — 30,0.

Авторский тест на создание образа имел целью выявить способность мыслить на основе субъективной модели, создавать модель и ее показывать; вычленять основные признаки образа, показывать их в движении, используя изобразительные средства. Испытуемым было предложено поразмышлять над образом Бабы-Яги и записать на листе бумаги основные признаки, его характеризующие. Затем испытуемым давалось время на осмысление этого образа и, когда дети были готовы, они осуществляли индивидуальный показ (без присутствия других испытуемых). После этой работы испытуемым предлагалось продумать движения и двигательные связки, которые подошли бы к этому образу.

Средние показатели теста (число показанных признаков образа) в обеих группах близкие (в группе НП — 8,9, в группе УТ — 9,1). Испытуемые производили специальных отбор действий. Дети группы УТ в силу возрастных особенностей и лучшей физической подготовки были более танцевальны, но менее выразительны в мимике; действия — более ясные и понятные. В целом, были представлены гармоничные выступления, во время которых наблюдателя не смущало отсутствие музыки. Было интересно наблюдать за происходящим.

Отдельные выступления более напоминали жестикуляции и показ действий, которые должен совершать данный герой, но пластика, с которой совершается действие не соответствовала данному образу. Тем не менее, все дети попытались понять и создать этот образ. Проведенная работа позволила впоследствии перейти к продумыванию движений и связок, соответствующих заданному образу.

Относительные изменения показателей (второе тестирование по отношению к первому, в долях единицы) приведены в табл. 1–6.

**Таблица 1. Тест вербальной креативности: относительное приращение показателей**

Группа	Оригинальность	Уникальность
НП	1,15	1,19
УТ	1,11	1,27

**Таблица 2. Тест невербальной креативности: относительное приращение показателей**

Группа	Оригинальность	Уникальность
НП	1,44	1,88
УТ	1,21	2,73

**Таблица 3. Тест «Что ты делаешь?»: показатели групп относительно показателя контрольной группы**

Сравниваемые группы	Число вариантов	Уникальных	Оригинальных
НП / К	3,20	6,76	6,53
УТ / К	3,80	7,14	8,10

**Таблица 4. Тест «Походка»: относительное приращение показателей**

Группа	Смена характера	Темпоритм	Оригинальность	Число вариантов
НП	3,06	4,94	7,64	3,04
УТ	3,16	6,11	6,15	3,12

**Таблица 5. Тест «Позы»: относительное приращение показателей**

Группа	Число поз	Характер	Объем	Уровни
НП	2,98	5,84	18,52	4,31
УТ	2,40	5,50	2,61	3,21

**Таблица 6. Сравнительные показатели теста «Использование предмета»**

Группа	Число вариантов
НП	2,67
УТ	2,83

По всем показателям всех тестов между первым и вторым тестированием наблюдается отчетливый прирост в обеих группах тестируемых. Имея в виде признаки творческих способностей по Торренсу [5], были рассчитаны коэффициенты восприимчивости групп тестируемых к проведению цикла занятий «Мое движение»:

— коэффициент беглости  $K_{\text{бегл}}$  — среднее арифметическое от относительных приращений показателей «Число вариантов», встречающихся во всех тестах, где они присутствуют;

— коэффициент оригинальности  $K_{\text{ориг}}$  — среднее арифметическое от относительных приращений показателей «Оригинальность» и «Уникальность» по всем тестам, где они присутствуют;

— коэффициент восприимчивости гибкости (вариативности)  $K_{\text{вариат}}$  — среднее арифметическое от относительных приращений показателей: «Характер», «Уровни», «Темпоритм» и «Объем» (во всех тестах, где

они присутствуют), а также «Число вариантов» в тесте «Использование предмета».

— коэффициент восприимчивости ассоциаций  $K_{\text{ассоц}}$  — среднее арифметическое от относительных приращений показателей «Оригинальность» и «Уникальность» в тестах на вербальную и на невербальную креативность и в тесте «Что ты делаешь?».

Интегральный показатель восприимчивости  $K_{\text{инт}}$  определялся как среднее арифметическое всех выше перечисленных показателей. В табл. 7 приведены вычисленные показатели для двух групп занимающихся.

**Таблица 7. Показатели восприимчивости для двух групп занимающихся**

Группа	$K_{\text{бегл}}$	$K_{\text{ориг}}$	$K_{\text{вариат}}$	$K_{\text{ассоц}}$	$K_{\text{инт}}$
НП	2,9725	4,05	6,09	3,16	4,07
УТ	3,0375	4,15	5,04	3,59	3,95

Приведенные результаты, с одной стороны, довольно неожиданны, поскольку до проведения исследования предполагалось, что занимающиеся в группе начальной подготовки продемонстрируют более низкие показатели по сравнению с занимающимися учебно-тренировочной группы как из-за различия в возрасте, так и вследствие разного по продолжительности опыта танцевальной практики. С другой стороны, приведенные результаты надёжно (настолько, насколько величина  $\approx 4$  отличается от

единицы) свидетельствуют о том, что цикл занятий «Мое движение» оказал существенное воздействие на творческие способности занимающихся.

### Выводы

Итак, оценка, выполненная по количественным и качественным показателям, позволяет утверждать, что в результате обучения у тестируемых:

— повысились неспецифические показатели творческих способностей: беглость, оригинальность, гибкость (вариативность), а также способность к ассоциативному мышлению;

— произошли существенные изменения в следующих специфических способностях, имеющих отношение к танцевальной деятельности: 1) умение трансформировать двигательные модели и ситуации, вносить новую смысловую нагрузку в привычные двигательные формы; 2) умение на основе собственного опыта создавать новые двигательные модели и их лично реализовывать; 3) способность конструировать образы и находить им двигательное выражение через систему художественных средств.

В практическом плане можно заключить, что разработанный авторский комплекс занятий является эффективным развивающим средством при работе с детьми в широком возрастном диапазоне. Его можно рекомендовать для использования и профессиональным педагогам-хореографам, и педагогам, ведущим занятия по любым видам танцевально-двигательной активности.

### Литература:

1. Курышева Т. А. Театральность и музыка. М.: Советский композитор, 1984.
2. Панферов В. И. Пластика современного танца. Учебное пособие. Челябинск: ЧГИИК, 1996.
3. Гиришан А. Импровизация и хореография. Контактная импровизация. Альманах 1. 1999.
4. Брушлинский А. В. Воображение и творчество // Научное творчество. М.: Наука, 1969.
5. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
6. Айзенк Г. Новые IQ тесты. М.: Эксмо, 2003.
7. Добровольская Г. Н. Танец, пантомима, балет. М.: Искусство, 1975.
8. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. М.: Изд-во МГУ, 1979.

## Роль уроков музыки в формировании имиджа ученика

Боронина Елена Владимировна, учитель музыки  
МБОУ «СОШ № 8» (г. Астрахань)

Кадина Вероника Владимировна, преподаватель музыки  
ОАОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж»

В последнее время понятие имидж прочно входит в жизнь современного человека. Справочные издания трактуют понятие имиджа (в переводе с английского «образ», «отражение», «изображение») как це-

ленаправленно формируемый образ, сложившийся в сознании общества, имеющий характер стереотипа и эмоционально окрашенный. Этот образ обладает набором качеств с определённой индивидуальностью и от-



ражает внутренние и внешние характеристики личности.

В России понятие имидж стало предметом внимания и научного изучения в конце 20 века. В 1994 году была опубликована книга В.М. Шепеля «Имиджелогия». Книга способствовала формированию новой области научного исследования — имиджелогии и возникновению новой специальности — имиджмейкер в профессиональной сфере.

В связи с быстрым развитием экономических и социальных отношений в нашей стране изменяются требования в области образования. В частности, к личности учителя предъявляются особые требования в профессиональном плане. Имидж педагога создаёт и подчеркивает неповторимое своеобразие человека, не ограничиваясь лишь отражением его внешности, а становится неотъемлемой частью характера, формируя отношение к нему других людей.

Профессия учителя — одна из самых сложных и ответственных. Ведь он создаёт будущее страны, формируя у современного поколения взгляды и убеждения, мировоззрение и нравственные качества. Его деятельность требует особого призвания. Педагог должен любить свою профессию, увлекаться процессом обучения и воспитания человека. Успех педагогической деятельности зависит от коммуникативных способностей, от умения наладить правильные взаимоотношения с детьми и владения определёнными волевыми качествами. Он обязан контролировать своё поведение и управлять им. Очень важно в профессии учителя владеть своей речью, формулировать свои мысли грамотно, ясно, просто и понятно для ребят. Речь должна отличаться выразительностью, эмоциональностью и убедительностью.

В настоящее время имидж является неотъемлемым качеством профессионала. Духовное и интеллектуальное развитие педагога, интересы и ценности, являются важной составляющей в общении между учеником и учителем, рассматриваются как взаимодействие и взаимовлияние друг на друга. Именно такой учитель играет огромную роль в формировании имиджа ученика, способствует хорошей успеваемости, сплочённости коллектива, повышению творческой и социальной активности.

Основной задачей ученика является получение качественного образования, поэтому формирование его имиджа должно быть направлено на укрепление дисциплины, что способствует проявлению усердия в учёбе, развитие трудолюбия, выдержанности, внутренней организованности, ответственности и готовности соблюдать правила взаимоотношений с учащимися и учителями.

Музыка является одним из предметов, направленных на воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к жизни, на пробуждение познавательного интереса к окружающему миру, стремление к самосовершенствованию и формирование личности, способной к творческой деятельности.

На уроке ученик осваивает практические умения и навыки, направленные на развитие внимания, образного мышления, памяти, воображения и т. д.

На уроке музыки много времени уделяется вниманию

на развитие голоса и умение владеть им. Этому способствуют занятия хоровым пением и вокалом. Хорошо поставленный голос имеет богатую тембральную окраску. Известно, что тембр (окраска звука) создаёт эмоциональные оттенки речи: яркость, мягкость, теплоту, насыщенность и многое другое. Тембр придаёт индивидуальность каждому человеку, отражая привычки и особенности характера, уровень здоровья и настроение. Именно учитель с выразительной мимикой, умеющий эмоционально показать собственное отношение к предмету разговора, обладающий «живыми» речевыми интонациями, способен приблизить урок к естественному общению.

Каждый человек может развить голос с помощью специальных упражнений. Но начинать нужно как можно раньше, например в школе. Ведь только на уроках музыки совершенствуется музыкальное восприятие, умение анализировать, сравнивать и выделять главное. Развивается ладотональный, звуковысотный и тембровый слух, музыкальная память, формируются знания об интонации и музыкальном ритме. Дети учатся определять особенности интонации и понимать, как с помощью интонации композитор создаёт музыкальные образы.

На уроках мы развиваем у детей слух, как звуковысотный, так и тембровый, точное интонирование, умение чувствовать эмоциональную выразительность музыкальной речи, владение своим голосом и дыханием.

Именно увлечение музыкальным искусством наполняет ребёнка духовным содержанием, формируя всесторонне развитую личность.

На своих уроках мы используем вокальные упражнения, которые подготавливают голосовой аппарат к работе, а так же закрепляют у учащихся основные певческие навыки. К ним мы можем отнести:

- певческую установку;
- певческое дыхание и опору звука;
- высокую вокальную позицию;
- точное интонирование;
- ровность звучания на протяжении всего диапазона голоса;
- использование различных видов звуковедения;
- дикционные (артикуляционные и орфоэпические) навыки.

Так же на уроках музыки проводятся упражнения на развитие мышления. В качестве примеров можем предложить следующие:

**1. «Качание головой»** (для расслабления мышц шеи и плеч).

Дышите глубоко, расслабьте плечи и уроните голову вперёд. Позвольте голове медленно качаться из стороны в стороны, пока при помощи дыхания уходит напряжение. Подбородок вычерчивает слегка изогнутую линию на груди по мере расслабления шеи. После этого голос звучит более уверенно.

**2. «Ленивые восьмёрки»** (активизирует структуры, обеспечивающие запоминание, повышает устойчивость внимания).

Нарисовать в воздухе в горизонтальной плоскости «восьмёрки» по пять каждой рукой, а затем обеими руками.

**3. «Перекрёстные движения»** (активация обоих полушарий, подготовка к усвоению знаний)

Выполняются перекрёстные координированные движения: одновременно с правой рукой двигается левая нога. Передвигаться вперёд, вбок, назад. Совершать движения глазами во все стороны.

**4. «Брюшное дыхание»** (снятие напряжения и нервозности, быстрый способ улучшения самочувствия)

Положить руку на живот. Вдохнуть воздух короткими, мягкими, маленькими струйками (представить, что дуете на пёрышко). Медленно надувая, подобно шару, сделайте глубокий выдох.

**5. «Слон»**

Писать гласные буквы в воздухе носом. Чётко произнося их вслух.

Как показывает практика и опыт работы, на эффективность деятельности учителя и учащегося оказывают влияние множество факторов, среди которых, на наш взгляд, особую роль играет имидж. Нужно отметить, что проблема формирования и развития имиджа актуальна и своевременна. Эффективный имидж позволит учителю и учащемуся добиться многих преимуществ, например, среди них, можно отметить следующие:

1) благоприятный имидж позволит завоевать и удержать свои жизненные позиции;

2) эффективный имидж обеспечит благоприятное восприятие со стороны окружающих;

3) стабильный имидж обеспечит эффективные условия для работы учителя и хорошую успеваемость для ученика.

Таким образом, рассмотренные нами виды деятельности на уроке музыки способствуют эффективному формированию и развитию имиджа учащихся.

Литература:

1. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. — М., Изд. Планета музыки, 2010 г. — 8 с.
2. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. — М., 3-е изд., Лань, 2010 г. — 192 с.
3. Калужный А. А. Психология формирования имиджа. — М., Изд. Владос, 2004 г. — 240 с.
4. Кульневич С. В. Управление современной школой: практическое пособие для руководителей школ и методистов, учителей и студентов вузов. Вып. 7: Образовательный маркетинг в школе. Ростов на Дону. Изд. Учитель, 2005 г. — 192 с.
5. Панпсюк А. Ю. Имидж. Энциклопедический словарь. — М.: РИПОЛ классик, 2007 г. — 768 с. ISBN 978—5—386—00257—2
6. Пекерская Е. М. Вокальный букварь. Учебное пособие. Рекомендован Министерством культуры РФ в качестве учебного пособия для учащихся дирижёрско-хоровых и вокальных отделений музыкальных училищ. Москва 1996 г. Электронная версия «Вокального букваря» на Lid.ru
7. Слостенко В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. Учеб. Пособие для студентов высш. Пед. Учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
8. Федонюк В. Детский голос. Задачи и методы. Санкт-Петербург. Изд. Союз художников. 2003 г.
9. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой — 2-е изд., — М., 2005 г. — 367 с.

## Методические условия формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности

Бырылова Елена Анатольевна, старший преподаватель;

Попова Регина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Авдеева Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Общепризнанные тенденции социально-экономического развития обуславливают выбор новой педагогической парадигмы на всех ступенях непрерывного образования, в рамках которой главной характеристикой личности (учащегося, специалиста) становится компетентность как ведущий и определяющий результат образования.

В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (третьего поколения) по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»), профессиональная деятельность бакалавров включает следующие компоненты: образование, социальная сфера, культура,

что и определяет гуманистическую направленность профессионального образования. Объектами профессиональной деятельности бакалавров выступают: обучение, воспитание, развитие, просвещение; образовательные системы. Видами профессиональной деятельности бакалавров, согласно данному документу являются педагогическая и культурно-просветительская.

Задачами профессиональной деятельности бакалавров в культурно-просветительской деятельности являются: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп; популяризация художественных знаний в широких слоях общества.

В связи с этим, общекультурные компетенции, обозначенные в контексте общих требований ФГОС ВПО, предъявляемых к образованности бакалавра по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») играют ключевую роль в формировании их профессиональной компетентности, которые определяются следующими способностями:

- понимание значения культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладать мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- овладение основными методами защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;
- понимание сущности и значения информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;
- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям [2].

Данный образовательный стандарт определяет требования к общекультурным компетенциям как планируемому результату профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. Следовательно, с целью достижения планируемых результатов подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности необходимо определить методические условия данного процесса.

Методические условия (по А.П. Беляевой) рассматриваются как совокупность содержания, знаний, умений, ценностей, факторов, способов и средств, позволяющих реализовать учебно-воспитательные цели учебного предмета [1]. На основании сказанного методические условия

формирования и развития общекультурных компетенций бакалавра педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности представим как совокупность факторов, способов и средств, позволяющих обеспечить успешное формирование и развитие их, путем организации культуроориентированной деятельности по защите и сохранению культурного наследия в процессе профессиональной подготовки.

На основе анализа содержания учебного материала, взаимосвязи между формируемыми компонентами общекультурной компетентности нами были определены методические условия, обеспечивающие оптимальное достижение результата в процессе формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавра безопасности жизнедеятельности в области образования (таблица 1).

Содержательные методические условия обеспечивают целенаправленное планирование содержания процесса формирования и развития общекультурных компетенций и применение содержательных блоков при изучении дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия» в процессе подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

При реализации содержательных условий необходимо учитывать:

- уровень подготовленности обучаемых к усвоению предложенной учебной информации;
- рациональность отбора приемов передачи учебной информации обучаемым;
- содержание учебного материала, позволяющего студентам самостоятельно приобретать новые знания;
- выделение групп знаний в содержании содержательных линий культурологической направленности;
- содержание различных видов практических занятий, позволяющих студентам самостоятельно приобретать новые знания.

Так же в процессе реализации содержательных условий нами в результате проведенного анализа и обобщения исследований известных ученых (И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, П.В. Станкевич и др.) нами выделены группы знаний, являющиеся основой общекультурных компетенций: об основах защиты культурного наследия; о поражающих факторах чрезвычайных ситуаций, воздействующих на культурные ценности; о системных проблемах защиты и сохранения культурного наследия.

При отборе групп знаний мы учитывали, что они должны удовлетворять следующим требованиям:

- должны состоять из фактов и понятий, разъясняющих основные положения необходимости сохранения и защиты культурного наследия;
- способствовать развитию способностей студентов при включении их в различные виды культуроориентированной деятельности в процессе изучения курса «Защита и сохранение культурного наследия».

Выделенные группы знаний определяют комплексный характер их формирования и развития, а так же место

Таблица 1. Методические условия формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров безопасности жизнедеятельности в области образования

Название	Содержание
Содержательные методические условия	проектирование и выделение содержательных блоков в учебном материале; выделение общекультурных компетенций; выделение групп знаний, являющихся основой общекультурных компетенций; проектирование взаимосвязи и преемственности формируемых общекультурных компетенций; планирование процесса обучения с учетом этапов формирования и развития общекультурных компетенций; проектирование преемственности формируемых общекультурных компетенций; применение содержательных блоков учебного материала.
Процессуальные методические условия	прогнозирование введения в процесс обучения поэтапного формирования общекультурных компетенций; обеспечение возможности перехода обучаемых на более высокие уровни сформированности общекультурных компетенций; последовательное введение этапов формирования и развития общекультурных компетенций в учебный процесс; применение методов обучения, активизирующих деятельность студентов; применение различных организационных форм в процессе обучения; использование различных видов культурноориентированной деятельности; учет взаимосвязи различных видов культурноориентированной деятельности.
Материально-технические методические условия	применение средств обучения с учетом содержания учебного материала и этапности формирования общекультурных компетенций

и последовательность их включения в содержание курса «Защита и сохранение культурного наследия».

Процессуальные методические условия способствуют взаимодействию деятельности преподавателя и студентов на различных этапах методики формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавра педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Организация деятельности студентов на различных этапах изучения дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия» позволит оценить знания, умения, мотивы и ценности, проконтролировать и внести коррективы в деятельность обучаемых. Процессуальные условия также связаны с отбором и использованием рациональных способов формирования и развития общекультурных компетенций у студентов. При реализации данного методического условия необходимо учитывать: цели и содержания образования бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности; содержание курса «Защита и сохранение культурного наследия»; отбор и применение организационных видов, методов и методических приемов обучения на различных этапах обучения бакалавров; необходимость организации культурноориентированной деятельности студентов при овладении общекультурными компетенциями.

При реализации процессуальных условий необходимо учесть требования, предъявляемые к способам формирования общекультурных компетенций, их отбор определяется этапностью формирования компетенций. Которые

выражаются в: учете содержания учебного материала; использовании совокупности умений, входящих в состав компетенций; построении структуры алгоритмов деятельности преподавателя и студентов.

В рамках нашего исследования мы разработали поэтапный алгоритм деятельности преподавателя при методике формирования и развития общекультурных компетенций:

- постановка целей и задач по формированию и развитию общекультурных компетенций; отбор содержания в соответствии с уровнем подготовки и интересов обучаемых;
- выбор оптимального вида практических занятий, адекватных содержанию культурноориентированной деятельности;
- выбор методов обучения, адекватных содержанию деятельности; выбор средств обучения эффективных проведению занятий;
- подготовка к проведению занятия;
- анализ результатов деятельности студентов.

Данный алгоритм свидетельствует о системности и последовательности организации методики формирования и развития общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Рассмотрим фрагмент содержания практического занятия студентов на тему «Аспекты взаимодействия экологии и культурного наследия» при изучении дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия», актуаль-



ность которого обусловлена тем, что, выступая перед аудиторией, не только показывают навыки ораторского искусства, но и умение представлять результаты своего мини-исследования в виде сообщения. К проведению практического занятия студентам необходимо было подготовить сообщения о влиянии природных явлений на объекты культурного наследия различных уровней. Преподаватель в данном случае выполняет консультационную функцию в подготовке и проведении занятия, помогая в поиске информации, координируя весь процесс. Структура занятия предусматривает деление студентов на группы, работающих в различных направлениях: историки, культурологи, экологи и специалисты в области безопасности жизнедеятельности, где в ходе занятия студенты выступают в роли экспертов, каждый в своем направлении, раскрывая проблему защиты и сохранения культурных ценностей от влияния на них антропогенных факторов. После докладов групп идет обсуждение заслушанных сообщений и подведение итогов (рефлексия).

Включение в структуру практического занятия подобных заданий позволяет:

- дать представление об аспектах взаимодействия экологии и объектов культурного наследия;
- показать интегративные связи дисциплин подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности;
- развивать организаторские умения и анализировать деятельность студентов.

Эффективность процесса подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности возможна при учете взаимосвязи содержательных, процессуальных и материально-технических методических условий.

Материально-технические методические условия характеризуются использованием информационных, учебно-методических и технических средств обучения при формировании и развитии общекультурных компетенций бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. Указанные группы средств обучения должны соответствовать следующим требованиям: обеспечивать активную учебно-познавательную деятельность студентов; применяться с учетом содержания

и этапности формирования и развития общекультурных компетенций; способствовать развитию уровней сформированности общекультурных компетенций. Эффективность формирования и развития компетенций зависит в процессе изучения дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия» зависит от наличия соответствующего материально-технического оснащения. Это объясняется особенностями курса, в первую очередь его многопрофильностью и практико-ориентированной направленностью. С учетом сказанного нами определены необходимые средства обучения, соответствующие содержанию курса «Защита и сохранение культурного наследия». Приведем пример Интернет-ресурсов, рекомендуемых студентам для самостоятельного ознакомления и подготовке к практическому занятию по теме «Безопасность и сохранение культурного наследия в свете деятельности ЮНЕСКО»:

— сайт Российского информационного агентства, включающий список объектов культурного наследия, режим доступа <http://ria.ru/culture/>;

— официальный сайт ЮНЕСКО, отражающий структуру, основные направления деятельности по сохранению и защите культурного наследия, режим доступа <http://www.unesco.org/new/ru>;

— официальный сайт проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО в мире», содержащий хронологию событий, мероприятий в области культурного и природного наследия, режим доступа <http://www.unesco.org/new/>.

Материально-технические условия обеспечивают эффективность формирования и развития общекультурных компетенций на различных этапах учебно-воспитательного процесса бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, выделенные нами методические условия (содержательные, процессуальные и материально-технические), способствуют развитию интереса к культурному наследию своего региона, пониманию необходимости защиты и сохранения культурных ценностей своей страны, что выражается в эффективном освоении общекультурных компетенций и применении их в практической деятельности.

#### Литература:

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. — СПб. Инт-т профтехобразования РАО, 1997. — 226 с.
2. ФГОС ВПО Педагогическое образование 2010 г. [электронный ресурс]. Режим доступа — [www.edu.ru](http://www.edu.ru).

## Формирование навыка произнесения звуков у младших школьников

Вельс Анна Евгеньевна, кандидат филологических наук, преподаватель английского языка  
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 13» (г. Вологда)

Иностранный язык является одним из сложных предметов школьной программы. На сегодняшний день его изучение начинается со 2-го класса, и многим ученикам дается нелегко. Причинами этого могут быть различные факторы: большой объем информации, предлагаемый учебниками и учителями, разнообразие методик преподавания репетиторами, что не всегда совпадает с тем, что дает учитель на уроке, различные групповые занятия вне школы, где дети получают массу информации, но которая не всегда полностью усваивается школьниками, а, наоборот, осложняет процесс изучения. Отсюда трудности, возникающие с самого начала обучения языку, что приводит к нежеланию учащихся заниматься иностранным языком.

Мы в нашей статье хотели бы обратить внимание на становление навыка произнесения звуков, поскольку, как мы полагаем, изучению фонетической системы английского языка в школе уделяется недостаточно времени.

Как мы думаем, звуки английского языка следует начинать с изучения согласных фонем. Формирование фонетического навыка предполагает перестройку привычной артикуляции на основе сходств и различий в произнесении звуков в русском и английском языках. Необходимо овладение техникой произнесения английских звуков, как в слове, так и в речевом потоке. И именно среди согласных звуков имеются совпадения в произнесении с русскими фонемами, что наиболее понятно и доступно ученикам младших классов. Так, английский [f] очень похож на русский [ф]. Таким же образом, можно провести параллель со звуками [p], [k] и так далее. Однако имеется немало различий в произнесении таких фонем. Например, английский глухой согласный [s] более энергичный, чем русский [с]. Такая фонема как [p] произносится с придыханием. На эти нюансы фонетической системы языка следует обращать внимание.

Важно с первых уроков изучения согласных фонем подчеркнуть тот факт, что английские звонкие согласные звуки не оглушаются на конце слова. Это типичная ошибка, которая встречается у большинства школьников. Для закрепления навыка правильного произнесения согласных фонем на конце слова необходимы соответствующие упражнения во избежание дальнейших ошибок.

В английском языке имеет место явление частичного оглушения конечных звонких согласных и отсутствие палатализации. На наш взгляд, нет необходимости объяснять данные явления ученикам младших классов. Это затрудняет процесс понимания изучаемого материала, что, как следствие, ведет к нежеланию изучать не только иноязычные звуки, но и вообще дальнейший материал. Возможно, лишь упомянуть о том, что существует понятие

«палатализация». Данное явление свойственно русскому языку. Палатализация — это смягчение согласных под влиянием следующих за ними гласных звуков. В русском языке это явление выполняет смыслоразличительную функцию: лук — люк. Упоминание явления палатализации служит в данном случае только для проведения аналогий и различий в русском и английском языках.

После изучения похожих звуков педагог переходит к освоению таких согласных, которых не существует в русском языке, например: [w] и другие.

При овладении системой гласных звуков с первых уроков необходимо донести до ученика, что гласные фонемы английского языка довольно сильно отличаются от гласных звуков русского языка. Во-первых, в русском языке 6 гласных звуков, в английском же их 20. Во-вторых, гласные фонемы английского языка различаются по долготе и краткости, что очень важно знать, так как от этого зависит лексическое значение слова. В-третьих, одна буква может иметь несколько звуков, что зависит от её положения в лексеме (открытый, закрытый слог). Кроме того, в английском языке имеются дифтонги и трифтонги.

Для овладения учащимися навыками произнесения гласных и согласных фонем, как мы думаем, следует каждый урок проводить фонетическую «зарядку», как групповую, так и индивидуальную. Она может занимать немного времени, но должна быть регулярной, только в таком случае можно добиться хороших успехов в обучении произнесению иностранных звуков и слов. Такая «зарядка» включает упражнения на артикуляторную гимнастику. Для того чтобы школьники правильно овладели английским произношением, необходимо познакомиться с устройством нашего артикуляционного аппарата. Увидеть органы речи и их работу поможет зеркало. Только при его помощи учащиеся наяву смогут увидеть язык, нёбо, альвеолы, губы, «поделить» язык на переднюю, среднюю и заднюю части. Во многих школах использование зеркала давно забыто. Мы полагаем, что это просто необходимо при становлении иноязычных звуков. Так, например, для произнесения межзубных звуков, зеркало поможет ученику правильно расположить язык между зубов и запомнить это положение не только на уровне ощущений, но и зрительно.

Фонетическая «зарядка» может также включать упражнения на развитие фонематического и интонационного слуха. Здесь присутствует огромный выбор, от повторения за диктором или учителем отдельных звуков, слов, предложений до более сложных заданий, например, выделение на слух одного звука из довольно длинного связного текста.

Мы на наших занятиях применяем различные упражнения. Приведем примеры некоторых из них. Так, для отработки определённого звука, в данном случае, звука [t] мы стараемся подобрать такие рифмовки, в которых этот звук встречается наиболее часто. Немаловажное значение особенно для школьников младшего возраста имеет сама рифмовка. Она должна быстро запоминаться и быть интересной.

Tutor

A tutor who tooted a flute

Tried to tutor two tooters to toot

Said the two to their tutor

Is it harder to toot

Or to tutor two tooters to toot?

Как можно видеть в данной рифмовке тщательно отработывается звук [t]. Кроме этого задействован гласный звук [u:], а так же интонация вопросительного предложения. Так, в комплексе отработывается несколько фонетических навыков.

Довольно полезным для освоения системы гласных фонем является упражнение на разделение услышанного слова на слоги. При этом определяется тип слога, и правильное произнесение гласной фонемы в открытом/закрытом типе слога. Для правильного произнесения гласного звука в различных типах слога мы используем упражнение, когда один учащийся называет слово с гласным в открытом слоге, другой дает пример гласного звука той же буквы, но уже в закрытом слоге.

Таким образом, фонетических упражнений существует великое множество. Основная задача учителя увидеть проблему и подобрать такие упражнения, которые помогут ее решить.

Осваивая фонетическую систему английского языка, необходимо обращать внимание и на интонацию, поскольку многие учащиеся даже не подозревают, что русские и английские предложения звучат по-разному. Довольно часто английское предложение произносится с русской интонацией. Как мы полагаем, следует четко и доступно разграничить английские предложения с нисходящим и восходящим тонами, пояснить понятие «смыслового центра высказывания». Смысловый центр высказывания или ядро высказывания выделяется особой интонацией: нисходящей или восходящей. Ядро высказывания выделяется и фразовым ударением.

Учителю необходимо указать, что в английском языке, так же как и в русском, существуют различные типы предложений: повествовательные, вопросительные, побудительные. Интонация зависит от типа предложения по цели высказывания. Так, для младших школьников достаточно будет сделать небольшую таблицу, в которой указывается тип тона в том или ином предложении. Например, утвердительные предложения, специальные вопросы, приказания, восклицания — произносятся с нисходящим тоном (Low Fall). Так, предложение ‘It is difficult’ — будет произноситься с нисходящим тоном.

Общие вопросы, просьбы произносятся с восходящим тоном (Low Rise). ‘Is it six?’ Данное предложение произносится с повышением интонации.

Такая небольшая классификация даст ученику возможность понять, где необходимо повышать или понижать интонацию высказывания. Для эффективного запоминания предлагаются различные упражнения на развитие и автоматизацию ритмико-интонационного навыка.

По мере изучения английского языка работа над произносительным и ритмико-интонационными навыками должна производиться на всех этапах обучения иностранному языку.

## Формирование профессионально-направленной подготовки специалистов (инженеров) средствами английского языка с применением педагогических игр

Володина Инга Вадимовна, соискатель  
Московский государственный индустриальный университет

Процессы глобализации, интернационализации экономики, интеграции России в мировое сообщество, вступление России во Всемирную Торговую Организацию способствуют развитию международных контактов в сфере инженерного труда. В своей деятельности специалисты (инженеры) должны изучать и применять зарубежный опыт, иметь доступ к патентам, изобретениям и открытиям, научно-технической литературе на иностранном языке, а также осуществлять деловые контакты с зарубежными партнерами. Как результат, в деятельности специалистов

(инженеров) возрастает роль профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации.

Успешность профессиональной иноязычной коммуникации оказывает непосредственное влияние на результаты инженерного труда, а профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция специалиста (инженера) является одной из главных составляющих профессиональной компетенции. Перед высшей школой встает задача поиска подходов к обучению иностранным языкам, способных удовлетворить эти потребности. По-

этому научный поиск совершенствования профессионально-направленной подготовки средствами английского языка является актуальным и своевременным. Под профессиональным образованием понимают «результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности». При этом одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получение квалификации или переквалификации для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Результаты изучения научной литературы по данной тематике позволяют сделать предположение, что, если в процессе профессионально-направленной подготовки специалистов средствами английского языка применять систему педагогических игр, то она будет способствовать:

- развитию мышления будущих специалистов;
- повышению мотивации изучения предмета «Иностранный язык» студентов неязыковых специальностей с тем, чтобы активно использовать его в будущей профессиональной и исследовательской деятельности;
- личностному росту каждого студента, совершенствованию умений активно и доброжелательно взаимодействовать друг с другом;
- решению комплекса задач образовательного, интеллектуального, воспитывающего и развивающего характера;
- формированию готовности к профессиональному иноязычному общению в деловых сферах.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит следующим образом: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Использование системы педагогических игр профессиональной направленности, а также внешней информационно-телекоммуникационной среды (компьютерные технологии, сетевые технологии и др.), подразумевает рефлексивную готовность студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий для самообразования, мотивационную готовность к применению средств информатизации и готовность студентов работать в компьютеризированной среде. Для формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции как неотъемлемой составляющей профессионализма требуется реализация компетентностного и личностно-ориентированного подходов, компьютерной обучающей среды и интеграции междисциплинарных связей.

Профессионально-направленная иноязычная коммуникативная компетенция интегрирует в себе лингвисти-

ческую, социокультурную и речевую компетенции.

При разработке педагогических игр использован подход, который был предложен профессором Г.В. Роговой по определению содержания обучения, и который положен в основу многих методических школ России. При определении содержания обучения иностранному языку, выделены 3 основных компонента содержания: лингвистический, психологический и методологический.

Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала:

- языкового (лексического, грамматического, фонетического);
- речевого;
- социокультурного.

Критерии отбора:

- предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности;
- возраст, общий уровень образованности, уровень владения языком.

Психологический компонент содержания обучения иностранным языкам призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям. В методике обучения ИЯ навыки в большей степени связаны с освоением фонетических, лексических и грамматических сторон речи, т.е. с обучением различным аспектам языка и речи. Для осуществления общения недостаточно только сформированных речевых навыков. Необходимы еще и речевые умения, которые предполагают творческую деятельность, связанную с использованием воображения, эмоций, мышления.

Методологический компонент содержания обучения ИЯ.

Восприятие знаний — это форма существования человека, а не некий набор отдельных элементов. Знания невозможно механически переложить из одной головы в другую. Усвоение знаний может идти только через деятельность. В понятие методологического компонента содержание обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности входит обучение различным приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, различными типами словарей и справочников, а также приемам работы с текстом, в том числе и собственным. Необходимо также научить студентов проводить социокультурные наблюдения в процессе соизучения языков и культур. Личностное развитие понимается нами как развитие субъективности обучаемого, которое управляется ценностно-смысловой сферой сознания личности. В процессе личностного развития происходят внутренние изменения в личности, ее ценностях, потребностях, мотивах, интересах, установках, позициях, личностных смыслах. Также, формируется позитивная «Я — концепция», устанавливаются интегративные связи между основными сферами личности. Интегральный результат личностного





Рис. 1.



Рис. 2.

развития состоит в возникновении и проявлении у студента качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности, устойчивости по отношению к негативным влияниям и др. Для достижения этих целей мы используем игровые технологии.

Приведем пример игры для студентов специальности: «Автомобили и тракторы»

Игра: Назовите компонент автомобиля на схемах, используя приведенную терминологию

Задача: формирование у студентов терминологической базы языка научной коммуникации, профессиональной грамотности.

Студенты делятся на две команды, получают схемы и выполняют задание.

Aerial, badge, boot, door, door handle, exhaust pipe, front bumper, headlight, indicator, logo, number plate, petrol cap, rear bumper, rear light, rear window, roof, side window,

sill, sunroof, tyre, wheel arch, wheel trim, windscreen, windscreen wiper, wing, wing mirror.

Критериями выполнения задания являются: скорость выполнения, количество правильных ответов, произношение терминов.

Эти же задания могут быть оформлены в виде виртуальных тренажеров и предложены для самостоятельной работы студентов.

Специалисты (инженеры), способные осуществлять профессиональное иноязычное общение в деловых сферах востребованы в настоящее время и будут востребованы в будущем. Поэтому цель обучения является прогностической.

С применением системы педагогических игр профессиональной направленности данный подход приобретает дальнейшее развитие, особую ценность и новую трактовку вследствие интеграции системы педагогических игр и учебных проектов.

#### Литература:

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова 3-е изд. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. — 238 с.
2. Marie Kavanagh. English for the Automobile Industry. — Oxford University Press, 2007. — 80 p.

## Использование дополнительных (популярных) интернет-ресурсов при создании электронных средств обучения

Горбулин Алексей Сергеевич, преподаватель

ГОУ НПО «Профессиональное училище № 88 им. Маклакова И. В». (г. Новокузнецк)

Информационно-коммуникационные технологии все глубже проникают в нашу жизнь. За последние годы в нашей стране для этого сделано очень многое. Сейчас невозможно представить ни повседневную, ни профессиональную жизнь человека без использования ИКТ. Компьютер стал обычной бытовой и офисной техникой, без которой не мыслим быт и труд большинства современных людей.

Одним из главных достижений развития информационных технологий в России стало повсеместное распространение сети Интернет. Уже родилось целое поколение людей, не представляющее себя без использования возможностей этой сети. Подключение к Интернету стало необходимостью для подавляющего числа предприятий, организаций и, конечно же, образовательных учреждений.

Актуальность статьи состоит в следующем: Интернет, являясь, по сути, огромным хранилищем накопленных знаний человечества, может выполнять и образовательную функцию. Современные обучающиеся, имея доступ к сети, могут почерпнуть из неё очень много полезной для обучения информации. К сожалению, это происходит крайне редко. Большинство обучающихся используют Интернет в развлекательных целях, даже не интересуясь его образовательными ресурсами. И если даже Интернет используется ради учёбы, то дело не заходит дальше прямого копирования рефератов и докладов.

Поэтому одной из главных задач современного педагога является корректировка познавательных действий, связанных с сетью Интернет, направление интереса обучающихся в нужное русло, воспитание информационной культуры.

Этот процесс долг и не прост. И первым шагом на пути достижения цели может стать использование педагогами Интернет-ресурсов, используемых при разработке электронных средств обучения.

Проблема заключается в том, какие Интернет-ресурсы использовать при создании электронных средств обучения, как сделать их использование наиболее эффективным, какие Интернет-ресурсы помогают в процессе обучения и воспитания. При всём многообразии ресурсов сети Интернет эта проблема остаётся актуальной.

Прежде чем начать изучение Интернет-ресурсов, нужно дать им чёткое определение и узнать, что они из себя представляют, какими бывают.

Дадим определение Интернет-ресурсу. Интернет-ресурс (далее ресурс) — набор логически законченной, структурированной информации, предоставляемой посредством сети Интернет [3, с.5]. Как видно из опреде-

ления, основными чертами ресурса являются логичность, законченность информации и чёткая структура её построения и подачи. От этого будем отталкиваться в дальнейшем изучении ресурсов.

Классификация ресурсов представляет собой довольно сложную и многогранную проблему. До сих пор нет общепризнанной и устоявшейся классификации. Происходит это из-за многообразия ресурсов и из-за разных целей, которым они служат.

За основу классификации берётся множество принципов: по способу доступа, по отношению владельца к автору, по размещению, по способу производства ресурса, по способу передачи информации и т.д. [2, с.33]. Перечисленные принципы, конечно, можно было бы использовать и в нашей статье, но все они, как правило, обращают внимание на один аспект использования ресурсов и почти не имеют отношения к педагогической деятельности.

Мы предлагаем другой принцип классификации — принцип роли ресурса в процессе создания электронных средств обучения (ЭСО). Согласно этому принципу все интернет-ресурсы можно поделить на две большие группы:

- Основные (в основном, образовательные)
  - Вспомогательные (развлекательные, популярные)
- (к ним обращаются по мере надобности и в зависимости от целей и задач, которые стоят перед ЭСО).

Согласно КATALOGУ образовательных ресурсов сети Интернет основные образовательные ресурсы можно разделить на три основные группы:

- Поисковые системы
- Коллекции электронных образовательных ресурсов
- Образовательные интернет-порталы.

К вспомогательным ресурсам можно отнести:

- Файлообменники (depositfile, lettib и др.)
- Видеохостинги (youtube.com и прочие)
- Хостинги изображений (ipicture и др.)
- Торрент-трекеры (rutracker.org)
- Wiki-проекты
- Социальные сети (vk.com)

Мы уже перечисляли, какие ресурсы можно назвать вспомогательными. Поэтому нет нужды называть их снова. Обратимся лучше к особенностям этих ресурсов, перечислим их достоинства и проблемы, возникающие при их использовании.

Хотя вспомогательные ресурсы не относятся к числу образовательных, информация, которую они предоставляют, может быть очень полезной при создании ЭСО. На этих ресурсах как педагоги, так и обучающиеся могут

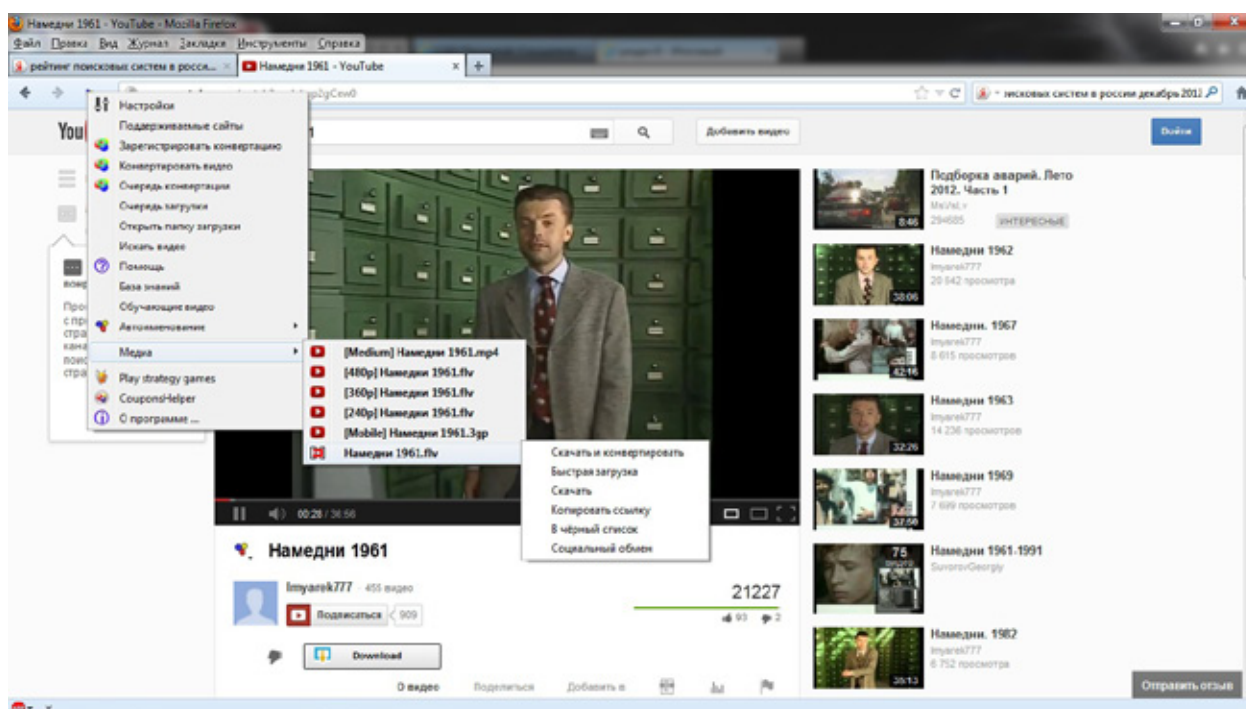


Рис. 1. Скачивание видео-файла при помощи Video Download Helper

найти огромное количество материала: видео- и аудио файлы, изображения различной тематики, разнообразный текстовый материал.

Стоит заметить, что большинство современных обучающихся получают информацию именно из дополнительных ресурсов. Этому есть несколько объяснений. Первое состоит в том, что молодёжная аудитория больше ориентирована на развлекательные ресурсы (социальные сети, видеохостинг, wiki-проекты). Эти ресурсы легкие для восприятия, ненавязчивы и, что самое главное, мало связаны с процессом обучения. Это важно для молодёжи, которая используя подобные ресурсы, будет учиться, не замечая этого.

Второе объяснение заключается в том, что дополнительные ресурсы обладают более понятным и интуитивным интерфейсом. Информация на них разыскивается гораздо быстрее.

Третье объяснение — молодёжная аудитория зачастую не имеет навыка «общения» с основными Интернет-ресурсами. Это приводит к непониманию и отторжению подобных ресурсов.

Поэтому, привлечение информации из этих ресурсов может стать необходимым для разработки ЭСО в будущем. Знакомая информация будет легче усваиваться обучающимися.

При неоспоримых достоинствах дополнительные ресурсы имеют ряд существенных недостатков.

Во-первых, необходимо соблюдать авторские права на интеллектуальную собственность. Большинство вспомогательных ресурсов предоставляют возможность ознакомления с информацией, а скачивание и использование крайне затруднительно. Современные технологии

позволяют без проблем скачивать видео- и аудио файлы с различных ресурсов. Например, дополнение к браузеру Mozilla Firefox Video Download Helper, при помощи которого пользователь может разместить на своём компьютере любой мультимедиа файл (см. Рис. 1.).

С этими файлами можно делать, что угодно: делиться с друзьями, изменять по своему усмотрению и др. Использование таких технологий даёт возможность сделать ЭСО более насыщенными с точки зрения мультимедиа, но ведёт к нарушению авторских прав. Не стоит забывать и о морально-этическом аспекте вопроса — получается, что присваивается труд другого человека.

Во-вторых, почти все материалы из дополнительных ресурсов требуют тщательной доработки. Как правило, файлы с таких ресурсов нельзя использовать сразу. Их надо подготовить.

Самое обычное изображение в формате.jpg почти всегда нужно форматировать. Уменьшить или увеличить разрешение, обрезать ненужное или, наоборот, соединить с другим изображением. Эта проблема с лёгкостью решается при помощи стандартного графического редактора Paint, который есть в любой лицензионной версии ОС Windows. Процедура редактирования изображения довольно проста, но занимает определённое время.

С видео-файлами связаны две основные проблемы: проблема формата и проблема качества.

Проблема формата заключается в том, что многие видеоролики скачиваются в формате.flv, который не поддерживается стандартными мультимедиа-программами операционной системы Windows. К тому же многие мультимедиа-проекторы «отказываются» воспроизводить

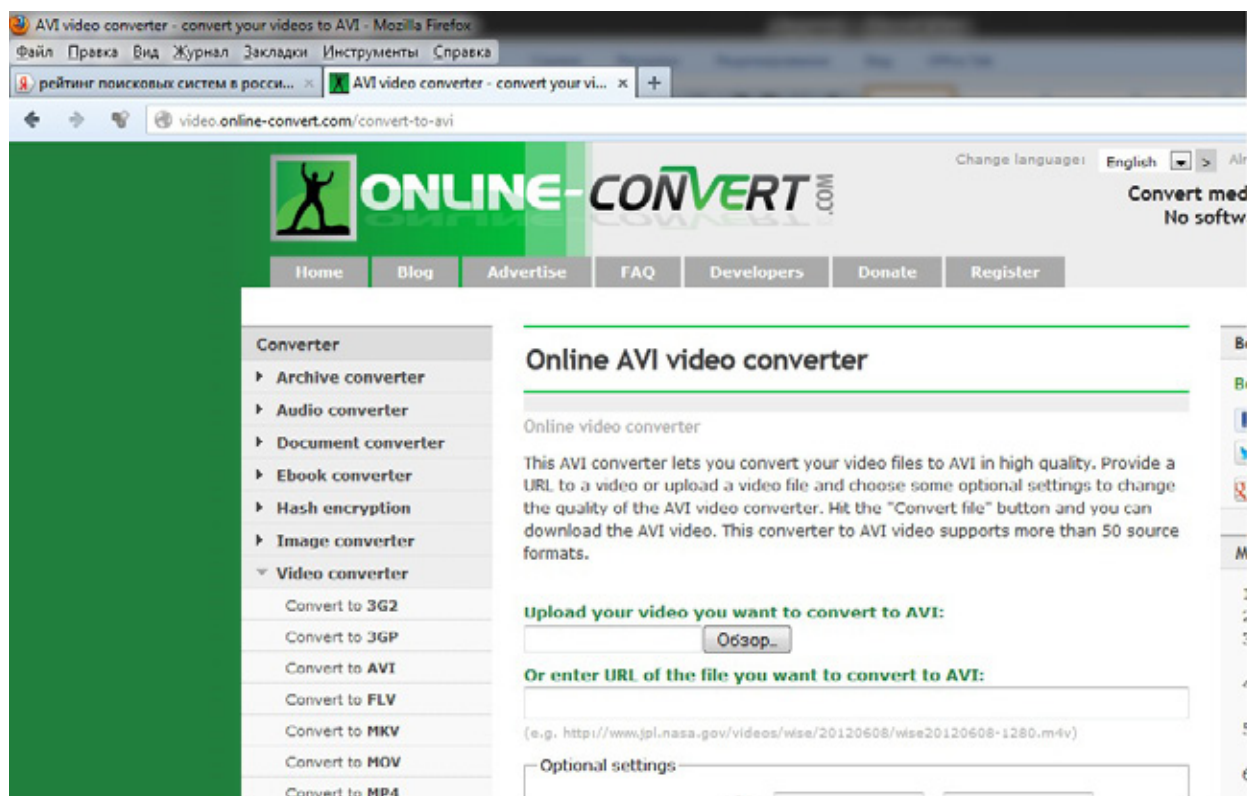


Рис. 2. Online-converter.com

видео такого формата. Поэтому необходима конвертация видео-файлов в другие форматы, например, .avi и mpeg-4. В наше время есть огромное количество программ для конвертации. К примеру, онлайн-конвертер online-convert.com (см. Рис 2.) Такие программы, как правило, просты в использовании, но у неопытного пользователя могут вызвать определённые затруднения.

Проблема качества также немаловажна. Большинство скаченных видео обладают очень плохим качеством изображения и звука. Это затрудняет использование видео в ЭСО или делает это невозможным. Пользователям приходится или отказаться от использования видео-файлов с вспомогательных ресурсов, или тратить время на поиск файлов более высокого качества.

#### Литература:

1. Афонин А. Ю., Бабешко В. Н., Булакина М. Б. и др. Образовательные Интернет-ресурсы / под ред. А. Н. Тихонова и др.: ГНИИ ИТТ «Информика». М.: Просвещение, 2004. — 287 с.
2. Интернет в образовании: Программа специализированного учебного курса / Моисеева М. В. Изд. дом «Обучение-Сервис» — М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2006. — 16 с.

В-третьих, не вся информация на вспомогательных ресурсах отвечает критериям научности, академичности, логичности и полноты. Связано это с тем, что, к примеру, статьи на wiki-сайтах пишут энтузиасты, не всегда имеющие соответствующее образование и уровень квалификации. Поэтому, к такому роду информации нужно относиться очень осторожно, тщательно проверять материал на наличие ошибок и несоответствий.

Как видим, использование дополнительных ресурсов при правильном их использовании могут сделать ЭСО более красочными, наглядными, интересными. Но неразборчивость при выборе материала может привести к снижению качества ЭСО или даже сделать его непригодным для использования.



## Регулирующая функция речи и произвольное поведение детей

Гордеева Татьяна Георгиевна, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук  
Шадринский государственный педагогический институт (Курганская обл.)

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является его общение со взрослыми. Взрослые — хранители опыта, знаний, умений, культуры. Передать этот опыт можно с помощью языка. Язык — важнейшее средство человеческого общения. Дети раннего возраста, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения — устной речью. Речевое общение в полном объеме — понимание речи и активная речь — развивается постепенно. Речь очень сложная психическая деятельность, имеет различные виды и формы. Речь — специфическая человеческая функция, которую можно определить как процесс общения с помощью языка. Формируясь, речь ребенка проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и различных психических процессов.

Речевая деятельность в процессе общения проходит по определенным законам, она имеет свои особенности развития в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. При организации речевой деятельности ребенка необходимо развивать три ее функции: коммуникативную, когнитивную и регулируемую [1].

Регулирующую функцию речи принято дифференцировать:

- на саморегулирующую — с помощью речи планируется собственное поведение. (Например, некто говорит сам себе: «Не волнуйся! Все в порядке»; или: «Сначала перейду площадь, потом пойду налево, заверну за угол»);

- индивидуально-регулирующую функцию — речевое воздействие оказывается на одного человека;

- коллективно-регулирующую — с помощью речи воздействие осуществляется на группу людей. Например, беседа с приятелями, публичная лекция, выступление по радио, статья в журнале и т.п. Данная функция используется для управления поведением коммуникантов — участников речевого общения («делай так, как я хочу»). Например: «Иди!»; «Прочитай эту книгу!»

Решающее влияние на становление и развитие предметной деятельности, как показали экспериментальные работы М. И. Лисиной, оказывает ситуативно-личностное общение. Подтверждающие этот вывод данные были получены С. Ю. Мещеряковой (1975). Сходной точки зрения придерживался и А. Р. Лурия (1957) [5]. Он подчеркивал, что корни произвольного действия следует искать в тех формах общения ребенка со взрослым, в которых он сначала выполняет инструкции взрослого, постепенно формируя способность выполнять и свои собственные речевые инструкции. Субъективное выделение ребенком своего действия из структуры совместного предметного действия связано, первоначально, с оценочным отноше-

нием в ситуации «взрослый — ребенок». До начала активной речи ребенка именно содействие взрослого выполняет и функцию коммуникации, и функцию руководства. Основным условием отделения предмета от действия (и наоборот) является торможение, задержка действия при наличии желаемого предмета: так называемые, отсроченные действия и преодоление собственных желаний. Эти действия лежат в основе первых проявлений произвольности ребенка.

Другая точка зрения принадлежит авторам, которые относят становление произвольного поведения к раннему возрасту, когда действия ребенка начинают опосредствоваться речью взрослого (М. И. Лисина, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. А. Люблинская и др.). А. В. Запорожец подчеркивает: «Благодаря наличию второй сигнальной системы, возникающие у человека образы, приобретают обобщенный и осознанный характер в связи с чем и выполняемые на их основе движения становятся сознательными и произвольными в собственном и истинном значении этого слова» [3].

Согласно концепции Л. С. Выготского, волевое и произвольное поведение есть поведение, опосредованное знаком. Основная функция знаковых средств состоит в объективизации собственного поведения. Наиболее универсальной системой знаковых средств является речь. Поэтому центральной линией развития произвольности у Л. С. Выготского является развитие речевого опосредования. «С помощью речи в сферу объектов доступных для преобразования ребенком включается его собственное поведение... С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом...» [2]. Л. С. Выготский показал, что речевая саморегуляция проходит в своем развитии ряд ступеней. На первой из них (в раннем и младшем дошкольном возрасте) слово «идет вслед за действием» и лишь фиксирует его результат. На следующей ступени речь сопровождает действие и идет параллельно ему. Затем словесная формулировка задачи начинает определять ход ее выполнения. Речь «сдвигается к началу действия предвывая его», т.е. возникает планирующая и регулирующая функция речи.

«С помощью речи ребенок создает рядом со стимулами, доходящими до него из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведение. Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлека-

ющей ситуации, импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение» [2].

Процесс становления регулирующей функции речи изучался в исследованиях, выполненных под руководством А. Р. Лурия и А. В. Запорожца. Исследования, проведенные А. Р. Лурия, показали, что дети, как правило, подчиняют свои действия ситуативным обстоятельствам, а не слову. Для того, чтобы ребенок в своих действиях руководствовался словесной инструкцией, необходимо создать специальные условия. Например, как показали исследования А. В. Запорожца (1986), восприятие словесной инструкции необходимо сопровождать организацией ориентировки в материале, с которым предстоит действовать ребенку.

Развитие регулирующей функции речи связано с переходом к смысловой регуляции процессов вначале со стороны речи взрослых, а затем и со стороны собственной речи ребенка. Однако, как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, «в раннем детстве характерной особенностью волевой сферы является непосредственная импульсивность. Воля ребенка на начальных стадиях развития — это совокупность его желаний».

Таким образом, те исследователи, которые связывают произвольность с активным овладением речью, относят возникновение к раннему возрасту.

Третья точка зрения связана с тем, что некоторые авторы относят начало становления произвольного поведения к школьному возрасту, когда возникает первая иерархия мотивов (А. Н. Леонтьев) и возможность действовать по образцу (Д. Б. Эльконин).

Так, Л. А. Венгер и В. С. Мухина (1974) отмечают, что младший школьный возраст — это возраст возникновения сознательного управления своим поведением, своими внешними и внутренними действиями.

Многие исследователи отмечают, что младший школьный возраст — это период наиболее активного освоения детьми внешних приемов опосредствования, хотя между использованием приема опосредствования и его пониманием у ребенка-дошкольника существует значительное расхождение. «... Ребенок переживает своеобразную стадию, фазу культурного развития — фазу наивного отношения к внешним культурным операциям или «магическую» [6].

Освоение ребенком средств произвольной регуляции деятельности происходит в ситуации совместных действий ребенка со взрослым. «Но если в раннем детстве функции нормативного эмансипироваться от взрослого, у ребенка возникает тенденция действовать самостоятельно» [7].

Характерная особенность ранней саморегуляции состоит в том, что правило для ребенка еще не вполне отделено от его носителя-взрослого, не выделено из общего контекста взаимодействия ребенка со взрослым. Поэтому определенные правила действия, нормы отношений с другими людьми, установленные в обществе, выполняются ребенком-дошкольником преимущественно в тех ситуациях, где взрослый так или иначе «подключа-

ется» к деятельности ребенка: либо является непосредственным участником, либо служит образцом той роли, которую ребенок берет на себя в игре. А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин подчеркивали, что это новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка. Ж. Пиаже писал, что для детей 7–8 лет взрослый — «конечная инстанция истины». В отечественной психологии появление нормосоотнесенного поведения, а следовательно, и произвольного, как одного из основных новообразований дошкольного детства, связывается с развитием ролевой — ведущей деятельности дошкольного возраста.

Основная функция общения — обмен между людьми информацией познавательного или аффективно-оценочного типа. Способность к такой деятельности развивается постепенно, с возрастом она переходит во взаимодействие, позволяя людям решать практические задачи в учении, труде и обеспечивать планирование, контроль за совместной деятельностью. Внешнее общение удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми и во взаимодействии. Оно сопровождается, обычно возникновением радости, способствует развитию позитивной мотивации, побуждает к активной деятельности. От внешней коммуникативной деятельности отличают внутреннюю, общение с собой.

В младшем школьном возрасте очень интенсивно развиваются коммуникативные формы и функции речевой деятельности, совершенствуются практические языковые навыки, существенно меняется словарный объем речи, происходит осознание речевой деятельности в целом. Ребенок активно усваивает слова, поскольку это предопределяет его потребности узнать, рассказать, повлиять на себя и на других.

Овладевая речью в процессе общения со взрослыми, ребенок получает не только средство эффективного общения с окружающими, но и средство успешного управления собственным поведением. С помощью речи ребенок может сформулировать цель своих действий, спланировать их последовательность, а также сопоставить содержание и цели деятельности. После овладения речью ребенок способен направить свои действия или воздержаться от выполнения некоторых из них.

Интериоризация речи ребенка, заменяя практическое сотрудничество со взрослыми и их помощь, выполняет регулятивную функцию речи. Это проявляется, например, когда ребенок, выполняя определенную деятельность, сопровождает свои действия словами. Вначале эти слова произносятся вслух, а затем — в виде внутренней речи, благодаря которой происходит фиксация результата деятельности, сосредоточения и сохранения внимания ребенка на отдельных моментах деятельности и управление кратковременной и оперативной памятью.

Важным этапом в развитии понимания инструкции и становления регулятивной функции речи является само-

стоятельная организация ребенком своей деятельности на ее основе. Вследствие этого деятельность начинается по единому плану, который возникает до ее начала под влиянием инструкции взрослого.

Формирование регулирующей функции речи определяет возникновение у ребенка способности подчинять свои действия речевой инструкции взрослого и планировать их. Словесная регуляция деятельности и поведения может осуществляться взрослым по отношению к ребенку, а может осуществляться и самим ребенком. Словесная регуляция деятельности ребенка со стороны взрослого возникает и развивается раньше, чем собственная регуляция деятельности.

Из регулирующей функции происходит тесно связанная с ней функция планирования — планирования человеком своей деятельности и поведения в обществе, деятельности и поведения окружающих его людей.

Регулятивная функция позволяет ребенку планировать и регулировать свое поведение в общении, а со временем — сознательно контролировать свои эмоции и поступки. Таким образом, возникает необходимость разработки заданий и упражнений для комплексного и дифференцированного развития этих функций.

Широко распространенным в обучении видом словесной регуляции является инструкция. С самого начала обучения взрослые с помощью инструкции регулируют поведение ребенка, цель и способы его действий. На первых этапах обучения инструкцию следует применять в сочетании с наглядными методами обучения. Всегда надо заботиться о том, чтобы инструкция не содержала незнакомых для ребенка слов и выражений. Если же все-таки такие слова употребляются, то лишь как подкрепление жеста, общего с ребенком действия или наглядного показа. Сложную словесную инструкцию следует вводить в обучение постепенно, применяя для облегчения ее понимания членение инструкции, образную ее форму, повторение на каждом этапе деятельности ребенка. Рекомендуется применение инструкции, которую условно можно назвать «комбинированной»: условия деятельности задаются ребенку в словесной форме, а предмет; свойство или качество дается в наглядной форме. В такую инструкцию может также включаться и жест, в связи с развитием деятельности и речи ребенка, с усвоением

моральных норм и правил поведения регулирующую роль начинает играть и собственная речь ребенка.

Сначала собственная словесная регуляция детей стимулируется и организуется взрослыми, что постоянно привлекает детей к оценке поведения и результатов деятельности как своих, так и товарищей, активизируя при этом не только словесную оценку (хорошо, плохо, правильно, неправильно, такое, не так), но и словесную формулировку правил поведения (нельзя ходить по лужам; нужно ходить парами и т. п.).

В дошкольном возрасте появляется саморегулятивная функция речи, когда речь перемещается из результата деятельности на ее начало, не только фиксируя результаты, но и предусматривая их. Ребенок все больше пользуется этой функцией в своей деятельности, особенно во время ее планирования, принятия решения, практического исполнения. Планирование деятельности в речи значительно повышает ее эффективность, утверждает замыслы, облегчает и сокращает путь к результатам. На основе планирования практическая и умственная деятельность становятся произвольными и целенаправленными.

Таким образом, можно сделать вывод, что регулирующая функция является одним из важных факторов развития произвольного поведения, исходя из следующего:

- Регулирующая функция речи помогает фиксировать результаты действия;
- Речь сопровождает действие (ребенок анализирует условия задачи, ищет средство достижения цели и производит нужное действие);
- Регулирующая функция речи помогает ребенку дать словесный отчет о сделанном действии в целом;
- Речь фиксирует образ предстоящего действия, и таким образом становится регулятором действия;
- Регулирующая функция речи помогает объективировать собственные действия и осознавать их.

Ребенок не приспосабливается к противостоящему его требованиям обществу и не подчиняется ему, он изначально находится и развивается внутри этого общества, в практической связи с ним. Решающую роль в этом процессе играет речевое общение ребенка с другими людьми. Слово, будучи, прежде всего инструментом общения между людьми, становится затем средством мышления и средством овладения своим поведением.

#### Литература:

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Полный курс. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 412 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986.
4. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг // Психолингвистика: сб. статей. — М., 1984. — С. 241–259
5. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. — М.: МГУ, 1979. — 129 с.
6. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 413 с.
7. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопр. психологии, 2004, № 1.

## Воспитание и школа

Горшкова Оксана Александровна, учитель биологии, заместитель директора по ВР  
МАОУ СОШ № 3 (г. Пушкино, Московская обл.)

Всеобщая модернизация отечественного образования — введение ФГОС, принятие Федерального закона об образовании в РФ, переход на новую систему оплаты труда — меняет кардинально основы учебно-воспитательного процесса в современной школе. Особенно неоднозначная ситуация складывается в области воспитания. Одной из приоритетных задач в концепции модернизации российского образования является воспитание подрастающего поколения.

Воспитание — важная и неотъемлемая часть образовательного процесса, направленное на достижение двух взаимосвязанных целей — обеспечение процесса социализации гражданина в обществе и поддержку процесса индивидуализации личности. В связи с этим возникает закономерный вопрос: кто же должен воспитывать детей — семья или школа? Большинство людей бы ответили: и семья, и школа! А если перефразировать вопрос: кто должен быть ведущим в воспитании детей — семья или школа? Если выслушать ответы (на этот вопрос), то выясняется, что ни семья, ни школа не хотят взять власть в вопросе воспитания в свои руки.

Наше общество столкнулось с этой проблемой особенно остро в связи с тем, что в последние два десятилетия страна претерпела много изменений, которые не могли не повлиять на социум.

Из-за нестабильного положения в государстве, отсутствия экономической стабильности, дезориентации населения, обострения политической ситуации, социальной напряженности, межнациональных распри, криминализации жизни; ухудшения экологической обстановки; падения нравственности и др. большинство семей оказалось в условиях выживания как материального, так и физического. В таких условиях семья перестала выполнять свои воспитательные функции как основной социальный институт. Во многих семьях недостает элементарной духовной близости между родителями и детьми. Естественно, что при таких условиях воспитание подрастающего поколения в семье отошло на второй план.

Но до сих пор многие педагоги считают, что семья является наиболее мощным фактором воспитания, так как ей доступен большой арсенал воспитательных средств, а школа не может скорректировать в ребенке то, что заложено родителями. Результатом является отсутствие единого воспитательного пространства.

Методика воспитательной работы школы — самый слаборазвитый отдел современной педагогики. Кто прав — семья или школа — не мне решать, но я считаю, что школа может и должна выступать как руководящая воспитательная организация.

В чем же проблемы воспитания в школе?

Во-первых, школа уже долгое время выполняет функции «фабрики» по производству людей, начиненными неким набором знаний. Зачастую о вопросах воспитания начинают задумываться только тогда, когда случается какое-то происшествие. Многие видят воспитательный процесс только как средство повышения успеваемости, метод борьбы с правонарушениями.

Во-вторых, отсутствие единого педагогического коллектива.

Педагоги до сих пор не осознали, что невозможно воплотить даже самые гениальные воспитательные идеи не будучи единым, сплоченным коллективом единомышленников. До тех пор пока учитель отвечает только за «свой» класс, у процесса воспитания нет будущего.

В-третьих, отсутствие индивидуального подхода к ребенку.

У многих педагогов индивидуальный подход ассоциируется с возней с капризными детьми и их родителями, забывая о том, что необходимо учитывать личные особенности ребенка для создания ситуации успеха при включении его в коллектив.

В-четвертых, отсутствие хорошей дисциплины.

К ребенку необходимо предъявлять дисциплинарные требования с начальных ступеней образования. Детям необходимо четко сформулировать, что такое хорошо и что такое плохо. Ребенка необходимо учить нормам поведения в обществе, так же как и умению читать и считать! Только в этом случае ребенок может стать достойным членом этого общества, и независимо от того, где он будет находиться, он будет соблюдать те правила и нормы поведения, к которым был с детства приучен. Все это приведет к силе характера, воспитанию гражданской ответственности, самоконтролю.

В-пятых, отсутствие системы наказания.

Наказания могут быть совершенно разными. Это и замечание наедине, и перед классом; это и обсуждение проступка на педсоветах или школьных собраниях. Главное, при любой форме наказания, необходимо соблюдать принцип уважения к человеку. Нельзя забывать, что обсуждается конкретный поступок, и любому наказанию должны предшествовать беседы тет-а-тет. Наказание — процесс достаточно тонкий, поэтому нельзя допускать, чтобы все работники школы имели возможность наказывать. Необходимо сузить круг людей до директора и заместителей директора по учебно-воспитательной работе.

В-шестых, отсутствие единого коллектива учащихся школы.

Ученики мало общаются между собой. Хорошо, если они знают учащихся из своей параллели... Вся школа разбита на множество маленьких коллективчиков, не об-



щающихся между собой. Многие педагоги считают саму идею создания единого коллектива абсурдной и невыполнимой! Но, по моему мнению, это возможно. Как же добиться желаемого результата? Необходимо создавать школьное самоуправление, развивать идею совместных школьных мероприятий, в которых будут задействованы учащиеся разных возрастных категорий, проводить общешкольные собрания, на которых бы совместно решались вопросы, касаемые жизни школы, вводить шефство. Т.е., фактически, необходимо создавать школьную семью.

Проблема воспитания и организации воспитательного процесса имеет важное значение в современном обществе и есть все основания считать, что в ближайшие годы оно станет ключевым в нашей педагогике. При этом важно помнить, что воспитательная система — не самоцель. Она служит оптимизации процессов личностного развития. Поэтому главным критерием ее эффективности будет результат — развитие и самовыражение личности воспитанника и педагога.

#### Литература:

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА», утвержденная Президентом Российской Федерации от 04.02.2010 № Пр-271;.
3. Федеральная целевая программа развития образования 2011–2015 г. г. утверждена постановлением Правительства РФ от 07 февраля 2011 г. № 61
4. Лизинский В. М. «Практическое воспитание в школе», М, Центр «Педагогический поиск», 2002.
5. Гуткина Л. Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе. М. Центр «Педагогический поиск», 2002.
6. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание — М, 2000.
7. Аршинов В. И., Савичева Н. Г. Воспитательное пространство в контексте синергетического подхода // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. — Калуга, 2000.
8. Воспитательный процесс: изучение эффективности /Под ред. Е. Н. Степанова — М., 2001.

## Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства

Казахватова Лидия Алексеевна, доцент;

Сибирякова Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*Методическая разработка для магистрантов очной и заочной формы обучения по дисциплине «Ансамблевое исполнительство», направление 050600 «Художественное образование» магистерская программа «Музыкальное образование».*

Одним из важных разделов исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта является дисциплина «Ансамблевое исполнительство», включающая различные компоненты исполнительской деятельности. Обучение в классе ансамблевого исполнительства имеет различные цели — от сиюминутных и сугубо практических до высоких и отдаленных, среди которых важнейшей является воспитание творческой личности будущего педагога-музыканта.

Известно, что процесс исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта имеет собственную развивающую направленность, то есть способствует комплексному развитию его личностных качеств, профессиональных умений, общих и музыкальных способностей, педагогического и исполнительского мастерства. Различные составляющие этого комплекса органично представлены в процессе обучения будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства.

Отличительной особенностью ансамблевого исполнительства является его многомерность, что позволяет решать ряд специфических задач, как то: расширить специфические рамки фортепианного репертуара, обогатив его переложениями оркестровых партитур, что, в свою очередь, предполагает творческое осмысление и решение студентом, во-первых, симфонических задач тембральными возможностями фортепиано, во-вторых, позволяет, творчески переосмысливая функции дирижера, объединить их с исполнительскими

в фортепианном дуэте. Знакомясь с различными композиторскими стилями и исполнительскими школами, овладевая специфическими приемами игры в ансамбле, будущий педагог-музыкант учится слушать не только то, что играет сам, а одновременно и то, что играет партнер. При этом общее, органически единое целое, звучание обеих партий становится основой ансамблевого исполнительства во всех его видах, основой сотворчества.

В предлагаемой работе разбираются содержание и формы работы над музыкальным произведением в классе ансамблевого исполнительства. Освещаются важные аспекты формирования методической и исполнительской оснащенности будущего педагога-музыканта, конкретизируются особенности ансамблевого исполнительства и определяются основные элементы ансамблевой техники.

**Ключевые слова:** дуэт, ансамбль, индивидуальность, развитие, сотворчество.

### **Роль ансамблевой игры в реализации принципов развивающего обучения в классе ансамблевого исполнительства**

Проблема соотношения обучения и развития — одна из актуальнейших в современной педагогике. Обучение и развитие — категории разные. Эффективность обучения измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития — уровнем, которого достигают в таком развитии способности учащихся. В трудах отечественных психологов Л.С. Выгодского, Д.Б. Эльконина, Н.А. Менчинской, Л.В. Занкова концепция развивающего обучения предстает как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. При этом, обучение признается ведущей движущей силой психического развития учащегося, становления у него всей совокупности качеств личности.

Проблема соотношения обучения и развития актуальна и для музыкальной педагогики.

С точки зрения музыкальных педагогов и психологов (Л.Г. Арчажнижникова, А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, А.Г. Каузова, Г.М. Цыпин и др.) идея развивающего обучения положительно сказывается также и на формировании музыкально-исполнительских качеств. Однако, сегодня многие педагоги убеждены что обучение и развитие в музыкально-исполнительской деятельности синонимичны. Кроме того, формирование профессионально-исполнительских умений и навыков едва ли не полностью исчерпывает содержание учебно-образовательного процесса, зачастую, исключая направленность на «развитие вперед», согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выгодского. По убеждению Г.Цыпина, задача педагога-музыканта, работающего в системе музыкального образования, — добиваться максимально высокого развивающего эффекта в занятиях с учеником. Музыкант, педагог А. Готлиб, обращая внимание педагогов на существование сложных взаимосвязей между усвоением музыкальных знаний и исполнительских навыков с одной стороны и музыкальным развитием — с другой, подчеркивает при этом, что не всегда обучение, идя по касательной к развитию, способно оказывать на последнее существенное влияние. Более того, догматическое обучение, приводящее к зазубриванию неких музыкальных шаблонов, способно даже затормозить развитие ученика, исказить его мышление.

Другими словами, ограниченность рамок изучаемого репертуара, узкопрактическая направленность индивидуального занятия в классе фортепианного ансамбля, а также авторитарный стиль преподавания — все это проявления концепции, согласно которой развитие учащегося становится неизбежным следствием обучения, не требующего специального внимания.

Как показывает практика, работа над музыкальным произведением нередко превращается в самоцель, диктуемую стремлением педагога добиться высокой оценки за исполнительское выступление учащегося. Отсюда — и так называемое «натаскивание», когда ученик вынужден выполнять многочисленные указания педагога, шлифующего в основном внешние звуковые контуры сочинения. По сути, учитель исполняет произведение «руками ученика». В результате многодневная шлифовка произведений приводит к значительному ограничению круга изучаемых учащимся произведений. Между тем, именно опыт, накопленный в процессе работы над разнообразным музыкальным материалом, является необходимой основой интенсивного развития ученика.

Необходимо отметить, что обучение, опережающее развитие, и стимулирующее тем самым потребность в сотрудничестве, требует сочетания быстрых темпов изучения материала с высоким уровнем его трудности. Собственно, и фундамент развивающего обучения в музыкально-исполнительских классах основан на системе принципов, декларирующих увеличение объема и ускорение темпов прохождения музыкально-учебного материала, а также отказ от сугубо прагматической трактовки уроков и переход от авторитарного преподавания к максимальной самостоятельности и творческой инициативности учащегося.

Понятно, что обучение и развитие учащегося, его профессиональный опыт приобретаются через исполнение музыки. В этом плане ансамблевое исполнительство обладает большим потенциалом. Поскольку, именно в ансамблевом музицировании открываются значительные возможности исполнения как произведений, созданных специально для ансамбля, так и оперно-симфонических, камерно-инструментальных, вокально-хоровых, представленных аранжировками и переложениями. Широкими развивающими возможностями обладает и сама литература для фортепиано, представленная учебно-пе-

дагогическим репертуаром, систематическое овладение которым есть демонстрация множества самых различных художественно-стилевых явлений. В плане превосходства фортепианной литературы над литературой для любого другого сольного инструмента с фортепиано может сравниться только оркестр.

Таким образом, ансамблевое исполнительство — это не только одна из наилучших форм сотрудничества между педагогом и учащимися, которая приносит ни с чем несравнимую радость совместного творчества, но и форма деятельности, способствующая реализации принципов развивающего обучения.

### **Педагогические возможности ансамблевого исполнительства в творческом развитии будущего педагога-музыканта**

Умение играть с одним или несколькими партнерами — важная сторона исполнительского мастерства педагога-музыканта. В своей практической деятельности учитель музыки нередко сталкивается с необходимостью применения на уроках музыки в общеобразовательной школе как сольных, так и ансамблевых исполнительских навыков, способствующих не только обогащению его индивидуальной музыкально-исполнительской палитры, расширению музыкального репертуара, но и активизации творческого процесса на уроке музыки посредством совместного музицирования (учитель-ученик, ученик-ученик).

Следует отметить, что, хотя овладение техникой фортепианного ансамблевого исполнительства не менее сложно, чем техникой сольного исполнительства, данная проблема в научно-методической литературе освещена мало. Авторами (Винокур Л.М., Крюкова И.А., Мартынова Л.М., Шендерович Е.М. и др.) рассматриваются в основном узко специальные вопросы, касающиеся методики обучения в ансамбле смешанного состава (фортепиано-вокал, фортепиано-струнные, фортепиано-духовые), где фортепиано выполняет чаще функцию аккомпанемента для солирующей партии. Уточним так же, что вышеозначенные вопросы рассматриваются применительно к подготовке исполнителей в системе профессионального музыкального образования. Что касается подготовки педагога-музыканта, то научной литературы, раскрывающей специфику работы в классе фортепианного ансамбля применительно к системе подготовки учителя музыки, крайне недостаточно.

Между тем, современный уровень преподавания музыки в общеобразовательной школе предъявляет к педагогу-музыканту высокие требования. И, прежде всего требование — быть творческой личностью. Поэтому представляется целесообразным проанализировать ансамблевое исполнительство не столько с точки зрения методики его преподавания в музыкально-педагогическом вузе, сколько с точки зрения педагогических возможностей класса фортепианного ансамбля, способствующих творческому развитию будущего учителя музыки.

Ансамбль, как следует из определения, данного музыкальным словарем, [фр. *ensemble букв. вместе*] — 1) группа из двух и более музыкантов — певцов или инструменталистов — совместно исполняющих муз. произведение. По количеству музыкантов ансамбли разделяются на дуэты, трио, квартеты, ... 3) совместное исполнение пьесы несколькими участниками. Таким образом, в основе ансамблевого исполнительства лежит коллективный принцип. При этом следует подчеркнуть, что игра в ансамбле всегда предполагает не только наличие общего плана работы над музыкальным произведением, но и его реализацию совместными усилиями исполнителей. И здесь, помимо их музыкальной одаренности и уровня музыкальной подготовки, в которых возможны различия, иногда решающими становятся психологические качества партнеров, их умение общаться между собой.

Как отмечает психолог А.Л. Готсдинер, каждый индивид в любой жизненной ситуации является участником общественной коммуникации и одновременно продуктом социального воздействия, и все его поступки обусловлены сложными межличностными взаимоотношениями. Кроме того, любой коллектив, объединенный общими целями и совместной деятельностью, — в нашем случае состав музыкального ансамбля — характеризуется наличием лидера — формального или неформального [7 с. 121], а иногда и того и другого.

Нам, в данном случае, интересен формальный лидер, каковым в процессе обучения в вузе является преподаватель класса ансамбля, поскольку в профессиональной перспективе таким лидером предстоит стать каждому из участников ансамбля. И для того, чтобы способствовать состоянию творческой мобилизованности своих учеников на уроках музыки, будущему учителю необходимо самому пройти и максимально полно освоить не только школу ансамблевой игры, но и развить профессионально значимые функции педагога (умение организовать учебный процесс как музыкально-творческий), музыканта (быть образованной и творчески интересной индивидуальностью, обладать музыкальной памятью, развитым гармоническим слухом, тембровым представлением не только фортепиано, но и красочной палитры оркестровых инструментов и т.п.), организатора (уметь подобрать учебный и концертный репертуар, организовать репетиции и концертные выступления). Такие задачи по воспитанию профессионально значимых функций должны быть решены в процессе подготовки современного учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете вуза.

Эти функции требуют развитого музыкального интеллекта, творческого мышления, самостоятельности в работе, что соответственно должно лежать в основе подготовки во всех музыкально-исполнительских циклах, где дисциплина «Фортепианный ансамбль» или «Ансамблевое исполнительство» является первым этапом в овладении сложным мастерством ансамблевой игры, и где студенты сталкиваются с такими специфическими особенностями игры в ансамбле, как:

- выработка единой трактовки музыкального произведения
- творческое взаимодействие с партнером в процессе работы
- умение слушать себя и партнера и др.

Рассмотрим выше названные особенности несколько подробнее.

Как отмечал А.Д. Готлиб, рассматривая вопросы выработки единого музыкального образа произведения применительно к ансамблю, «общий план и все детали интерпретации являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей и реализуются они их объединенными усилиями» [6, с. 4]. При этом, собственно процесс по созданию единой образно-звуковой палитры музыкального произведения во многом индивидуален и всегда зависит от музыкального кругозора, богатства воображения, эмоциональной отзывчивости, исполнительской гибкости каждого ансамблиста. В свою очередь, индивидуальность каждого реализуется в нескольких вариантах творческого решения одной и той же художественной задачи. Кроме того, каждый участник ансамбля, предлагая своё творческое решение, определяет тем самым и степень близости в целом художественных позиций всех исполнителей. И здесь умение будущего педагога-музыканта увлечь своих учеников яркостью исполнительского замысла (поощряя при этом их творческую направленность и поисковую активность) а так же профессионально проиллюстрировать на инструменте музыкальные фрагменты из предложенных к разучиванию в ансамбле произведений являются составляющими творческого процесса по созданию единого художественного образа музыкального произведения на уроке музыки в школе.

Известно, что игра солиста во многом отличается от игры в ансамбле. Солист способен исполнить произведение в целом, тогда как ансамблист, озвучивает только свою партию. При этом владение, пусть в совершенстве, только своей музыкальной партией не дает целостного слухового представления о музыкальном произведении. Такое представление проявляется в процессе кропотливой совместной работы и ансамблевых репетиций с другими участниками, что позволяет им не просто играть, но слушать и анализировать свою игру, проецируя ее на ансамблевую специфику. В этой связи необходимо отметить, что класс ансамбля способствует воспитанию в будущем учителе музыки таких профессионально значимых качеств, как творческое взаимодействие и взаимопонимание, умение вести равноправный диалог, согласовывая и соподчиняя частные представления общей цели. Следовательно, и собственно процесс обучения в классе фортепианного ансамбля должен выстраиваться таким образом, чтобы при решении узко специфических задач, касающихся грамотного исполнения музыкального текста, штрихов, нюансировки и проч., творческая индивидуальность каждого исполнителя, объединенная ансамблевой исполнительской техникой, в полной мере проявлялась в конкретных звуковых образах, в конкретной художественной интерпретации.

Как известно, ансамблевое исполнение подразумевает синхронность звучания музыкальных партий, когда единство темпа, штриховая согласованность, динамическая сбалансированность и уравновешенность выступают как общий знаменатель. «Под синхронностью ансамблевого звучания понимается совпадение с предельной четкостью мельчайших длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей. Синхронность является результатом важнейших качеств ансамбля — единого понимания и чувствования партнерами темпа и ритмического пульса» [6, с. 22]. И здесь индивидуальные особенности каждого исполнителя — ощущение темпа, т.е. умение удержать единый темп или вернуться в первоначальный при его отклонении, ритмическая устойчивость, но при этом тонкость и гибкость ритмического слуха — проявляются наиболее отчетливо. Следовательно, в ансамбле существует потребность в координации исполнительских намерений участников, объединения их общим замыслом.

В этой связи вновь актуальным, на наш взгляд, становится вопрос лидерства, теперь неформального, в коллективе, поскольку свойственные ансамблю исполнительские нюансы, такие, как одновременное вступление, единое дыхание, ощущение затактов и пауз, темповые изменения и др. должны быть подчинены координирующему дирижерскому жесту. И если в классе точкой отсчета является часто жест педагога, то на сцене ансамблем управляет, незаметно для слушателя, один его из участников. Неформальный лидер в ансамбле исполнителей определяется в процессе совместных репетиций. В студенческом ансамбле таким лидером может стать более инициативный, более энергичный, возможно с более высоким уровнем музыкальной подготовки, человек, способный увлечь партнеров своим замыслом, своим видением музыкальных образов, своей интерпретацией авторских указаний.

Полученный будущим учителем музыки в процессе обучения в классе инструментального исполнительства музыкально-слуховой опыт, а так же опыт коллективного творчества имеет практическое значение не только для успешного овладения исполнительской техникой ансамблевой игры, но и, как уже было сказано выше, позволяет будущему учителю приобрести навыки, актуальные для современной профессиональной музыкально-педагогической деятельности. В свою очередь, опыт взаимодействия в диалоге, умение аргументировать свою позицию, соподчинять свои музыкально-образные представления общим исполнительским целям и задачам, а так же навыки, помогающие координировать исполнительский процесс, полученные в студенческом ансамбле, реализуясь в музыкально-педагогической деятельности, помогут будущему учителю не только выстраивать общение со своими учениками по принципу творческого диалога, но и, приобщая их к культуре его ведения, активизировать с его помощью их творческое мышление и стремление к творческому поиску.

Известно, что специфика подготовки педагога-музыканта на музыкально-педагогическом факультете пред-



полагает также выбор соответствующих форм обучения в классе инструментального исполнительства.

Познавая историю возникновения ансамбля как жанра, знакомясь с обширной ансамблевой литературой, написанной как для четырехручных фортепианных дуэтов, так и для двух фортепиано, будущий учитель музыки заметно расширяет и обогащает свой музыкальный кругозор, что актуально для его будущей музыкально-педагогической деятельности. В этом плане немалое значение приобретает такая форма обучения ансамблевому исполнительству, как эскизное изучение музыкальных произведений.

Эскизная форма обучения является, некоторым образом, промежуточной между чтением нот с листа и тщательной художественной отделкой произведения и позволяет достаточно быстро — за два-три урока — не только освоить не слишком трудный в техническом отношении музыкальный текст, но и творчески поработать над его художественным воплощением. Кроме того, эскизная форма работы в ансамбле предоставляет будущему учителю музыки возможность обогатить свои знания, познакомившись с максимальным для себя количеством музыкальных — и не только фортепианных — текстов, поскольку, как известно, фортепианный ансамбль расширяет специфические рамки фортепианного репертуара, обогащая его переложениями оркестровых партитур. Это, в свою очередь, предполагает не только творческое осмысление и решение студентом задач симфонического звучания при помощи тембральных возможностей фортепиано, но и позволяет, творчески переосмысливая функции дирижера, объединить их с исполнительскими в фортепианном дуэте. Отметим, что и авторы многих программ по музыке для общеобразовательных школ (Ю. Б. Алиев, Е. В. Николаева, Д. Б. Кабалаевский и др.) предлагают к изучению на уроках музыки произведения, написанные не только для различных инструментов solo, но включают также симфонические партитуры в ансамблевом — как в четырехручном, так и для двух фортепиано — переложении. В этой связи уточним, что и репертуар, подбираемый для эскизного изучения в классе ансамблевого исполнительства, должен быть максимально приближен к практической деятельности будущего учителя музыки.

Таким образом, в процессе обучения в классе ансамблевого исполнительства методические вопросы, касающиеся музыкально-исполнительской специфики обучения фортепианному ансамблю, должны стать той базой, на которой будут продуктивно решаться вопросы, связанные с подготовкой будущего учителя музыки к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в её, прежде всего, творческом аспекте.

#### **Принципы подбора учебного материала в классе ансамблевого исполнительства**

В настоящее время во многих сборниках при значительном объеме ансамблевого репертуара, недостаточно представлены произведения, имеющие развивающую на-

правленность и методическое обеспечение процесса обучения учащихся в классе ансамблевого исполнительства.

Основные критерии отбора музыкального материала, на наш взгляд, должны быть следующими:

— эстетический — предполагающий отбор произведений современной идейно-эстетической значимости; разнообразие жанров и стилей, сложившихся в музыкальной культуре;

— психологический — предусматривающий выбор произведений, содержание которых созвучно жизненному и музыкальному опыту обучающихся.

Вместе с тем, на наш взгляд, оправдано включение более сложных, по сравнению с предшествующим уровнем изученных ансамблевых произведений, которые по отношению к жизненному и музыкальному опыту учащихся находятся в преемственной связи, а также произведения, которые выходят за пределы их музыкального опыта и тем самым определяют перспективу их дальнейшего развития;

— музыкально-педагогический — предполагающий включение произведений, отвечающих тематическому содержанию учебной программы; произведений детской тематики; произведений, широко отражающих жизнь человека во всех её проявлениях.

Если эстетический критерий указывает на отражение принципов музыкальной культуры общества, то психологический характеризует соотношение учебного материала с закономерностями развития учащихся, а музыкально-педагогический обуславливает необходимость соответствия музыкального материала задачам развития учащихся.

Следует обратить внимание и на тот факт, что на плечи педагога ложится ответственность за развитие творческой индивидуальности учащегося, что возможно лишь при глубоком и всестороннем психологическом анализе личности ученика, учитывающем неповторимость его индивидуальности. И в этом смысле выбор репертуара является той основой, которая позволит учащемуся решать не только узко исполнительские задачи, но проявить и развить свой интеллектуальный потенциал, а также артистизм, темперамент, способности и умения.

Безусловно, если инертному, медлительному учащемуся предложить к изучению и последующему концертному исполнению достаточно эмоциональную и подвижную пьесу, трудно ожидать успеха, но работать в классе, не вынося их на концертную сцену, с такими произведениями необходимо. С другой стороны, подвижному и возбудимому можно рекомендовать к изучению более содержательные, кантатного, возможно, философского, характера произведения. И в том, и в другом случае, правильно подобранный репертуар, учитывающий индивидуальные особенности учащихся, поможет каждому раскрыть и развить в себе скрытые эмоциональные резервы.

В свою очередь, важно, чтобы музыкально-репертуарный уровень, рекомендуемый к изучению, был до-

статочно высоким, поскольку только в этом случае возможно направить учащегося в русло творческого поиска. А равно, малозначимый, невыразительный репертуар, подобранный без учета уровня развития индивидуальности конкретного учащегося, не способен стимулировать его к занятиям музыкой. В этой связи, при подборе репертуара педагогу необходимо не только вслушиваться в реакцию, вопросы, пожелания, предпочтения ученика, но также стремиться к постоянному репертуарному обновлению, разнообразию, избегая в работе рутины и муштры.

Подбор репертуара необходимо вести по принципу сходства произведений по ряду основных составляющих (стиля, фортепианной фактуры, технических приемов и проч.) своеобразными блоками. Наличие в работе однотипных музыкальных явлений создает условия для их активного осмысления и обобщения учащимся, что в свою очередь способствует развитию его музыкального интеллекта и в целом творческой индивидуальности. Особенно нагляден данный процесс при освоении учащимся стиля в музыке.

Проблемы формирования, становления и эволюции авторского стиля композитора решаются, прежде всего, в рамках стиливого анализа. Вопросы, касающиеся становления индивидуального исполнительского стиля, анализируются, в основном, через призму деятельности известных музыкально-исполнительских школ и музыкантов с мировым именем и имеют в большей степени историко-информационную окраску.

Стиль композитора индивидуален и всегда узнаваем. Это своего рода почерк, манера музыкального письма, которые прослеживаются вне зависимости от жанра, формы, образного строя музыкального произведения. Наиболее осознанно и эмоционально верно воспринимать, оценивать, а затем использовать в будущей профессионально-педагогической деятельности, стиливые проявления индивидуальности композитора способен подготовленный, грамотный музыкант, в достаточной мере владеющий не только теоретическими знаниями, но и исполнительскими навыками.

Практическое освоение композиторских, в данном случае фортепианных, стилей осуществляется в процессе работы будущего педагога-музыканта над педагогическим репертуаром в классе ансамблевого исполнительства. По мере накопления репертуара, увеличения количества пройденных музыкальных произведений, в том числе произведений одного композитора или произведений одного стиливого направления, студентом накапливаются и совершенствуются представления и о других стилях. А познание общих стиливых закономерностей, способность отличать один композиторский стиль от другого, иначе говоря, способность к анализу, синтезу и последующему обобщению полученных знаний, позволят в дальнейшем находить верное исполнительское решение в каждом конкретном случае.

Как известно, в самостоятельном разборе и при первом исполнении нового музыкального произведения в классе

фортепианного ансамбля часто обнаруживается стилистическая беспомощность будущего педагога-музыканта, что не всегда напрямую связано с отсутствием у него представлений о стиле исполняемого произведения. Это скорее результат, во-первых, незакрепленных в сознании и памяти музыкально-слуховых или двигательных представлений, во-вторых, невыработанного навыка проекции их на новое музыкальное произведение. Поэтому критерием уровня музыкального развития будущего учителя музыки, а в дальнейшем — становления его музыкально-исполнительского стиля, является переход от освоения отдельных — единичных — произведений композиторов разных эпох и направлений, освоения отдельных технических и исполнительских приемов, к выработке обобщенных способов творческого мышления и действия, носящих ясный, достаточно устойчивый характер, и необходимых для самостоятельной работы с произведениями различного стиля и жанра в будущей профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

### Специфика техники совместного исполнительства

Одним из важнейших условий реализации развивающих возможностей ансамблевой игры является овладение технологией изучения ансамблевого произведения.

Учебное партнерство предполагает две основные формы: «преподаватель-учащийся», «учащийся-учащийся». С начинающими учениками, как правило, играет сам преподаватель. Что касается начального музыкального обучения, то в пьесах, предназначенных малышам — первая партия является одnogолосной, а вторая — басовая для преподавателя содержит гармоническое сопровождение, полифонически обогащающее фактуру. В фортепианном дуэте «учащийся — учащийся» партнерами обычно становятся обучающиеся одного возраста и одинакового уровня подготовки. К первым шагам в овладении ансамблевой техникой можно отнести следующие разделы начального обучения: особенности посадки и педализации при четырехручном исполнении на одном фортепиано; способы достижения синхронности при взятии и снятии звука; равновесие звучания в удвоениях и аккордах разделенных между партнерами; согласование приемов звукоизвлечения; передача голоса от партнера к партнеру; соразмерность в сочетании нескольких голосов, исполняемых разными партнерами; соблюдение общности ритмического пульса. По мере усложнения художественных задач, расширяются и технические задачи совместной игры: преодоление трудностей полиритмии использование особых тембральных возможностей фортепианного дуэта, педализация на двух фортепиано и т.д.

Отличительной особенностью четырехручного исполнительства на одном инструменте является тот факт, что каждый пианист имеет в своем распоряжении только половину клавиатуры. При этом, партнеры должны уметь «поделить» клавиатуру таким образом, чтобы не мешать друг другу. Это особенно актуально в случае изложения

фортепианной фактуры таким образом, что голосоведение в обеих партиях либо сближается, либо перекрещивается.

Ещё один немаловажный вопрос, касающийся педализации. Как известно, педализирует произведение исполнитель партии *secondo*, поскольку именно эта партия, как правило, служит фундаментом (ритмическим, гармоническим) мелодии, чаще принадлежащей партии *prima*. При этом необходимо очень внимательно следить за тем, что происходит в соседней партии, слушать своего партнёра и учитывать его исполнительские «интересы». Это умение слушать не только то, что сам играешь, но одновременно и то, что играет партнер — общее звучание обеих партий сливающихся в органически единое целое есть основа совместного исполнительства во всех его видах.

Анализируя особенности процесса обучения учащихся в классе ансамблевого исполнительства, особо следует остановиться на вопросе о единой интерпретации музыкального произведения.

Как известно, ансамблевая игра отличается от сольной, прежде всего тем, что и общий план, и все детали интерпретации является плодом размышлений и творческой фантазии не одного, а нескольких исполнителей и реализуются они их совместными усилиями. Процесс вызревания художественного замысла и процесс его воплощения в конкретных звуковых образах у ансамблиста и солиста разные. Если пианист-солист может воспроизвести звучание пьесы в целом, то пианист- — только звучание своей партии. Причем знания партии, даже самое замечательное, ещё не делает пианиста партнером. Он становится им только в процессе совместной работы с другим участником ансамбля (или участниками).

При совместном музыкальном исполнении одинаково необходимы как умение увлечь партнера своему замыслу, передав ему свое видение музыкальных образов, так и с уважением относиться к замыслу партнера, понять и принять его. В иных случаях уметь убедительно аргументировать своё представление музыкального произведения.

Взаимопонимание и согласие лежат в основе создания единого плана интерпретации. При воплощении коллективно созданной интерпретации понятия «исполнительское творческое переживание» трансформируется в родственное с ним, но оно отнюдь не тождественно понятию «творческое сопереживание исполнителей». Естественное и яркое сопереживание возникает как результат постоянного и всестороннего контакта партнеров, их гибкого взаимодействия и общения в процессе исполнения музыкального произведения. В фортепианном ансамбле такое общение возможно только при условии ясного и согласованного понимания всеми его участниками разносторонних связей отдельных партий и умение подчинять свое выполнение достижению общей цели.

Пианист-ансамблист должен отказаться от привычной для пианиста-солиста фокусировки слуха, поскольку звучание его партии зависит теперь уже не только от него, но и от звучания другой (других) партий ансамбля и только в этом случае слушатель воспримет произведение в его

целостности. Грамотное ансамблевое исполнение музыкального произведения предполагает:

1. Синхронное звучание всех партий (единство темпа и ритма партнеров)
2. Уравновешенность в силе звучания всех партий (единство динамики)
3. Согласованность штрихов всех партий (единство приемов, фразирования)

Другими словами, ансамблевое исполнение подразумевает синхронность звучания музыкальных партий, когда единство темпа, штриховая согласованность, динамическая сбалансированность и уравновешенность выступают как общий знаменатель. «Под синхронностью ансамблевого звучания понимается совпадение с предельной четкостью мельчайших длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей. Синхронность является результатом важнейших качеств ансамбля — единого понимания и чувствования партнерами темпа и ритмического пульса» [6, с. 22]. И здесь индивидуальные особенности каждого исполнителя — ощущение темпа, т.е. умение держать единый темп или вернуться в первоначальный при его отклонении, ритмическая устойчивость, но при этом тонкость и гибкость ритмического слуха — проявляются наиболее отчетливо. Следовательно, в ансамбле существует потребность в координации исполнительских намерений участников, объединения их общим замыслом.

Выполнить означенные требования может только музыкант, умеющий слышать общее звучание ансамбля. Здесь дело не только во взаимном «прислушивании» партнеров друг к другу и ясном понимании функции каждой партии в создании художественного целого, а в органичном и непрерывном слышании общего звучания партий в процессе исполнения произведения.

Как известно, динамика ансамбля всегда ярче и разнообразнее динамики сольного исполнения, фортепиано (4-х ручное или 2-х рояльное) получает дополнительную силу звучания. Поэтому, игра в ансамбле требует от каждого участника серьезного пересмотра привычных представлений о силе и тембре звучания каждой партии и соотношения их, при необходимости, с тембрами оркестра.

Подчеркнем, что игра в 4 руки лучше развивает ансамблевые навыки учащегося: дисциплинирует ритмику (учит считать паузы, «пустые» такты, своевременно поступать; помогает преодолеть такие недостатки, как неумение держать один темп, вялый или слишком чеканный ритм; развивает тонкость « ритмического слуха ». Также, игра в 4 руки совершенствует умение читать с листа. Очень важно, что игра в 4 руки учит слушать партнера, вести с ним диалог — вовремя подавать реплики и вовремя уступать. Ведь в построении музыкального диалога есть свои характерные особенности.

Так, слушая противоположную партию, ансамблист редко «замолкает» сам. Речь идет о распространенном в исполнительской практике приеме имитации. Более того, в ансамблевой пьесе зачастую присутствует музыкальный диалог, построенный на сопоставлении двух самостоя-

тельных мелодических линий. В некоторых музыкальных эпизодах реплики подаются в одном эмоциональном потоке: короткие мотивы дополняют друг друга, развивают музыкальную мысль, нагнетают драматическое напряжение. Следовательно, ансамблисты, общаясь в разных музыкальных ситуациях, должны уметь соподчинять и штрихи, и особенности фразировки, и общий динамический план, определяемые их общим исполнительским замыслом.

Таким образом, обучение в классе ансамблевого исполнительства — одна из очень важных составляющих процесса профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. Поскольку полученные в процессе обучения музыкально-слуховой опыт, а также опыт коллективного творчества имеют практическое значение не только для успешного овладения исполнительской техникой ансамблевой игры, но и позволяют будущему педагогу-музыканту приобрести навыки, актуальные для современной музыкально-педагогической деятельности. Опыт взаимодействия в диалоге, умение аргументировать свою позицию, соподчинять свои музыкально-образные представления общим исполнительским целям и задачам, а также навыки, помогающие координировать исполни-

тельный процесс, полученный в студенческом ансамбле, в последствии реализуясь в музыкально-педагогической деятельности, помогут будущему педагогу-музыканту не только выстраивать общение со своими учениками по принципу творческого диалога, но и, приобщая их к культуре его ведения, активизировать с его помощью их стремление к творческому поиску.

В целом, подчеркнем, что смысл ансамблевой подготовки будущего педагога-музыканта заключается не в его концертно-исполнительской практике, а в том, чтобы посредством собственной музыкально-исполнительской деятельности он учил своих будущих учеников не только слушать и понимать музыку, но и, приобщая их к музыкально-художественной культуре, принимать ее как ценность. Поэтому в процессе обучения будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства методические вопросы, касающиеся узко исполнительской специфики, должны стать той базой, на которой будут продуктивно решаться вопросы, связанные с подготовкой будущего педагога-музыканта к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в ее, прежде всего, творческом аспекте.

#### Литература:

1. Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки: книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.
2. Асафьев Б. Современный инструментализм и культура ансамбля. Подп.: Игорь Глебов. — в книге: «Новая музыка». Сборник 3: Современный инструментализм. — Л.: Тритон, 1927
3. Вопросы фортепианного исполнительства: очерки, статьи, воспоминания / М.: Музыка, 1973. Вып. 3—231 с
4. Готлиб А. Д. Первые уроки фортепианного ансамбля / А. Д. Готлиб // Вопросы фортепианной педагогики: сб. ст. / под общ. ред. В. Натансона. — Вып. 3. — М.: Музыка, 1971.
5. Готлиб А. Заметки о чтении с листа. // Советская музыка № 3, 1959. — с. 73
6. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб — М., Музыка, 1978. — 94 с
7. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. — М., МИП «NB Магистр», 1993—192 с.
8. Мильман М. Мысли о камерно-ансамблевой педагогике и исполнительстве / М. Мильман — М., Музыка, 1978
9. Сорокина Е. Фортепианный дуэт. История жанра: Исслед. / Е. Сорокина. — М.: Музыка, 1988. — 319 с., ил., нот.
10. Философский словарь. / Под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд. М.: Политиздат, 1991. — 560 с.
11. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. М. Цыпин. — СПб.: Алетейя, 2001. — 320 с.
12. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е. М. Шендерович. — М.: Музыка, 1996. — 204 с.

## Дисциплина «Соппротивление материалов» для подготовки специалистов пищевой отрасли в профильных вузах. XXI век

Калашников Георгий Олегович, старший преподаватель;  
Скляренко Семен Александрович, кандидат экономических наук, начальник отдела  
Московский государственный университет пищевых производств

Проблемам реформирования высшего образования, переходу на образовательный стандарт ФГОС-3 в последние годы посвящено множество работ, среди которых

имеют место и труды профессорско-преподавательского состава Московского государственного университета пищевых производств (МГУПП) [1–3]. Важной задачей



Таблица 1. Лабораторные работы программного комплекса «Columbus 2007»

№	Наименование	Содержание
1	Растяжение образцов из металла с построением диаграммы	Данная работа дает наглядное представление о деформации образца при одновременном построении диаграммы удлинения от приложенной нагрузки. Студенты изучают методы определения механических характеристик путем исследования диаграммы и деформированного образца.
2	Определение модуля упругости и коэффициента поперечной деформации	В работе осуществляется растяжение прямоугольного стального образца в пределах упругой деформации. На образец наклеены 4 тензодатчика: 2 датчика расположены по линии действия силы, 2 перпендикулярно. Методом электротензометрии определяем относительную продольную и относительную поперечную деформацию. Отношение этих величин представляет коэффициент поперечной деформации (коэффициент Пуассона). Из закона Гука определяется модуль упругости первого рода. Данные можно сравнить со значениями из справочных пособий.
3, 4	Испытание образцов из стали, чугуна и дерева на сжатие	Испытание на сжатие проводится с целью определения механических свойств хрупких материалов. Методика проведения испытания аналогична испытанию на растяжение. Студент видит шкалу силоизмерительного прибора, деформируемый образец, и диаграмму укорочения образца в зависимости от приложенной силы.
5	Испытание валов на кручение с определением модуля упругости при сдвиге	Работа проводится с целью определения модуля упругости второго рода, константы, влияющей на жесткость при кручении. Установка представляет вал, скручиваемый под действием момента при приложении нагрузки к рычагу. Угловая деформация измеряется индикатором часового типа.
6	Испытание стальной балки на чистый изгиб	Исследования проводят на двутавровой балке, свободно лежащей на двух опорах. Чистый изгиб создается на среднем участке шарнирно опертой балки путем симметричного нагружения — двумя равными силами, приложенными на равных расстояниях от опор. В сечениях этого участка изгибающий момент имеет постоянное значение, поперечная сила равна нулю. Для измерения прогиба применяется механический индикатор часового типа, а для определения напряжений — тензостанция. Целью работы является экспериментальная проверка теории изгиба. Также в данной лабораторной работе можно выполнить определение напряжений при прямом поперечном изгибе. В данном варианте работы выполняется определение величин нормальных напряжений по высоте сечения балки. Сосредоточенная нагрузка приложена по центру пролета балки, деформация определяется методом электротензометрии.
7	Внецентренное сжатие стального стержня	В работе проводят экспериментальное определение нормальных напряжений в поперечном сечении внецентренно растянутого стержня и сравнение их с напряжениями в том же сечении, вычисленными теоретически. В данной работе представлен метод измерения деформации рычажными тензометрами Гуттенберга.
8	Определение ударной вязкости металлического образца	В работе выполняется определение величины ударной вязкости стандартного образца по ГОСТ 9454–60 сечением 10 x 10 мм и длиной пролета 40 мм, имеющего в середине пролета надрез на глубину 2 мм. Испытание проводится на маятником копре.

данная проблема является и в области образовательной системы по подготовке специалистов для пищевой промышленности [4, 5]. Стоит отметить, что данной работой авторы, стараются следовать традициям вуза, в вопросах научно-методического формулирования внедрения инноваций в методологии преподавания учебных курсов по техническим специальностям для специалистов пищевой промышленности [6, 7].

В последние годы, в научной литературе, имеет место быть определенный интерес к внедрениям инноваций в учебный процесс и по предмету «Сопротивление материалов» [8–12]. «Сопротивление материалов» предмет, дающий студентам познание о проектировании и методах расчета деталей машин и инженерных конструкций на

прочность, жесткость и устойчивость при рациональном использовании материала. Главной задачей прочностного расчета, является обеспечение безаварийной работы деталей и элементов конструкций. Предмет входит в цикл общетехнических дисциплин, и является необходимым для подготовки будущих специалистов, осуществляющих проектирование, сервис и эксплуатацию технологического оборудования пищевых предприятий.

Кафедра «Сопротивление материалов», в учебном году 2012/13 гг. именовавшаяся как «Сопротивление материалов, теоретическая и прикладная механика», была организована в МХТИ им. Д. И. Менделеева в 1922 г. на мукомольном факультете. В 1927 г. данный факультет был выделен в самостоятельный институт — Москов-

ский институт технологии зерна и муки, правопреемником которого сегодня является МГУПП. Это был период становления и интенсивного развития кафедры, как в учебно-методическом плане, так и в научно-исследовательской работе [13]. В послевоенные годы была создана и получила дальнейшее развитие кафедральная лаборатория механических испытаний. Лаборатория позволила осуществлять испытания и проводить лабораторные работы по всем разделам предмета «Сопротивление материалов». В настоящее время, не смотря на моральный и физический износ оборудования, в лаборатории проводятся основные виды механических испытаний. Лабораторные стенды знакомят студентов с различными способами измерения деформации: тензометрией, электротензометрией, оптическим методом и др. Стоит отметить, что большая часть работ (по причине износа и отсутствия возможности изготовления образцов) проводится в виде демонстрации, что снижает качество преподавания дисциплины. Альтернативой классическому способу проведения лабораторных работ по сопротивлению материалов, явля-

ется проведение и демонстрация опытов и испытаний на ЭВМ. В конце 2000-х гг. кафедрой был приобретен и внедрен в учебный процесс программный комплекс «виртуальных» лабораторных работ по сопротивлению материалов «Columbus 2007». Данный комплекс охватывает 6 разделов курса «Сопротивление материалов», и повторяет работы, проводимые в лаборатории кафедры. Это позволяет осуществлять совместное испытание на реальной испытательной машине для всей группы и индивидуально студентом на персональном компьютере. Таблица описания лабораторных работ программного комплекса «Columbus 2007» представлена ниже.

В настоящее время, в период грядущих перемен (современных преобразований) в системе науки и образования, кафедра (внедряет инновации в учебный процесс преподаваемых дисциплин) формирует новые планы по развитию своих учебных планов, ориентируемые на решение постановляемых задач Министерством образования и науки России для научной и образовательной среды страны в целом.

#### Литература:

1. Майорова Н. В. Реформа высшего образования: от новых организационных форм к новым экономическим отношениям // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика. 2012. № 4. с. 261–266.
2. Ярыгина Н. А. Обеспечение непрерывного профессионального образования с сокращением срока обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 268–270.
3. Денисова О. П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 82–84.
4. Лабутина Н. В. Двухуровневая структура ВПО для сферы производства продуктов питания из растительного сырья — методологические и практические аспекты // ФЭС: Финансы. Экономика. Стратегия. 2009. № 11. С. 23а–25.
5. Еделев Д. А., Кантере В. М., Матисон В. А., Игнар С. Система подготовки кадров высшей квалификации для пищевой отрасли на основе рамок квалификаций // Пищевая промышленность. 2013. № 1. С. 26–30.
6. Показеев К. В., Куркин Ю. П. Курс физики как основа инженерного университетского образования // Физическое образование в ВУЗах. 2001. Т. 7. № 2. С. 49–56.
7. Иванов Г. С., Дмитриева И. М. Интегрированный курс геометрии и линейной алгебры как средство формирования математической подготовки студентов технических вузов // Омский научный вестник. 2010. № 5–91. с. 205–208.
8. Добровольский В. И., Добровольский С. В. Системное учебно-методическое обеспечение кафедры «Сопротивление материалов» // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2013. № 1. С. 180–182.
9. Поляков А. А., Ковалев О. С., Любимцев И. А. Организация обучения по курсу «Сопротивление материалов» на основе инновационных образовательных технологий // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2012. Т. 104. № 3. С. 20–25.
10. Поляков Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Сопротивление материалов» в среде e-learning // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. № 05. с. 4–9.
11. Вешуткин В. Д., Моисеева Т. В. Ориентировочная деятельность студентов на практических занятиях по курсу «Сопротивление материалов» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 11. с. 58–62.
12. Дербасов А. Н., Ильичев Н. А., Сергеева С. А. Роль конечно-элементных представлений в преподавании курса «Сопротивление материалов» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 10. С. 100–105.
13. <http://www.mgupp.ru/2834/sopromat>

## Подготовка будущих поваров к профессиональной деятельности в условиях курортно-оздоровительного комплекса

Козловская Леся Владимировна, аспирант

Львовский научно-практический центр профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины

На современном этапе развития общества квалифицированный специалист характеризуется не только объемом и качеством знаний, но и умением применять эти знания каждый раз в неповторимой ситуации. Человек живет в быстро изменяющемся мире, «поэтому готовые решения часто не приносят желаемых результатов, кроме того сфера применения профессиональной деятельности постоянно расширяется и усложняется. Перед системой высшего профессионального образования стоит задача подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся современным требованиям производственного процесса, устойчиво ориентированных на компетентное решение профессиональных задач, а также способных осуществлять в рамках данной профессиональной деятельности саморегуляцию и саморазвитие» [3, с.3]. На современном этапе период «жизни» знаний сократился до 3–5 лет, поэтому наряду с традиционными подходами к содержанию обучения необходимо применять инновационные подходы, которые формируют у учащихся такие знания и умения, которые смогут удовлетворять постоянно изменяющиеся требования к профессиональным качествам высококвалифицированных рабочих [4].

Анализ структуры профессиональной деятельности повара показывает, что он «должен обладать несколькими видами профессиональной деятельности (производственно-технологической, организационно-технологической, контрольно-технологической, экономико-технологической), среди которых производственно-технологическая непосредственно влияет на выполнение производственных операций, связанных с приготовлением, оформлением и отпуском кулинарной продукции» [5, с. 3]. Учебно-производственный процесс в профессионально-технических учебных заведениях А. Юртаева [6] справедливо рассматривает как систему решения дидактических задач по овладению операционными и комплексными методами работ, аналитическими умениями и навыками, необходимыми для подготовки современного квалифицированного рабочего. Если в теоретическом обучении содержание работы по конкретной профессии определяется системой и внутренней логикой соответствующих дисциплин, то содержание и структура производственного обучения тесно связаны с конкретным производственным процессом. На последнем курсе большинство учащихся высказывают недовольство производственной практикой. Они остро ощущают недостаток профессиональных знаний и умений, перегруженность теорией, плохую работу наставников, слабое знание предприятия социального партнера.

Одним из важных аспектов профессиональной деятельности повара является его знания и умения, которые дают возможность работать в сфере курортно-оздоровительного питания [1; 2]. Поэтому возникает проблема формирования готовности будущих поваров к профессиональной деятельности в реальных условиях современного рынка труда. Одновременно реформирование системы профессионального образования требует основательного пересмотра большинства представлений о традиционной образовательной практике.

Целью курортно-оздоровительного комплекса является не лечение, а всего лишь профилактика заболеваний. Оно основывается на использовании рационального питания (преимущественно из местных натуральных продуктов) с целью усиления и закрепления оздоровительного действия природных условий курортной местности. Такое питание не должно содержать сложного сочетания продуктов, экзотических блюд и большинства блюд быстрого приготовления, генетически модифицированных продуктов, агрессивных приправ и т.д. Основная цель курортно-оздоровительного питания — насытить организм натуральными продуктами, которые могут существенно повысить эффект оздоровительного климата местности (горный воздух, морская вода и т.д.). Для этого продукты должны быть не только натуральными, но и, главным образом, местными. Способы приготовления таких блюд тоже должны отвечать определенным требованиям.

Для определения профессиональной подготовки будущих поваров, целесообразно различить большие и малые курортно-оздоровительные комплексы. В первом случае — это курорты со специальными столовыми, рассчитанные на большое количество отдыхающих. Во втором — небольшие, преимущественно, частные комплексы на 10–12 человек. В таких комплексах чаще отдыхают 5–8 семей, что обуславливает необходимость учета в их питании возрастных особенностей отдыхающих. В XX веке, особенно во второй его половине, чрезвычайно популярным был отдых в крупных комплексах: санаториях, домах отдыха. Массовость и масштабы таких учреждений отдыха привели к стандартизации и сокращению перечня блюд: преобладали простые в приготовлении, доступные по ценам блюда, которые готовились для всех одинаково. С другой стороны, уже тогда существовал способ отдыха, который в обиходе называли «диким»: отдыхающие снимали помещения в определенной семье и, часто, договаривались за питание. Здесь тоже не было широкого выбора: как правило, меню определяли хозяева и оно было довольно однообразным. В то время, не могло быть и речи

о наличии повара-специалиста, даже когда хозяева принимали несколько семей и фактически создавали маленький курортный комплекс. Сейчас количество людей, которые предпочитают отдыхать в малых курортно-оздоровительных комплексах, резко возросло и продолжает увеличиваться.

Реалии современности, в частности развитие и распространение сельского зеленого туризма требуют существенных изменений в профессионально-практической подготовке будущих поваров. Ведь несовпадение спроса и предложения — одна из основных трудностей перехода к постиндустриальному обществу. Требования общества меняются, а выпускники ПТУ кулинарного профиля часто «запрограммированы» на профессиональную деятельность для массового питания типа советских времен — огромные рестораны, столовые. Экономические и политические условия дают возможность (при наличии соответствующих средств) не только создавать малочисленные частные курортно-оздоровительные комплексы, но и нанимать для работы соответствующих специалистов, в частности, поваров. Такие комплексы становятся все более популярными и перспективными, поэтому возрастает потребность в выпускниках ПТУ, которые смогут работать в таких комплексах.

Для работы в курортно-оздоровительных комплексах будущим поварам необходима специальная подготовка, которую можно осуществлять в процессе обучения, прежде всего — производственного. Важным этапом такой подготовки является выполнение квалификационных работ и проектов на этапе, когда учащиеся уже определяются с типом заведения питания, в котором собираются работать.

Подготовка будущих поваров к работе в курортно-оздоровительных комплексах предполагает учет ряда особенностей этой подготовки, в первую очередь общих: углубленное изучение основ рационального питания, сведения о местных продуктах для конкретного вида курорта, акцентирование внимания на связях климата и питания. Целесообразно также ознакомить учащихся с особенностями малых курортно-оздоровительных комплексов, в частности: составление меню на заказ, учитывая пожелания отдыхающих, возможность изменения традиционных рецептов и т. п.

Система производственной практики и профессионально-практическое обучение в большинстве ПТУ остаются направленными на массовую подготовку будущих кулинаров: на практику учащиеся отправляются большими группами, преимущественно в рестораны, крупные кафе, столовые и т. д.

Однако беседы с владельцами и отдыхающими малых курортно-оздоровительных комплексов в сельской местности, особенно в регионах Крыма и Карпат, показывают, что они заинтересованы как в постоянных, так и в сезонных специалистах-поварах. Интересны проекты по направлению на производственную практику одного-двух учеников, к которым предъявляются особые требо-

вания. Прежде всего это профессиональная готовность к выполнению блюд на заказ. Во-вторых, такие ученики (в будущем — постоянные работники комплекса) должны быть готовы выполнить заказ для разновозрастных категорий, поскольку в условиях сельского туризма, отдыхают в основном семьями. В-третьих, учащиеся должны уметь готовить большое количество блюд, характерных для определенного региона. Все это требует изменений в содержании, методах и формах профессионально-практической подготовки учащихся кулинарного профиля.

Нами выявлены следующие особенности курортно-оздоровительного питания, которые отличают его от других видов питания (домашнего, ресторанного, лечебного, диетического и т. п.). Оздоровительное питание:

- рассчитано на здоровых людей, которые на данный момент не требуют лечения и специальных диет, а в течение отдыха стремятся регулярно питаться здоровыми, экологически чистыми, натуральными продуктами, поскольку не всегда могут обеспечить такое питание в домашних условиях или на рабочем месте;

- базируется в основном на местных продуктах или производится из сырья региона отдыха, причем большинство этих блюд являются местными, традиционными для местности отдыха;

- предусматривает меню для людей всех возрастов, поскольку зачастую в курортно-оздоровительных комплексах отдыхают семьи (два-три поколения);

- не всегда рассчитано на массовое обслуживание, поскольку постоянно увеличивается количество людей, которые предпочитают отдыхать в небольших (на несколько семей) курортно-оздоровительных комплексах.

Повар-профессионал, который сможет успешно работать в таких условиях, будет пользоваться значительным спросом на рынке труда. В то же время формирование готовности будущего повара к профессиональной деятельности в курортно-оздоровительных комплексах требует специальной подготовки в процессе обучения, прежде всего в процессе производственного обучения и производственной практики.

Концептуальная идея исследования заключается в том, что современный квалифицированный рабочий сферы питания должен обладать знаниями, умениями и навыками самостоятельного анализа предложенного ему технологического процесса, уметь выполнять оценку его целесообразности, провести соответствующие изменения и предложить свой, оптимальный в данных условиях, вариант решения проблемы. Необходимо перейти от работы по стандартному меню (инвариантный компонент) к умению приготовить блюдо на заказ с учетом оздоровительного компонента (вариативный компонент).

Концептуальными основаниями формирования готовности будущих поваров к профессиональной деятельности в условиях курортно-оздоровительных комплексов являются:

- определение инновационных направлений профессиональной деятельности повара в современных условиях;



— учет особенностей профессионально-практической подготовки будущих поваров, исходя из современных требований пищевой отрасли;

— определение критериев отбора содержания профессионально-практической подготовки, исходя из новых требований и запросов общества;

— взаимосвязь содержания, форм и методов профессионально-практической подготовки;

— необходимость индивидуального подхода к учащимся во время производственного обучения;

— перераспределение объема учебного времени для практического обучения с целью расширения и совершенствования готовности будущих поваров к профессиональной деятельности в реальных условиях, в частности, в курортно-оздоровительных комплексах.

В результате исследования обоснованы следующие педагогические условия формирования готовности будущих поваров к профессиональной деятельности в условиях курортно-оздоровительных комплексов: внесение изменений в вариативную часть содержания производственного обучения и практики путем внедрения тематического блока «Курортно-оздоровительное питание»; подготовка мастера производственного обучения путем внедрения разработанного спецкурса «Подготовка будущих поваров к профессиональной деятельности в условиях курортно-оздоровительного комплекса» и соответствующего учебно-методического обеспечения для использования

в профессионально-практической подготовке интерактивных методов и форм усвоения содержания вариативного тематического блока; формирование мотивации профессиональных качеств поваров для будущей деятельности в условиях курортно-оздоровительного комплекса на основе требований потенциальных работодателей.

Отбор и структурирование содержания обучения базировались на материале инвариантной части, и наполняли вариативную часть, направленную на выполнение требований к будущим поварам в курортно-оздоровительных комплексах. Основными изменениями, внесенными в содержание учебного процесса являются: включение сведений об особенностях питания курортных местностей Украины (Карпаты, Крым, Шацкие озера и др.) в курс спецтехнологии, использование вариативного компонента в производственном обучении и внесение специальных тем и задач в процесс производственной практики, проектирование соответствующей тематики для выполнения квалификационных работ, планирование внеучебной деятельности и воспитательных мероприятий с этой тематики.

Дальнейшего изучения требуют: теоретико-методологическое обоснование производственного обучения будущих поваров в инновационных условиях рыночной экономики, педагогические условия адаптации выпускников кулинарных ПТУ на производстве, научно-методические основы стажировки мастеров производственного обучения на современных предприятиях пищевой отрасли.

#### Литература:

1. Козловська Л. В. Підготовка майбутніх кухарів до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах сільського туризму / Л. В. Козловська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. — Зб. статей: — Ялта: РВВ КГУ, 2012. — Вип. 35. — Ч. I. — с. 253–258.
2. Козловська Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх кухарів до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах / Л. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2012. — № 6. — с. 112–11
3. Кокшенева Е. А. Формирование готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кокшенева Елена Анатольевна. — Кемерово, 2010. — 226 с.
4. Лихолетов В. Инвариантные компоненты деятельностных знаний в профессиональном образовании / В. Лихолетов // Альма матер. — 2002. — № 2. — с. 10–15.
5. Хаматгалеева Г. А. Формирование производственно-технологической компетенции будущего повара индустрии питания: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. А. Хаматгалеева. — Казань, 2010. — 20 с.
6. Юртаева О. Організація навчально-виробничої діяльності учнів ПТНЗ / О. Юртаева // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць: випуск I [Ред. кол.: С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та інші]. — Хмельницький: ХНУ, 2004. — С. 142–148.

## Использование интерактивных методов при оценке знаний студентов

Махсудов Пулат Махсудович, кандидат технических наук, доцент;

Акбаров А., доцент;

Мадрахимов А., старший преподаватель

Наманганский инженерно-педагогический институт (Республика Узбекистан)

Умаров Н. Ю., преподаватель специальных дисциплин

Сельскохозяйственный колледж (Республика Узбекистан)

*В данной научной статье рассмотрены вопросы оценки и оценивания знаний обучающихся с использованием метода Ассесмент. Техника Ассесмент рассмотрена в теме «Восстановление деталей методом пластической деформации».*

*In this scientific article the evaluation problems of students and the use of technique «assessment». The technique of «assessment» for evaluating the knowledge of students on the subject: «Restoration of machine parts by means of plastic deformation is suggested.»*

Сегодня использование интерактивных методов в процессе обучения способствуют развитию внимания и повышения заинтересованности в эффективности обучения. Применяя педагогические технологии на занятиях в ВУЗе студент провоцируется к самообразованию, то есть к самостоятельному дополнительному обучению, а также способствует развитию таких способностей как анализировать, делать заключения и выдвигать идеи выводов в совместной работе в малых группах. [1, 2]

В таком процессе обучения педагог создает условия формирования и развития студента и группы студентов, условия для получения знаний и воспитания.

Одновременно с оценкой результатов необходимо проверить всю систему обучения и его составляющие компоненты. Этим измеряется степень достижения ожидаемых результатов системы обучения. Учебная программа состоит из больших и малых частей, по которым проводится регулярное оценивание знаний.

Нам известно что оценивание проводится в виде текущих, промежуточных и итоговых оценок. [3]

Текущее оценивание проводится регулярно, определяя степень достижения ожидаемого результата в скорые строки, способствуя так же обратной связи между педагогом и учащимся. А также справедливая и достоверная оценка знаний формируется в конечном результате текущего оценивания по отдельной теме учебной программы.

Техника «Ассесмент» может быть использована как эффективное средство для организации проведения текущих, промежуточных и итоговых контрольных в образовательных учреждениях. «Ассесмент» в переводе с английского языка «assessment» — означает оценка. Техника «Ассесмент» предназначена для самооценки, для проведения презентации и для прохождения определенного экзамена. [4]

Целью данного метода является определения показателей успеваемости в виде оценки степени знаний

и практических умений учащегося. Технику «Ассесмент» можно использовать на всех этапах учебного занятия (при введении, в основной и в заключительной части) в образовательных учреждениях, а также для закрепления учебного материала, для проверки и оценки степени усвоения учебного материала, для определения базы знаний учащихся до объяснения новой темы.

Рассмотрим применение техники «Ассесмент» при текущем оценивании знаний студентов вуза по теме «Восстановление деталей методом пластической деформации» по предмету «Надежность и ремонт машин» в качестве практического аспекта к приведенным выше доводам.

После объяснения темы, в заключительной части для студентов на экран выводится слайд (табл. 1) и объясняется учащимся условия работы.

Для заполнения данной формы студентам отводится определенное время (5–6 минут). По завершению отведенного времени студентам предлагается следующий слайд (табл. 2), где указаны правильные ответы заданий.

Согласно приведенной форме каждый студент сопоставляет ответы и определяет количество правильных ответов.

Студенты оценивают результаты своей проделанной работы по балам, приведенным в форме-2. Затем преподаватель собирает листы ответов, полученные оценки студентов по пройденной теме и регистрирует в журнале.

Такая оценка знаний студентов позволяет всесторонней проверке освоенности темы, способствует полномасштабной проверке знаний студентов по пройденному учебному материалу за короткое время, а также вовлекает к самостоятельной работе студентов и их самооценки.

Применение интерактивных методов при оценке знаний студентов дает возможность регулярно быть в ведении своих результатов, оказывает положительное влияние на свои поставленные цели и обеспечивают справедливость оценки.

Таблица 1

<b>Дисциплина:</b> Надежность и ремонт машин <b>Тема:</b> Восстановление деталей методом пластической деформации	
<b>Тест</b> Укажите правильный ответ, где указаны материалы, которые можно подвергать методу пластической деформации в холодном состоянии? А) малоуглеродистые стали, цветные металлы, и их сплавы; В) малоуглеродистые, средне-углеродистые и высокоуглеродистые стали; С) высокоуглеродистые стали, чугун и его сплавы; Д) только цветные металлы и их сплавы. Как определяется температура нагрева при пластической деформации деталей с нагревом? А) по внешним размерам детали; В) по условиям работы детали; С) по температуре расплавления детали; Д) по изменению цвета при нагреве детали.	<b>Проблемная ситуация</b> Была определена трещина при магнитной дефектации поршневых пальцев после восстановления их методом раздачи. Какие меры будут предприняты к данной детали с таким дефектом?
<b>Симптом</b> Сущность восстановления детали методом пластической деформации <hr/> Преимущество восстановления детали методом пластической деформации <hr/> Недостатки восстановления детали методом пластической деформации	<b>Практические навыки</b> Приведите примеры детали машин восстанавливаемых методами пластической деформации как раздачи, растяжения, правка и заклёпка.

Таблица 2

<b>Тест</b> 1. А) 2. С)  0–5 баллов	<b>Проблемная ситуация</b> Если была определена трещина при магнитной дефектации поршневых пальцев после восстановления их методом раздачи, такая деталь бракуется. 1–5 баллов
<b>Симптом</b> Сущность восстановления детали методом пластической деформации <u>Способности металлов изменению формы под давлением с нагревом или без нагрева.</u> Преимущество восстановления детали методом пластической деформации <u>Простота технологического процесса, малотрудоемкий, низкая цена, не использование дополнительного материала</u> Недостатки восстановления детали методом пластической деформации <u>Изменение механических свойств свойственных для данной детали, нарушение термической обработки при нагреве, появление трещин.</u> 0–5 баллов	<b>Практические навыки</b> Примеры детали машин восстанавливаемых методами пластической деформации: Способом раздачи — поршневые пальцы, разные втулки; Способом растяжения — штанги газораспределительного механизма, шатуны, крючки; Способом правки — рамы, валы, оси; Способом заклёпки — рессоры, рабочие органы плуга, пружины. 1–5 баллов

Примечание: 12–14 баллов «удовлетворительно».

15–17 баллов «хорошо».

18–20 баллов «отлично».

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб.пособ. для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. — М.: Изд «Академия», 2005 год.
2. Педагогические технологии. Учеб.пособ. / Автор сос. П. П. Сальникова — М.: ТЦ Сфера, 2005 год.
3. Объективная оценка качества усвоения знаний учащимися и студентами. Проект ТАСИС — ЕДУЗ 9602 «Содержание МНО и МВССО о реформирование системы образования». К выступлению руководителя и эксперта Проекта Томаса Сваака (Голандия) на Республиканской конференции. Бухара — 1999 год.
4. Р. Ишмухамедов, А. Абдукодиров, А. Пардаев. Таълимда инновацион технологиялар. Тошкент, 2008 год. (Инновационные технологии в образовании. На узбекском языке)

## Модель формирования профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора в профессионально-технических учебных заведениях

Милохина Маргарита Александровна, младший научный сотрудник

Институт профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)

*В статье представлены результаты исследований относительно подготовки рабочих по профессии «оператор компьютерного набора». Представлена и описана модель формирования их профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки в профессионально-технических (профессиональных) учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, компетентностный подход, профессиональная компетентность, оператор компьютерного набора, модель.

Высокие темпы развития науки и техники обеспечивают постоянную актуальность вопроса качественной профессиональной подготовки рабочих кадров, способных эффективно функционировать в современных постоянно меняющихся условиях. Среди профессиональных направлений, которые имеют наиболее быстрые темпы развития и требуют постоянного обновления знаний, умений и навыков, главное место занимают профессии, связанные с информационными технологиями (Ю. О. Жалдак, Н. В. Морзе и др.). Одной из них является оператор компьютерного набора. Практика показывает, что образовательная система, основанная на передаче знаний, умений и навыков, не способна в полной мере подготовить мобильных, конкурентоспособных рабочих по этой профессии. Поэтому появляется необходимость в переориентации парадигмы их профессиональной подготовки.

Поиск путей решения противоречия между постоянно растущими требованиями к учебно-производственному процессу и системной профессиональной подготовки рабочих кадров связывают с разными направлениями в педагогической теории. Одним из ведущих направлений сегодня является компетентностный подход. Он предусматривает формирование целостного опыта решения профессиональных заданий, выполнения функций и т. д. При этом предметные знания не исключаются из структуры образовательного процесса, а выполняют подчиненную ориентирующую функцию.

Целью статьи является составление модели формирования профессиональной компетентности у будущих операторов компьютерного набора в профессионально-технических (профессиональных) учебных заведениях.

Для целостного процесса формирования профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора важным является создание соответствующей модели. Понятие «модель» определяется А. Я. Дуткой как «условный образ объекта или процесса, который изучается и отображает его основные характеристики и используется в процессе исследования» [1, с. 91]. Под моделированием понимается «один из методов научного познания, который основывается на замене изучаемого предмета или явления их аналогом, моделью, которые одержат существенные черты оригинала, с целью принятия соответствующих управленческих решений» [1, с. 91]. Моделирование предусматривает представление структурных компонентов профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора в их взаимосвязи.

Целью моделирования является повышение качества профессиональной подготовки операторов компьютерного набора в профессионально-технических (профессиональных) учебных заведениях на базе компетентностного подхода. В качестве объекта моделирования выступает процесс формирования профессиональной компетентности у будущих операторов компьютерного набора.



Модель формирования профессиональной компетентности предназначена для достижения в профессиональном образовании триединой цели. *Образовательная*: усовершенствование когнитивного и деятельностного компонентов профессиональной компетентности путем освоения способов и приемов получения профессиональных знаний, умений и навыков. Формирование собственного алгоритма профессиональной деятельности с целью реализации собственных профессиональных возможностей и их непрерывного усовершенствования. *Воспитательная*: реализация мотивационного компонента, заключающегося в формировании профессионального интереса, понимании социальной и экономической важности профессии. *Развивающая*: реализация личностного компонента, который обеспечивает формирование целостной картины мира и развитие абстрактного мышления. Понятно, что приведенное деление является условным, все компоненты реализуются взаимосвязано.

Модель формирования профессиональной компетентности представлена логико-структурной схемой, составляющие которой можно условно разделить на четыре блока: целевой, содержательный, операционный и результативный.

Стартовой позицией процесса формирования профессиональной компетентности операторов компьютерного набора (ОКН) является потребность общества в рабочих кадрах в этом направлении. Она обуславливает появление социального заказа на подготовку квалифицированных рабочих по профессии «оператор компьютерного набора». С учетом ведущих тенденций в сфере педагогической науки цель профессиональной подготовки ОКН заключается в формировании профессиональной компетентности.

Содержательный блок включает методологические подходы к организации учебного процесса, дидактические принципы и педагогические условия, с помощью которых регулируется учебный процесс. Мы отмечали ранее, что основным методологическим подходом, в достижении поставленной нами цели является компетентностный подход. Он призван обеспечить наличие у учеников интегрированных способностей, которые имеют существенное значение на современном рынке труда. Однако мы не абстрагируемся от других ведущих подходов к образовательному процессу. Важную роль в формировании профессиональной компетентности операторов компьютерного набора играют также деятельностный, личностно-ориентированный и системный подходы.

Методологические подходы, в свою очередь, связаны с дидактическими принципами образовательного процесса. Безусловно, важным обстоятельством для достижения наилучшего результата образовательного процесса является соблюдение общедидактических принципов. Однако мы выделим наиболее важные для процесса профессиональной подготовки операторов компьютерного набора.

*Принцип научности* предполагает формирование профессиональной деятельности, базируясь на достиже-

ниях науки, а также использовать их для решения профессиональных задач. Этот принцип предусматривает также использование общих социально значимых знаний в профессиональной деятельности.

*Принцип системности и последовательности* изложения материала обеспечивает результативность при постепенном овладении учениками профессиональной компетентности посредством объединения отдельных учебных предметов в единую картину профессиональной деятельности.

*Принцип оптимальности* заключается в том, что в условиях постоянно растущего количества необходимых работнику знаний, умений, навыков, способностей, в учебном процессе поддерживается баланс между допустимой учебной нагрузкой и достаточностью учебного материала для последующего профессионального самообразования.

*Принцип практикоориентированности* обеспечивает прикладной характер изучаемых дисциплин, обеспечивает понимание и способность использования изученного материала в профессиональной деятельности. Так как «самые большие трудности заключаются в переходе от информации, которая циркулирует в системе обучения, к самостоятельным профессиональным действиям» [2, с. 135], то целью принципа является максимальное упрощение такого перехода;

*Принцип проектирования и моделирования учебной деятельности* определяет пути достижения результата, а также методы, формы и средства, при использовании которых результат, — сформированность профессиональной компетентности, — будет оптимальным.

Принципы конкретизируются педагогическими условиями: фундаментализации учебного материала профессионально направленных дисциплин, отображения в содержании профессиональной подготовки особенностей информационной деятельности ОКН, направленности профессиональной подготовки на формирование самообразовательной компетентности.

Сущность фундаментальности профессиональной подготовки ОКН заключается в том, что ученик в процессе обучения осваивает основные законы, принципы, связанные с профессиональной деятельностью, а также алгоритмы их использования. При этом главным считается понимание основных положений и практического их значения, формирование способности к использованию их в различных производственных ситуациях. Освоение же конкретных умений и навыков при таком подходе занимает второе место. То есть, если ученик «... освоит на нескольких частных явлениях основные инвариантные знания, умения, навыки, которые продолжают множество частных знаний как свои варианты, то далее он будет способен разобраться самостоятельно в большинстве случаев без дополнительного специального обучения» [3, с. 114]. При этом использование фундаментальных знаний как теоретической базы в профессиональной подготовке ОКН не ставит целью приближение их к образователь-

ному уровню выпускников ВУЗ, а, придерживаясь уровня профессионально-технического (профессионального) образования, стремится сделать будущих рабочих более гибкими на рынке труда, подготовить их к профессиональной мобильности в современном обществе.

Важность отображения в содержании профессиональной подготовки особенностей информационной деятельности обусловлена профессиональной направленностью ОКН на постоянную работу с информационными ресурсами посредством информационных технологий. В учебном процессе, как правило, первенство отдается технической составляющей в ущерб информационной. Важно усилить информационную составляющую за счет расширения знаний о видах и свойствах информации, информационных процессах и т. д.

Актуальность обеспечения направленности профессиональной подготовки на формирование самообразовательной компетентности объясняется спецификой профессиональной деятельности ОКН. Постоянное развитие информационных технологий имеет обратную связь с уровнем профессиональной компетентности рабочих. Для поддержания профессионального уровня рабочему необходимо самостоятельно обновлять и расширять знания, умения и навыки профессиональной деятельности. Однако способность и готовность к этому необходимо сформировать в процессе начальной профессиональной подготовки. Поэтому наличие самообразовательной компетентности является одним из главных условий сформированности профессиональной компетентности рабочего по профессии «оператор компьютерного набора».

Операционный блок модели представлен посредством форм, методов и средств профессиональной подготовки будущих ОКН в профессионально-технических (профессиональных) учебных заведениях. Профессиональная компетентность не может быть изолированной от конкретных условий, в которых она формируется, и система форм, методов и средств призвана не столько для формирования знаний, умений и навыков, но и для мобилизации формирования и проявления уже имеющейся компетентности. Существует много методов обучения, которые в разной мере вовлекают учеников в активную учебную деятельность. Многие ученые, изучавшие влияние педагогических методов в учебном процессе, показывают результативность всех существующих методов в зависимости от условий, в которых они реализуются. Поэтому мы придерживаемся точки зрения о том, что в реальном учебном процессе не целесообразно отдавать предпочтение нескольким методам. Наша позиция заключается в гармоничном использовании активных методов вместе с репродуктивными. Это позволит сделать учебный процесс разноплановым, продуктивным и интересным для учеников.

К такой же мысли мы склоняемся относительно выбора форм организации учебного процесса. Так как каждая из таких форм, — фронтальная, групповая, инди-

видуальная, — является эффективной в определенных условиях и доказала свое право на существование. Так, например, фронтальная форма помогает ученикам достойно представлять себя среди коллег, использование групповой формы помогает ученикам учиться работать в команде, сотрудничать; индивидуальная форма работы воспитывает самостоятельность. Вы выделили только некоторые преимущества каждой из форм организации учебной деятельности, которые обуславливают использование каждой из них. Однако выделенные ранее педагогические условия формирования профессиональной компетентности обуславливают использование индивидуальной формы как основополагающей для формирования самообразовательной компетентности.

Результативный блок включает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности квалифицированных рабочих по профессии «оператор компьютерного набора» и непосредственно результат, которого необходимо достичь. На основе результатов анализа профессиональной деятельности ОКН и базирясь на ранее выделенных составляющих их профессиональной компетентности, нами было выделено четыре критерия.

*Когнитивный* критерий предназначен для оценки базовых знаний, которые дают возможность осваивать значительное количество профессионально значимой информации. *Деятельностный* критерий помогает оценить практическую реализацию полученного профессионального образования, предусматривает оценку эффективности решения профессиональных задач. *Мотивационно-ценностный* критерий необходим для оценки сформированных ценностных ориентаций в профессиональной сфере, осознанность социального значения собственной профессиональной деятельности. С помощью *личностного* критерия диагностируют готовность к самостоятельному овладению профессиональной компетентности, т. е. способность к самообразованию.

Результатом внедрения модели формирования профессиональной компетентности у будущих операторов компьютерного набора является подготовка компетентного рабочего, способного оперативно реагировать на изменения на рабочем месте, анализировать собственный уровень профессиональной компетентности, намечать пути ее повышения и достичь поставленной цели.

Таким образом, профессии связанные с постоянно развивающимися информационными технологиями, нуждаются в постоянном внимании педагогов. Анализ современных исследований и их интеграция позволили нам разработать модель формирования профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора с целью повышения результативности их профессиональной подготовки. Это позволит в дальнейшем облегчить профессиональную адаптацию выпускников и поддержание профессиональной компетентности на надлежащем уровне.

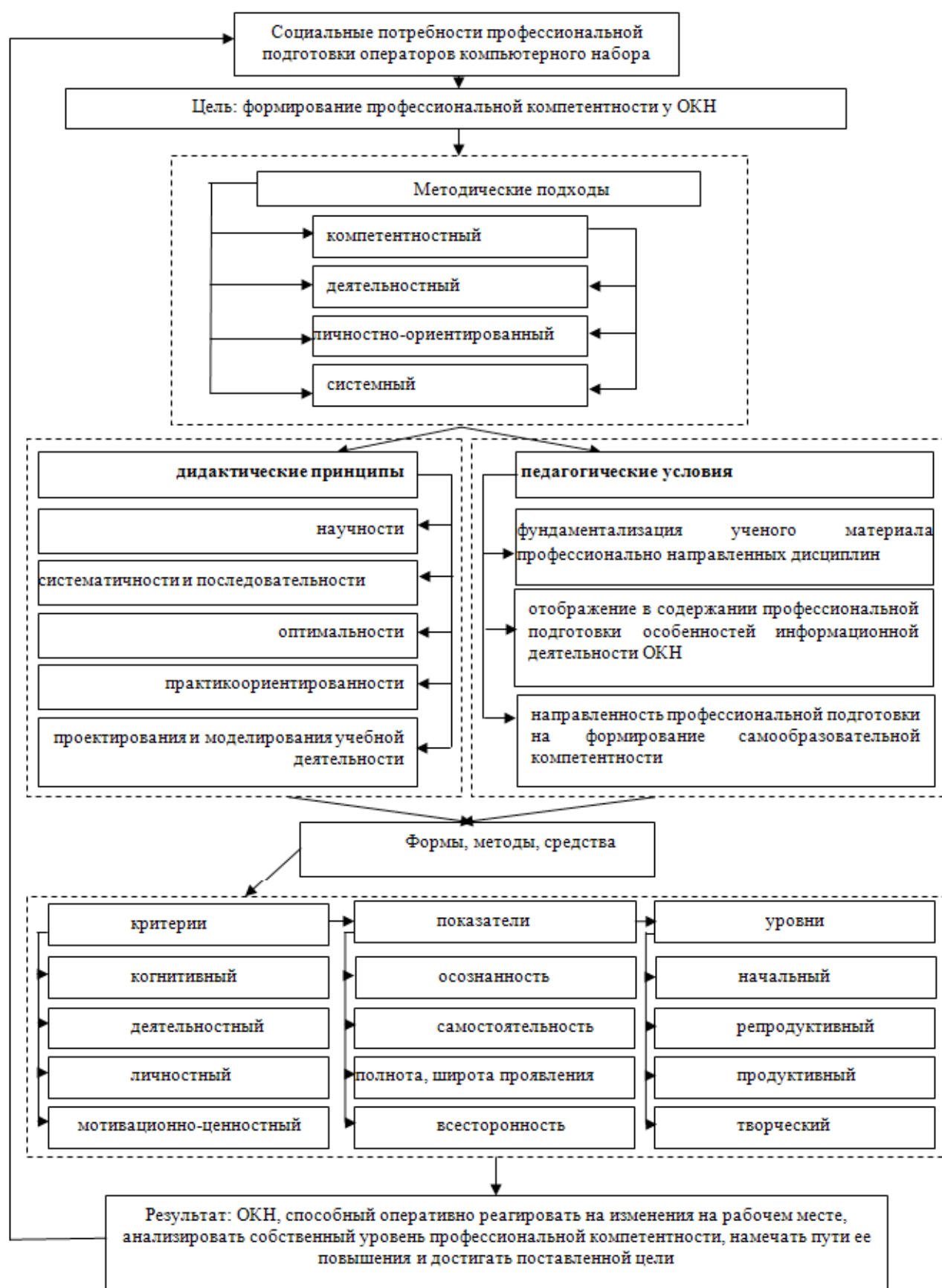


Рис. 1. Модель формирования профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора в профессионально-технических учебных заведениях

## Литература:

1. Дутка Г. Я. Педагогіка, математика, економіка: словник базових термінів / Г. Я. Дутка. — К.: УБС НБУ, 2009. — 360 с.
2. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. — К.: 2007. — 239 с.
3. Дутка Г. Я. Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх економістів [Текст]: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. — К.: 2009. — 472 с.

## Место и значение электронных учебных ресурсов в повышении качества воспитательного процесса

Мухамадиева Феруза Ишназаровна, преподаватель  
Ташкентский государственный педагогический университет

Информационные технологии, интенсивно проникающие во все сферы жизни общества, требуют сегодня от каждого специалиста прочного знания своей сферы, и умения оперативно и качественно обрабатывать, а при необходимости демонстрировать, передавать, распространять усвоенные знания и воспитание. Огромная работа в этом направлении осуществляется и в нашей республике. В Постановлении Президента Республики Узбекистан от 27 января 2010 года «О Государственной программе «Год гармонично развитого поколения» в качестве одной из основных задач определено дальнейшее развитие современных информационно-коммуникационных технологий, цифровых и широкоформатных телекоммуникационных средств связи, их широкое усвоение и внедрение в жизнь каждой семьи. Другим приоритетным направлением работы является «коренное улучшение качества обучения в школах, профессиональных колледжах, лицеях, вузах страны путем широкого внедрения в образовательный процесс новых информационно-коммуникационных и педагогических технологий, электронных учебников, средств мультимедиа; дальнейшее обеспечение учебно-лабораторной базы образовательных учреждений, современным учебным и лабораторным оборудованием, компьютерной техникой» [3, с. 1].

В образовательных учреждениях республики накоплен достаточный опыт по внедрению информационных технологий в учебный процесс. Важным средством совершенствования качества образовательного процесса является создание и внедрение, используя возможности информационных технологий, в учебный процесс электронных учебных ресурсов (ЭУР). Ведутся активные поиски по созданию и внедрению электронных информационных ресурсов (ЭИР) в учебный процесс. В Национальной программе по подготовке кадров особое внимание уделяется совершенствованию образовательного процесса на основе внедрения возможностей современных информаци-

онных технологий, компьютеров и компьютерных сетей [1, с. 31].

В условиях активного внедрения современных информационных технологий актуальной потребностью является формирование ИКТ-компетенции всех педагогических работников, в том числе занятых в сфере воспитания. Это позволяет эффективно решать вопросы обновления форм и методов воспитательной деятельности, учитывая тенденции развития информационного общества, интересы и потребности современных детей и подростков. Эффективность использования ИКТ зависит от четкого представления о роли и месте, которое они могут и должны занимать в системе воспитательной деятельности.

Современное компьютерное оборудование выступает как средство **организации и оснащения воспитательного процесса**:

Диапазон использования ИКТ в воспитательном процессе достаточно широк:

— ИКТ как средство наглядного оформления и информационного сопровождения воспитательных мероприятий.

— Организация деятельности современного пресс-центра, где компьютерное оборудование выступает:

а) как технический ресурс (компьютерная верстка макетов журналов и газет и их тиражирование, создание электронных вариантов газет и журналов);

б) как средство развития творческих способностей учащихся и их подготовки к выбору профессии журналиста.

— Создание и организация деятельности компьютерных клубов по интересам, где школьники приобретают навыки работы с компьютерным оборудованием, осваивают технологии программирования, выполняют творческие проекты по разработке новых электронных ресурсов, занимаются исследовательской деятельностью.

— Создание интернет-клубов, интернет-кафе и сетевых объединений, в программе деятельности которых диспуты и обсуждения материалов сети Интернет, тре-





Рис. 1. Современное компьютерное оборудование в воспитательном процессе

нинги, деловые игры, участие в сетевые конференциях, форумах, чатах с целью удовлетворения интеллектуальных и творческих потребностей, формирования информационной культуры, ценностных ориентаций учащихся.

— Создание аудиторных мультимедийных библиотек (медиа-тек) для сопровождения и организации различных воспитательных мероприятий (презентаций, обзоров, круглых столов, дискуссий, встреч коллекционеров и др.)

— Создание и организация деятельности мультимедийных лабораторий, основным назначением которых является изготовление мультимедийной продукции для нужд класса, школы: оцифровка музейных фондов и исторических архивов ОУ; разработка авторских программных продуктов, мультимедийных ресурсов для воспитательных мероприятий и учебных занятий.

— Организация конкурсов: проектов, творческих работ с использованием ИКТ.

— Организация исследовательской деятельности с использованием ИКТ.

— Участие в телекоммуникационных сетевых проектах и олимпиадах по различным направлениям и областям знаний.

— Создание сайтов, web-страничек, блогов детских объединений, творческих коллективов и использование их возможностей в системе воспитательной деятельности: <http://kelajakovozi.uz> — официальный сайт Центра молодежных инициатив «Келажак овози», [www.kitob.uz](http://www.kitob.uz) — Республика детская библиотека, [www.barkamol.uz](http://www.barkamol.uz) — «Баркамол-авлод» Республиканский центр детского

художественного творчества, [www.ziyouz.uz](http://www.ziyouz.uz) — литературный портал Узбекистана.

Многофункциональность информационных технологий обеспечивает их эффективное использование и в системе управления воспитательным процессом: вариативность использования ИКТ в управлении воспитательным процессом.

— Создание коллекций мультимедийных библиотек, электронных ресурсов в помощь классным руководителям, педагогам дополнительного образования.

— Использование готовых ресурсов: программных продуктов для организации системы управления ВП, электронных журналов, газет, сайтов, справочников, мультимедийных библиотек и пр.

— Организация электронного документооборота в соответствии с требованиями к воспитательной документации (планирование, пакеты распорядительной документации, электронные архивы, базы данных).

— Организация единой информационной, воспитательной среды ОУ (сайт ОУ, локальная сеть, база электронных воспитательных ресурсов, единая база нормативной, аналитической и текущей документации, обмен информацией и др.): [www.edu.uz](http://www.edu.uz) — официальный сайт министерства высшего и среднего специального образования, [www.uzedu.uz](http://www.uzedu.uz) — официальный сайт министерства народного образования, <http://kelajakovozi.uz> — официальный сайт Центра молодежных инициатив «Келажак овози», [www.ziyouz.uz](http://www.ziyouz.uz) — Информационная Образовательная сеть, [www.lex.uz](http://www.lex.uz) и [www.pogma.uz](http://www.pogma.uz) — Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан, [www.archiv.uz](http://www.archiv.uz) — Национальная база данных рефератов и т. п.



Рис. 2. Достоинства ИКТ в воспитательном процессе

— Автоматизация процессов мониторинга воспитательной деятельности: компьютерное тестирование, обработка результатов диагностики с помощью компьютера; создание баз данных по результатам мониторинга.

— Использование сетевых технологий (интернет-конференции, чаты, форумы, блоги) в системе методической деятельности классных руководителей, педагогов дополнительного образования, в организации деятельности детских коллективов.

Достоинства ИКТ в воспитательном процессе:

— Грамотное, системное использование информационно коммуникационных и коммуникативных технологий могут и должны стать мощным современным средством повышения эффективности воспитательного процесса.

Использование информационных технологий обеспечивает *интенсификацию* и *актуализацию* учебно-воспитательного процесса на основе решения таких основных задач [4. с. 2]:

— выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности путем применения различных информационных технологий, выбираемых в зависимости от типа личности обучаемого;

— углубление межпредметных связей при решении задач из различных предметных областей за счет использования таких современных средств обработки инфор-

мации, как компьютерное моделирование, технологии локальных и сетевых баз данных и знаний.

— активное участие обучаемого в проектировании и дальнейшей актуализации его образовательной траектории, что обеспечивает личностно-ориентированный подход в организации процесса обучения.

Эффективное применение ИТО в учебно-воспитательном процессе возможно только в том случае, когда соответствующие технологии не являются некоторой надстройкой к существующей системе обучения, а обоснованно и гармонично интегрируются в данный процесс, обеспечивая новые возможности и преподавателям, и обучаемым. С другой стороны, можно и нужно говорить об интеграции сложившихся учебных, научных, административных структур существующей образовательной системы в ту внешнюю информационную среду, которая формируется и развивается на базе современных технологий. Таким образом, было бы неверно видеть только одно направление процесса информатизации образования: возможности информационных и коммуникационных технологий обогащают педагогические технологии, способствуют научно-методической деятельности преподавателей, улучшают и облегчают решение задач управления. Однако на практике педагогам чаще приходится внедрять в образовательный процесс не только

и не столько свои разработки, а готовые электронные учебники, обучающие или моделирующие программы и т. п.

В «Концепции создания нового поколения учебной литературы для системы непрерывного образования» определены этапы создания электронной учебной литературы [2, с. 15]. Электронные ресурсы учебного и воспитательного назначения занимают особое место среди нового поколения учебной литературы. Современные информационно-коммуникационные технологии открывают обучающимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения. Под образовательными ресурсами понимают учебные, методические, нормативные, организационные и другие сведения, служащие эффективности и гарантирующие качество учебного и воспитательного процесса. Так же, в научном обиходе применяется термин электронные образовательные ресурсы.

*Электронные образовательные ресурсы* — это образовательные ресурсы, разработанные исходя из целей и задач образовательного процесса и представленной в электронном формате. ЭОР нового поколения представляют собой открытые образовательные модульные мультимедиа системы.

*Электронные учебные ресурсы* — электронные ресурсы, состоящие из систематизированных указаний научного и практического характера, имеющие определенную форму, и предназначенные для учения и обучения, для обучающихся различного возраста и уровня. Понятие

ЭУР достаточно объемно, оно включает в себя: электронный учебник, электронное пособие, электронную энциклопедию, электронный каталог, виртуальную лабораторию; сайты, порталы, служащие учебному процессу и другие подобного рода ресурсы. Роль, значение и преимущества применения ЭУР хорошо известны всем. Особенно в сфере образования, ЭУР являются основным орудием труда педагогов, невозможность осуществления деятельности без них глубоко осознают все. Помимо определения сущности, функций, образовательных возможностей электронных медиа и изучения педагогических аспектов их использования в учебно-воспитательном процессе, в задачи нашего исследования входило выявление степени заинтересованности и готовности школьников и педагогов к применению новых медиа в своей деятельности, разработка и экспериментальная проверка использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе в качестве педагогических средств.

В качестве заключения хочется отметить, что важнейшей задачей сегодняшнего дня является воспитание гармонично развитого, обладающего большим потенциалом поколения, подготовка всесторонне грамотных, высоко квалифицированных, инициативных и творческих кадров. Информационно-коммуникационные технологии занимают особое место в данной сфере деятельности. И трудно переоценить значение ЭУР в повышении эффективности образовательного процесса и качества подготовки специалистов различных направлений. Создание и внедрение в практику систему электронного образования, как одной из очень удобных возможностей нашего времени, ставит очень важные, неотложные задачи перед профессорами-преподавателями, специалистами данной области.

#### Литература:

1. «Национальная программа по подготовке кадров» Республики Узбекистан // Баркамол авлод — Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Ташкент: Шарк, 1997. — 31–61 с.
2. Узлуксиз таълим тизими учун ўқув адабиётларининг янги авлодини яратиш концепцияси // Каримов А. А., Имомов Э. З. ва бошқалар. — Тошкент: Шарк, 2002. — 15б.
3. Государственная программа «Год гармонично развитого поколения». Официальный сайт Пресс-служба Президента Республики Узбекистан — <http://www.press-service.uz>
4. Кочергина Г. Д., руководитель Регионального центра дистанционного обучения, к. п. н. // Использование информационных технологий в воспитательной работе. <http://rcde.g-sv.ru/content/node/32>

## Немного о структуре личности дирижера

Никитин Дмитрий Викторович, преподаватель;  
Никитина Екатерина Александровна, преподаватель  
МБОУДОД «Детская музыкальная школа № 43» (г. Кемерово)

«Дирижерская деятельность — одна из самых сложнейших среди музыкально-исполнительских профессий. Ее структура многокомпонентная, а проявления многогранны. Поэтому к дирижеру предъявляются самые высокие требования». [2, с. 120] В задачу дирижера входит восприятие информации, осмысление ее, передача другим в участникам коллектива, достижение необходимого результата. В связи с этим, дирижер оркестра должен обладать рядом качеств как профессиональных, так и психолого-педагогических.

Профессиональные качества складываются из природной одаренности и специального обучения. Слагаемые природной одаренности — это, прежде всего, ярко выраженная музыкальность, развитый слух, волевое, гибкое и устойчивое чувство ритма, динамики и общего баланса, безотказная музыкальная память, отличные психомоторные способности, а также быстрая реакция, выдержка, сосредоточенное и распределенное внимание. Умение точно поставить задачу и доступно объяснить варианты ее решения — важные качества, необходимые для успешной деятельности. К профессиональным качествам в том числе относятся: профессиональная грамотность, широкий общеэстетический кругозор, великолепная техника и немаловажный фактор — умение интерпретировать.

Одна из главных задач дирижера заключается в интерпретации — «перевод» нотного текста в звуковой ряд, адресованный слушателю. Для этого дирижер должен верно понимать стилистические особенности музыкального текста, соотносить с ними темп, приемы звукоизвлечения, динамику, фразировку, артикуляцию — всю совокупность выразительных средств. Дирижер должен четко определить свои взаимоотношения с нотным текстом. От этого в большей мере зависит аутентичность исполнения.

Весомое значение имеют пластические данные. В особенности, в условиях жестко регламентированного времени для подготовки программы. «Объяснить все стороны отношения к авторскому тексту дирижер не может — в партитуре тысячи пометок, а в оркестре сотня людей. Вот тут и сказывается степень развития мануальной техники дирижера» [3, с. 9]

Дирижер оркестра должен обладать рядом педагогических способностей:

1. Гностические умения.
2. Умения психолого-методического планирования.
3. Диагностические умения
4. Исследовательские умения.

В идеале руководитель коллектива должен сочетать в себе педагогические способности, высокий профессионализм и организаторские способности.

Среди педагогических умений первое место занимают *гностические умения* [1, с. 287–288] или дидактические способности [2] (от греч. *didaktikos* — поучающий). Они выражаются в способности передать знания другим лицам и обеспечить их усвоение. Чтобы передать другому свои знания или знания, обобщенные как опыт других исполнителей, необходимо их осмыслить, облечь в доступную для изложения каждому оркестранту форму. В этом психологическая сущность дидактических способностей. Вместе с тем, осмысление своих умений — причина и залог совершенствования собственного исполнительского мастерства.

Анализ, осмысление и обобщение своих исполнительских знаний и умений не каждому дается легко: следует уметь правильно отделить главное, характерное для данного приема, от второстепенного и менее существенного. Если разрыв между собственными исполнительскими умениями и их осознанием может быть причиной застоя и деградации для самого исполнителя, то для осуществления педагогической деятельности это непреодолимый барьер: передача знаний и умений без их осмысления, то есть сам процесс обучения, — невозможен. В результате процесс объяснения сводится к простому подражанию.

К гностическим умениям, согласно Басовой Н. В. также относятся суггестивные и экспрессивные способности.

*Экспрессивные способности* — «способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь... живая, образная, интонационно яркая и выразительная, эмоционально окрашенная, с четкой дикцией, умеренными жестами и движениями». [4]

*Суггестивные способности* — это способности эмоционально — волевого влияния на коллектив, зависящие от комплекса личностных качеств руководителя, в частности, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а так же от чувства ответственности за своих подопечных. Это умение увлекать, убеждать, вести за собой. Первостепенное значение здесь имеет личность дирижера, его нравственная убежденность и профессиональный авторитет. Личные качества руководителя, его авторитет — это основа психологического воздействия на членов коллектива. Качества, внушающие доверие, и этим подчиняющие своему влиянию, делают каждое замечание предложение дирижера вескими и убедительными, заражают желанием работать. [2, с. 154]. Почвой, необходимой для функционирования суггестивных способностей дирижера, является восприимчивость и внушаемость тех, на кого они направлены.



Перед руководителем ученического оркестра стоят задачи, от которых напрямую зависит профессиональный уровень коллектива:

— Стимулировать оркестрантов к самостоятельной познавательной деятельности

— Приучать учащихся думать в процессе репетиции

— Воспитывать в учащихся творческое воображение, обострять интерес к своему предмету

*Умения психолого-методического планирования* включают в себя:

1. Определение комплекса ближайших задач

2. Определение системы работы. Гибкость в выборе методов работы с отдельными оркестрантами и всей группой

3. Индивидуальные приемы работы. Определение шагов, степени трудности.

*Диагностические умения* — это:

1. Определение исходного уровня (дифференцированный подход)

2. Определение общей способности, работоспособности группы

3. Прогнозирование результатов

Исследовательские умения включают в себя:

1. Наблюдение

2. Эксперимент

3. Обобщение. [1, с. 287–288]

Очевидно, что успешность решения педагогических задач зависит от свойств личности дирижера.

К личным качествам относятся следующие способности:

1. *Организаторские способности* (по Уманскому Л.И.): заразительность, инициативность, требовательность, находчивость, способность сочетать разные

виды работы, способность находить путь к каждому человеку, критичность, психологический такт, умение предвидеть последствия своих слов или поступков, самостоятельность (в отличие от слепого подражания), наблюдательность, самообладание и выдержка, умение действовать энергично, работоспособность, собранность, коммуникативность. Организаторские способности дирижера проявляются в умении организовать и правильно распределить время репетиций. Важной стороной организаторских способностей является умение скоординировать работу с жизнью всего коллектива, что часто является непростой задачей.

2. *Коммуникативные способности* — это способности к общению. Педагогический процесс двусторонен, поэтому продуктивность его напрямую зависит от специфики взаимоотношений между дирижером и оркестрантами.

Решающее значение в формировании коммуникативных способностей имеют как психологические качества дирижера, так и определенные черты характера: доброжелательность, правдивость, искренность, принципиальность во взглядах и поступках, отзывчивость.

Таким образом, в структуру личности дирижера входят подчас противоположные характерологические качества, такие как педагогическая воля и конформизм, требовательность и доверие, строгость и педагогический такт. Педагогическая воля — одно из основных качеств, необходимых для успешной дирижерской деятельности, выражающееся в доведении своих планов и намерений до завершения. При отсутствии педагогической воли самые талантливые замыслы остаются нереализованными. Помогают их осуществлению также самообладание, выдержка, уверенность в себе.

Литература:

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология — Ростов на Дону: Феникс, 2000. — 416 с.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология — М.: Магистр, 1993. — 191 с.
3. Кондрашин К.П. Мир дирижера — Ленинград: Музыка, 1976—191 с.
4. Практикум по педагогической психологии. Педагогические способности, их содержание и структура. Режим доступа: <http://vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/103-educational-psychology/538-workshop-on-educational-psychology-teaching-abilities-their-content-and-structure>

## Деятельность интеграции института «семья-школа-махалля» в воспитании несовершеннолетних

Обидова Нилуфар, соискатель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

*В статье раскрывается важнейшая деятельность интеграции института «семья-школа-махалля» в воспитании несовершеннолетних и педагогическая особенность здорового образа жизни в семье.*

*The article reveals the most important activities of the Integration of the Institute «family-school-mahalya» in the education of minors and teaching to healthy life style in family.*

Республика Узбекистан — молодое независимое государство, 40 процентов, населения которого составляют дети до 18 лет, а 64 процента — молодёжь до 30 лет. В связи с этим приоритетным направлением государственной политики в сфере прав человека является создание наилучших и благоприятных условий для духовного, физического и умственного развития детей и молодежи, а также всесторонняя поддержка многодетных семей, детей-сирот и детей лишённых семейного попечительства.

Изучение личности ребенка всегда было и продолжает оставаться одной из самых сложных проблем. Об этом свидетельствует тот факт, что ни в одной из современных областей науки: педагогике, психологии, в том числе и в правоведении не разработана целенаправленная и совершенная теория и практика перевоспитания личности ребенка.

В Узбекистане уделяется огромное внимание широко-масштабным реформам в социальной сфере, в том числе в здравоохранении, образовании и воспитании, спорте, защите материнства и детства, повышению уровня, качества и культуры жизни народа, усилению социальной защиты, особенно детей [2].

В республике последовательно на системной и инновационной основе в государственных масштабах осуществляются мероприятия, направленные на достижение основной цели — «Здоровая мать — здоровый ребенок».

Основными направлениями программы в области охраны репродуктивного здоровья, материнства и детства являются:

1. Совершенствование системы охраны репродуктивного здоровья населения.
2. Скрининг матери и ребенка.
3. Развитие системы непрерывного образования, повышение квалификации специалистов и уровня знаний населения в области охраны репродуктивного здоровья, улучшение медицинской культуры в семье.
4. Расширение международного сотрудничества по улучшению репродуктивного здоровья женщин, рождения и воспитания детей.
5. Укрепление материально-технической базы детских учреждений и родовспоможения.

Важным компонентом системы социальной защиты является защита прав детей в области образования и воспитания гармонично развитой личности. Конституция Республики Узбекистан гарантирует детям общедоступность и бесплатность общего образования. [1, ст. 41. с. 17] Основополагающие идеи конвенции о правах ребенка и конституционные положения в праве детей на образование получили дальнейшее развитие в законах Республики Узбекистан: «Об образовании»; «О национальной программе по подготовке кадров», «О гарантиях прав ребенка», «О профилактике безнадзорности и правонарушений — среди несовершеннолетних», «Семейный кодекс» и «О создании Республиканского благотворительного фонда «Махалля».

Местные органы управления в Узбекистане тесно взаимодействуют с органами самоуправления граждан. Важнейшим элементом и проводником социальной политики в Республике являются органы самоуправления граждан махалли, традиционно объединяющие семьи для решения жизненно важных проблем. В историческом и современном понимании она выступает как общественное образование, субъекты которого взаимосвязаны единством места проживания, традиций, обычаев, формами общения, правовых, хозяйственных и семейных отношений. Именно в махалле издревле с одной стороны, определились, утверждались и регулировались правила и нормы человеческого коллектива, создавались системы идеологических, мировоззренческих взглядов, формировалось общественное мнение, а с другой стороны, через махаллю осуществлялась непосредственная связь между государством и семьей, религиозными концессиями, контроль исполнения решений государственной власти, контакты с организациями культуры и образования, правопорядка и т. д.

Следует отметить, что семейное благополучие является важным фактором формирования и воспитания гармонично развитой личности. В современной науке педагогики и психологии существует множество подходов к определению семейного неблагополучия. Они отражаются в имеющихся классификациях неблагополучных семей, где часто встречается понятие «Трудные» дети. Так, по мнению специалистов «проблемы, с которыми сталкивается подобная семья, касаются разных сторон

подходов: педагогической, психологической, социальной, правовой, материальной, медицинской и др. [3, с. 63–15].

Для профилактики или изменения «трудного» поведения у ребенка важно воспитывать дисциплинированность. В этом плане необходимо обеспечить научно-практической интеграции институтов «семья — школа — махалля». Родители «трудных» несовершеннолетних детей этого часто не понимают или игнорируют совместных усилий этих институтов. Такие родители хвалят за хорошее поведение, часто неправильно и непоследовательно реагируют на плохое поведение. Они не так уж часто уделяют правильное внимание поступкам своих детей. Такие родители не понимают, что подчас отрицательное поведение вызвано поиском внимания со стороны родителей, взрослых.

Для осуществления воспитательно-профилактической работы с трудными подростками можно использовать рекомендации, основанные на практике психолого-педагогического консультирования и бесед с ними. Предварительно необходимо установить доверительные отношения с каждым воспитуемым. Запланированные беседы должны проводиться с целью оказания ему воспитательной помощи, а полученные от него ответы не должны никому сообщаться. При этом недопустимо спрашивать об отклонениях в поведении, о совершенных негативных поступках и правонарушениях. Необходимо акцентировать внимание на личных планах и проблемах воспитуемого, которые влияют на его отношение со сверстниками и взрослыми.

В связи с этим одним из актуальных проблем работы с подростками является формирование у них новых ценностей, где самовоспитание, его перспективно-необходимое и важное условие для их успешной самореализации, становления и развития личности. Необходимо принять конкретные меры по формированию правовых знаний и культуры, непрерывно осуществлять соответствующую работу в рамках конкретных программ, которые могли войти в суть принимаемых новых законов и вносимых изменений и дополнений в действующее законодательство. принять соответствующие меры по дальнейшему совершенствованию интеграции «семья-школа-махалля», обеспечению законопослушного поведения личности.

Важным направлением деятельности интеграции института «семья-школа-махалля» воспитании несовершеннолетних является:

- содействие физическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей;
- обеспечение равенства прав и возможностей детей;
- воспитание у детей чувства патриотизма, гражданской ответственности, толерантности и миролюбия;
- приобщения ребенка к историческим и национальным традициям, духовным ценностям народа Узбекистана и достижениям мировой культуры;

— содействие социальной адаптации детей, снижению правонарушений среди несовершеннолетних;

— обеспечение здорового развития ребенка, рационального и безопасного питания;

Осуществление профилактики заболеваний, пропаганды здорового образа жизни, предоставление детям бесплатной квалифицированной медицинской помощи и др.

Известно, что семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто кроме самых близких для него в семье людей — матери, отца, брата, сестры, бабушки, дедушки, не относится к ребенку лучше, не любит его так как они и не заботятся столько о нем. И вместе с тем если в семье неблагоприятный климат, отсутствует взаимоуважение, то это негативно сказывается на ребенке. Многие ошибки родительского отношения к детям лежат в их неадекватном представлении о своей родительской роли. Они часто переносят на своих детей те отношения, которые воспроизводят характер отношений их родителей к ним в раннем детстве или то, что они недополучили от родителей в детстве. Серьезная и, по сути, семейная, психокоррекционная задача состоит не в том, чтобы диагностировать родителей, выносить им оценки за их несостоятельность, а в том, чтобы помогать им в осознании необходимости становится «хорошими родителями». Это значит учить родителей:

- умению слушать ребенка и понимать его переживания и потребности;
- стремлению разрешать возникающие конфликты с ребенком без угроз и наказаний, доверять по его пониманию и делиться своими чувствами, которые возникли из-за конфликта, объяснять их;
- поддержанию успехов ребенка;
- исключению непоследовательных требований, выражения недовольства ребенком;
- исключению нереальных родительских ожиданий по отношению к ребенку.

Подытоживая, отметим, что далеко не все запросы, потребности и интересы ребенка могут быть удовлетворены через семью или в отношении «семья-школа», какое бы значимое место в его жизни она ни занимала. Потребность в общении, получении новой информации, активной творческой, созидательно! деятельности, труде, совершенствовании своих способностей, умений и навыков в инновационной сфере и т.д. — все это реализуется только при включении ребенка в предельно широкие общественные структуры: школу, спорт, сферу досуга и искусства, культуру, общественно-полезный труд и многое другое. Научно-методическая организация всего комплекса, все сферы жизнедеятельности несовершеннолетних завесит от интегративной деятельности института «семья-школа-махалля».

#### Литература:

1. Конституция Республики Узбекистан. — Ташкент.: Узбекистон, 2008. — 48 с.

2. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. — Ташкент.: Шарк, 1998. — 64 с
3. Игошев Қ. Е., Миньковский Г. М. Семья дети, школа. — М.: Юрид.лит., 1989. -448 с.

## Компетентностный подход как средство достижения нового качества образования учащихся колледжа

Пшеничная Виктория Викторовна, аспирант  
Московский психолого-социальный университет

*В данной статье рассматриваются: компетентностный подход, являющийся одним из ключевых направлений реформирования среднего профессионального образования, а также компетенции — способность применять знания, умения, личностные качества, характеристики и практический опыт для успешной деятельности в определенной области.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенция, качество образования, среднее профессиональное образование, образовательный процесс.

*This article discusses: competence approach, which is one of the key directions of the reform of secondary vocational education, as well as competence — ability to apply knowledge, skills, personal qualities, characteristics and experience for successful activity in a certain area.*

**Key words:** competence approach, competence, quality of education, secondary professional education, educational process.

Социально-экономические преобразования, характерные для современной России, существенно изменили ценностные ориентиры общества, что повлияло на переосмысление парадигмы образования. В «Концепции модернизации российского образования на 2011–2015 годы» подчеркивается, что стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В связи с этим актуализируется проблема подготовки педагогических кадров, способных реализовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности, как в собственных интересах, так и в интересах общества.

Переход среднего профессионального образования на федеральные государственные стандарты третьего поколения предполагает глубокие системные преобразования. Ведущим требованием к результатам освоения новых программ являются не только знания, умения и навыки, но и компетенции — в профессиональной и в социально-личностной деятельности, что в совокупности с интеллектуальной рефлексией, в конечном результате составляет профессиональную культуру специалиста.

В связи с продолжающимися политическими и социально-экономическими изменениями в России изменяются требования к личности профессионала и его профессиональному поведению. Современное производство и рынок труда нуждаются в качественно новом типе работника с высоким уровнем социальной компетентности, профессиональной адаптации и мобильности.

Выпускник системы среднего профессионального образования в системе воспроизводства кадров занимает особое место, потому что, как правило, формальная квалификация дает только право приступить к работе, но далеко не всегда гарантирует ее успешность. В связи с этим поиски возможностей для улучшения процесса профессиональной социализации молодых специалистов в условиях трансформации трудовых отношений приобретают актуальную социальную значимость.

Современная социокультурная и образовательная ситуация свидетельствуют о наличии некоторых противоречий:

1) между теоретическими и практическими задачами, встающими перед выпускниками колледжей, новыми требованиями, предъявляемыми обществом к специалистам и реальным содержанием подготовки студентов, недостаточной теоретической и практической разработкой подходов к профессиональному образованию будущих специалистов;

2) между высокими требованиями к личности молодого специалиста и недостаточным вниманием к воспитанию профессионально важных личностных качеств у студентов.

Разрешением данных противоречий как раз и служит внедрение компетентного подхода в структуру СПО. Компетентностный подход делает акцент на усиление связи образования с практикой, с реальными потребностями общества и олицетворяет инновационный процесс в образовании. На сегодняшний день существуют различные подходы и точки зрения определения по-



нения «компетентностный подход». Так, например, Тарасова Н.В. акцентирует внимание на результате образования, а в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [11]. По мнению Лебедева О.Е., компетентностный подход есть ни что иное как совокупность общих принципов и определенных целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [7]. С точки зрения Боголюбова Л.Н., компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования [1]. Таким образом, на лицо разное понимание и трактовка данного понятия. Однако, с нашей точки зрения, наиболее полное определение дано Ефремовой Н.Ф., согласно которому компетентностный подход нацелен на то, чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных предметных областях, а научить его самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях [3]. В итоге, на сегодняшний день профессиональное образование, с точки зрения требований современного рынка труда, имеет основной своей целью подготовку конкурентоспособного специалиста, гибко реагирующего на запросы рынка.

В качестве интегрального результата образования сегодня выступают «компетенции». Анализ научной литературы показывает, что первоначальным базовым набором для определения компетенций были знания, умения и навыки, затем к ним добавились ценностные ориентации и поведенческие модели, потом — деятельностный контекст и, наконец, — способность к развитию. Так, в словаре Ожегова С.И. компетенция определяется как круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью, опытом [8]. Советский энциклопедический словарь ставит знак равенства между компетенцией и знаниями и опытом в той или иной области [10]. Маркова А.К. считает компетенцию индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии. Согласно Иванову Д.О. компетенция — есть способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (или вести деятельность), т.е. иными словами компетенция должна позволять получать индивидуально или общественно значимые продукты или результаты [7].

Хуторской А.В., в свою очередь, определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [12].

«Понятие компетентности», — согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования, — «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но

и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д. [2].

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как некие внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений.

Н.Ф. Ефремова определяет компетенции как обобщенные и глубокие качества личности, отражающие ее способности наиболее универсально применять полученные знания, умения и опыт, владеть приемами принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях [3].

Итак, в целом, компетенция — это обобщенный способ действия, обеспечивающий продуктивное осуществление профессиональной деятельности. Это способность человека реализовывать на практике теоретические и эмпирические знания. В процессе выполнения различных видов деятельности и происходит реализация компетенций. Необходимо отметить, что в структуру компетенций входят мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, а также опыт — объединение в единое целое отдельных действий, способов и приемов решения задач, усвоенных человеком.

В числе образовательных результатов, определенных стандартами профессионального образования третьего поколения, названы общие компетенции, которые понимаются как «универсальные способы деятельности, общие для всех (большинства) профессий и специальностей, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда».

На современном этапе развития общества для молодого специалиста процесс формирования и развития общих компетенций является неотъемлемой составляющей его профессионального и карьерного развития, являющегося показателем успешной профессиональной социализации молодого специалиста и необходимого для эффективного осуществления той или иной профессиональной деятельности.

С введением стандартов третьего поколения, ориентация на личность и компетентность приобретает все более и более значимую роль, как в системе профессионального образования, так и на рынке труда, в частности для работодателей. Вне всяких сомнений, именно присущие компетенции позволяют выпускникам колледжей существенно облегчить адаптацию к предстоящей профессиональной деятельности. Именно сегодня компетентные специалисты, способные эффективно работать в динамичных социально-экономических условиях, становятся все более и более востребованными на современном рынке труда. Ведь именно потребности развивающегося рынка труда, и потенциальные работодатели привели к формированию компетентностного подхода.

## Литература:

1. Боголюбов Л. Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2002. — № 9. — С. 24
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
3. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание — М.: Национальное образование, 2012. — с. 24
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — с. 34
6. Иванов Д. О. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. — Школьные технологии. — 2007. — № 7. — С. 52.
7. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3.
8. Ожегов С. И., Шведов Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — 1993. — С. 298.
9. Дж. Равен Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.
10. Советский энциклопедический словарь. — М., 1995.
11. Тарасова Н. В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. — М., 2007. — Вып. 1.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

## Логико-смысловая модель мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза

Сергина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского

Содержание профессиональной подготовки студентов вуза на современном этапе должно быть направлено на развитие таких качеств и способностей личности будущего специалиста, которые позволяют ему гармонично сосуществовать в сложившейся социокультурной среде. Диалоговая культура студента, понимаемая нами как его способность к диалоговому взаимодействию, предполагающая: освоение информации, ориентирующей на диалог; формирование коммуникативной компетентности обучающегося; становление ценностного отношения к диалогу через порождение личностных смыслов, — является определяющей способностью специалиста осуществлять процесс взаимодействия равноправных субъектов общения, в ходе которого происходит обмен культурной информацией, культурными ценностями, взаимообогащение партнеров по диалогу [1, с. 36].

Опираясь на идеи гуманистической педагогики, концепции человекоцентристского подхода в управлении образовательным процессом, мы придерживаемся мнения, что развитие диалоговой культуры студентов является на-

иболее результативным в рамках мотивационного управления. Необходимость более глубокого понимания технологии мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза побудила нас к конструированию логико-смысловой модели данного развития.

Под логико-смысловой моделью мы понимаем описание исследуемого явления с использованием координатно-матричных смысловых фракталов, которые определяют строение каркаса логико-смысловой модели в виде радиальных координат обозначающих многомерное смысловое пространство изучаемой проблемы и имеющих общий центр — объект исследования [2]. Логико-смысловые модели характеризуются наличием логического и смыслового компонентов. Логический компонент раскрывает порядок расстановки координат и опорных узлов на них. В модели он представлен нумерацией координат и последовательностью расположения узлов (от центра к периферии). Смысловый компонент раскрывает содержание координат и опорных узлов и представлен их названиями [3]. Это обусловило выбор нами типа каркаса «опорно-узловая си-



Рис. 1. Логико-смысловая модель мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза

система координат» (матрицы межкоординатного пространства не показываются) при построении логико-смысловой модели мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза (рис. 1).

В представленной логико-смысловой модели мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов оси координат имеют следующее значение:

K 1 — уровни управления (управление, соуправление, самоуправление);

K 2 — этапы управления (целеполагание, определение ситуации, определение проблемы и осуществление решения);

K 3 — функции управления (мотивационно-целевая, планово-прогностическая, информационно-аналитическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная);

K 4 — компоненты диалоговой культуры студентов (когнитивный, операциональный, ценностный);

K 5 — уровни развития диалоговой культуры студентов (репродуктивный (потребительский), продуктивный (профессиональный), креативный (творческий)).

Общим центром модели выступает мотивационное управление развитием диалоговой культуры студентов вуза.

На первой координате (K1) видно, что мотивационное управление развитием диалоговой культуры студентов

есть управленческая система, представляющая собой интеграцию процессов управления (деятельность преподавателя), соуправления (содеятельность преподавателя и студентов), самоуправления (самодетельность студентов) развитием диалоговой культуры студентов. Отметим, что самоуправление развитием диалоговой культуры ни в коей мере не отменяет ни соуправление, ни управление данным развитием. Элементы названной системы представляют собой составные части мотивационного управления понимаемого в широком смысле, и реализуются практически одновременно.

Такое понимание управления влияет на технологию мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза. Это проявляется в том, что реализация технологии предполагает управление развитием диалоговой культуры студентов как на внешнем (на основе обратной коммуникативной связи с объектом управления), так и на внутреннем (через образование у студентов личностных смыслов за счет действия механизмов самоорганизации и саморегулирования в управленческом процессе) уровне, приоритет которому отдается по мере усиления роли соуправления и самоуправления в образовательном процессе.

Рассматривая мотивационное управление развитием диалоговой культуры студентов в процессуальном аспекте, мы можем говорить о том, что процесс управления — это

совокупность непрерывных действий и операций субъектов управления в последовательности, оптимально предполагающей выход на результат. Следовательно, технология мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов «предполагает выполнение определенной последовательности управленческих действий» [4, с. 181], осуществляемых поэтапно на уровнях управления, соуправления, самоуправления. На второй координате логико-смысловой модели (К2) представлены этапы технологии, являющиеся этапами процесса управления в целом [5, с. 64–65].

Технология мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов является гибкой технологией, это проявляется в возможной вариативности последовательности управленческих этапов, и, следовательно, действий преподавателя, студентов, их совместных действий по достижению поставленных целей.

Третья координата (К3) раскрывает содержание деятельности управленческой системы «управление — соуправление — самоуправление» на каждом этапе технологии через осуществление ряда управленческих функций, которые группируются вместе для того, чтобы соответствовать назначению данного этапа. Так как технология мотивационного управления предполагает вариативность последовательности управленческих этапов, состав функций, отражающих содержание деятельности субъектов управления, внутри каждого конкретного этапа будет различным.

Существенным моментом в технологии мотивационного управления является то, что функция мотивации пронизывает все этапы технологии: на каждом этапе действия преподавателя как ведущего субъекта управления направлены на побуждение обучающихся к совместной деятельности для достижения запланированных целей, связанных с развитием диалоговой культуры последних.

На четвертой координате (К4) представлены компоненты диалоговой культуры студентов вуза. Когнитивный компонент диалоговой культуры предполагает освоение студентами знаний, ориентирующих на диалог. К ним относятся знания о существенных характеристиках понятия «диалог», «диалоговая культура», видах диалога, основных функциях диалога, механизме возникновения диалогических отношений, отличии диалога от монолога и пр. Операциональный компонент диалоговой культуры представлен коммуникативной компетентностью, включающей умения организации диалога, умения ведения диалога, оценочно-рефлексивные умения. Ценностный компонент диалоговой культуры характеризуется сформированностью отношения к диалогу как к самостоя-

тельной ценности. Мы придерживаемся мнения, что в основе становления ценностного отношения к диалогу лежит особого рода деятельность, которая заключается в порождении субъективного значения диалога, т. е. в создании нового смысла, в «смыслопорождении», «смыслостроительстве» [6, с. 22–23].

Пятая координата (К5) дает представление об уровнях развития диалоговой культуры студентов. Согласно концепции нашего исследования, каждый компонент диалоговой культуры имеет три уровня, на основании которых можно характеризовать уровни развития диалоговой культуры студентов вуза. Репродуктивный (потребительский) уровень развивается через осознание себя как «Я-образ культуры» (преподаватель-содержание, студент-содержание), прослеживается на уровне субъекта и содержания и предполагает диалог образов культуры. Продуктивный (профессиональный) уровень развивается через связь «Я-другой» (студент-студент, преподаватель-студент). Креативный (творческий) уровень развивается через осознание себя как «Я-сам» (преподаватель, студент).

Необходимость конструирования логико-смысловой модели мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза, лежащей в основе технологии мотивационного управления развитием исследуемого феномена продиктована выбранной нами теоретико-методологической базой (культурологический подход, идеи человекоцентристского управления образовательным процессом, концепции гуманистической педагогики). Выделенные координаты логико-смысловой модели, объединенные общим центром, в качестве которого выступает мотивационное управление развитием диалоговой культуры студентов вуза, связывают понятия «диалоговой культуры» и «мотивационного управления». Именно такое их сочетание отражает нелинейность представленной модели, носящей вероятностный характер; позволяет представить мотивационное управление развитием диалоговой культуры студентов системно.

Таким образом, разработанная нами логико-смысловая модель мотивационного управления развитием диалоговой культуры студентов вуза, во-первых, позволяет систематизировать знания о мотивационном управлении, схематически изобразить и более целостно описать технологию мотивационного управления данным развитием, во-вторых, проектирует снятие противоречий между необходимостью управления развитием диалоговой культуры студентов вуза и недостаточной разработанностью теории и практики управления этим феноменом с позиций человекоцентристского управления и гуманистической педагогики.

#### Литература:

1. Сергина С. А. Мотивационное управление развитием диалоговой культуры студентов вуза [Текст]: дис... к.п. наук: 13.00.08 / Сергина С. А. — Омск, 2010. — 193 с.
2. Галыгина Л. В. Сущность дидактической многомерной технологии: сб. науч. тр. Выпуск № 18 / Издательство ТГТУ. Тамбов, 2005



3. Штейнберг В. Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. — 2000. — № 2. — С. 3–24
4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
5. Коротков Э. М. Концепция менеджмента / Э. М. Коротков — М.: Издательско-Консалтинговая Компания «ДеКА», 1997. — 304 с.
6. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое наследие) / Б. С. Братусь. — М.: Знание, 1985. — 64 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»; № 3)

## **Философско-методологические аспекты интегративных курсов в профессиональном образовании: закономерности построения и функционирования**

Собко Ярослав Максимович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Львовский научно-практический центр профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины

Содержание профессионального образования совершенствуется не только путем обновления предметных курсов, но и созданием интегративных. В формировании содержания профессионального образования интегративные курсы (ИК) занимают пока незначительное место: большинство из них — авторские разработки и не всегда соответствуют образовательным стандартам. Поэтому внедрение интегративных курсов в учебный процесс требует разработки для них теоретико-методологических основ.

В современном мире особое значение приобретает исследование процессов развития европейской модели образования в контексте интеграционных процессов, «поскольку это содействует созданию теоретического и практического основания для модернизации национальных систем образования и повышению качества образования» [10, с. 5]. Комплексная проблема обоснования, разработки и внедрения интегративных курсов в профессиональном образовании является сложной и многоаспектной, а для теоретического обоснования ИК необходимо привлечение большого диапазона различных наук, отраслей знаний и видов деятельности. В основе построения ИК, как и любого другого педагогического явления, лежит методология.

Использование методологии для выявления взаимосвязей, взаимоотношений, соотношений качественных и количественных характеристик интегративных курсов позволяет прогнозировать их развитие и возможность внедрения в профессионально-технических учебных заведениях (ПТУЗ). По мнению А. Яворука, методологической основой дидактики ИК являются: в общенаучном аспекте — материалистическая теория познания, идеи системного подхода, теории интеграции и взаимодействия наук в процессе научного познания; в дидактическом аспекте: психолого-дидактические теории учебной деятельности, теории развивающего обучения, теории междупредметных вза-

имосвязей, теории интеграции содержания образования. Все формы развития науки, процессы интеграции и дифференциации научного знания зависят от многих объективных и субъективных факторов, в частности от потребностей общества, сути изучаемых проблем, состояния самих наук, мировоззрения и т.д.» [11, с. 59]. Отметим, что способность ИК сформировать собственную методологическую основу должен выступать одним из важных критериев целесообразности их построения и функционирования.

Философской основой для создания дидактических эквивалентов ИК в профессиональном образовании, как взаимодействие научных и производственных знаний, являются разные уровни интеграции, в частности: интеграция науки и производства; интеграция наук; интеграция отдельных компонентов наук [8, с. 350]. За последнее время все чаще высказываются мнения о том, что наряду с объективно существующим единством мира потребности социальной практики и интеграционные процессы составляют основу для развертывания и расширения интеграционных тенденций. В разработке ИК можно использовать обе философские основы интеграции знаний — единство мира и наличие всеобщей связи явлений и творческой деятельности человека. Как любой другой объект, знание характеризуется с точки зрения четырех аспектов: онтологического, гносеологического, аксиологического и прагматического.

Гносеологический аспект знания разграничивают четыре компонента — «объективный мир, который существует сам по себе и его включение в познавательный процесс; объективный предмет познания, заданный субъекту через призму практики как единства чувственного и рационального моментов предметно преобразующей деятельности; субъект познания, объективно сформированный на основе практики; субъективно вычлененные концептуальные формы отображения — утверждение теории» [2,

с. 21]. С точки зрения гносеологии, важнейшей характеристикой знания является его истинность, формой существования — сознание.

В каждой дидактической системе ИК (как взаимодействующие системы) обуславливают свое появление и при необходимости могут трансформироваться друг в друга. Трактовка интегративного курса как взаимодополнение содержания двух и более учебных курсов достаточно примитивна и не отражает его сущности как важной дидактической категории. Отдельную категорию составляют ИК, названные элективными — «относительно новая образовательная форма обучения, в основу которой положены учебные программы, используемые в профильном обучении и предлагаемые на выбор учащимся. Междисциплинарные элективные курсы носят интегрированный характер и связывают два или более предмета» [5].

Характер и значимость ИК определяется не только его педагогической целью, но и методологической направленностью. Заметим, что практически все предметные курсы, особенно те, которые формируются на основе фундаментальных наук, в настоящее время имеют методологическое обоснование и для них разработаны специальные методологии их преподавания, например, методология преподавания физики. По мнению Н. Чапаева [9], органическая интерпретация интеграции дает педагогике шанс для осуществления в ее рамках давней идеи о наличии в природе уникальных творческих сил, обладающих способностью к самоорганизации (синергетике) и самосозиданию. Постижением целого является фундаментальная потребность человека, объективно выражающая все многообразие мира.

По нашему мнению, в научном обосновании ИК на методологическом уровне исследуются следующие проблемы: проблема объективно существующей общности в содержании и методах различных отраслей научного и производственного знания; методологический подход к определению роли социально-экономических, научно-технических и психолого-педагогических факторов в формировании личности будущего рабочего; методологические основы изучения ИК, исторический и зарубежный опыт построения и функционирования ИК; разработка понятийного аппарата и т. д.

Нами предложена авторская классификация ИК: интегративный курс может формироваться с указанной дидактической целью на основе разнопредметных знаний и умений. В других случаях интегративный курс базируется на исходных элементах, которые уже так или иначе интегрировались в других (необразовательных) сферах (например, курс «Биофизики», который базируется на конкретной науке — биофизике). Основой интегративного курса может быть общеобразовательный, общетехнический или специальный учебный предмет в профессиональной школе. Согласно такому подходу ИК разделяем на: предметные учебные курсы, которые отражают предмет определенной науки или учебной дисциплины (физика, ботаника, история и т. п.); междисци-

плинарные (интегрированные) учебные курсы, которые отражают научные основы гибридных и прикладных наук (биофизика, математическая физика, биохимия, физическая электроника, математическая лингвистика, строительная физика и т. д.); интегративные учебные курсы, которые отражают основы качественно новых интегративных наук (например, валеологии) или формируются в рамках педагогики с собственной дидактической и воспитательной целью [7].

Понятие «дидактика интегративных курсов» должно соответствовать этому названию по содержанию и объему, то есть касаться всех без исключения интегративных курсов. Для выполнения более узких функций целесообразно использовать уточняющие названия, например «профессиональная дидактика интегративных курсов». Для конкретных целей вводится понятие методики интегративного курса.

Выделение дидактики ИК как самостоятельной отрасли педагогического исследования обусловлено: наличием собственного предмета исследования (содержание, структура, методы и формы обучения интегративных курсов) значительного количества эмпирически сложившихся интегративных курсов в педагогической практике, необходимостью разработки их общих теоретико-методологических и методических основ интегративных курсов; объективной тенденцией роста роли ИК в системе образования.

Профессиональная дидактика интегративных курсов имеет все признаки самостоятельной отрасли дидактических знаний, поскольку она многоаспектная, полифункциональная, сложная и многоцелевая система, и является, с одной стороны, подсистемой дидактики ИК, а с другой стороны отражает специфические особенности курсов, присущие только профессиональному образованию. Дидактику ИК целесообразно формировать как самостоятельную отрасль знаний, которая структурируется по логической схеме: общая дидактика интегративных курсов — профессиональная дидактика интегративных курсов — отдельные дидактики изучения конкретных интегративных курсов.

Так как отбор содержания учебного курса определяется не столько базовой наукой, сколько целью обучения, то возможно и необходимо выявление общих закономерностей формирования содержания интегративных курсов по целевому признаку. Эти закономерности определяют характер и сущность критериев отбора содержания интегративных курсов. А на уровне конкретной методики ИК определяем его логическую структуру, хотя общие требования к структуре интегративного курса закладываются в принципах дидактики ИК. Итак, приведем аргументы по значимости интегративных курсов в системе образования как перспективного направления ее развития и совершенствования.

Для анализа интегративных курсов нужно выяснить закономерности их функционирования. При этом связь между элементами ИК подчиняется ряду законов в их вза-

имодействии, но характер этого взаимодействия не является явным, он скрыт от исследователя из-за конкретных черт этой системы. Поскольку интегративный курс как сложная система включает несколько подсистем, управляемых разными законами, он подчиняется действию нескольких законов, результат которых и называют закономерностью [5, с. 88]. Понятие закономерности является не менее существенным, чем закон, хотя и не имеет его главного свойства — обобщенности. Более того, для практического действия познания закономерности приобретают первостепенное значение, то есть закономерность опосредует действие законов. Понятие «закономерность» является ведущим в практике работы с системами, поэтому применение этого термина заслуживает специального определения. Исследователь, ищущий закономерность, по которой функционирует ИК, должен выбирать между конструированием взаимодействия известных ему законов и непосредственным определением исходной функции (моделированием, набором статистических данных и т. д.).

А. Беляева [1] выстраивает систему закономерностей «интеграции содержания профтехобразования как единой целостной системы», к которым она относит: единство социальных, экономических, педагогических, психологических, физиологических, научно-технических, общепрофессиональных, лингвистико-семиотических идей в построении системы содержания профессиональной подготовки; взаимосвязь общенаучного, междисциплинарного и внутридисциплинарного уровней содержания образования в соответствии с уровнем группирования профессий на единой инвариантной основе; взаимообусловленность социальных, педагогических, экономических, психологических и других профессиональных функций в структурировании содержания профессиональной подготовки. Эти закономерности действуют на общенаучном уровне интеграции.

Нельзя не согласиться с позицией Н. Чапаева [9], который видит возможность вывода закономерностей интеграции содержания профессионального образования из закономерностей взаимосвязи общей, политехнической и профессиональной подготовки, что является одним из основных направлений развития процессов объединения в педагогике. Это дает возможность идентификации дидактических принципов и закономерностей, а также возможность, в отдельных случаях, перевод законов в ранг закономерностей, и наоборот. Особенно полезно такой подход применить к системе принципов обучения, построенной в форме «дидактических пар», предусматривающий выделение педагогических закономерностей, в том числе интегративно-педагогических, из принципов (позиция, выраженная формулой: «закономерности интеграции — принципы дидактики»).

Используя форму «дидактических пар» и исходя из работ И. Подласого [6] и И. Козловской [3], можно продолжить логическую цепочку построения системы парных связей: «общие закономерности дидактики — закономер-

ности дидактики интегративных курсов». К основным закономерностям интегративных курсов относятся:

- закономерность обусловленности профессиональной подготовки потребностям общества и личности, возможностями общества, интегративными требованиями протекания процесса подготовки профессиональной обусловленности интеграции и дифференциации содержания профессионального образования;

- закономерность взаимосвязи содержания профессионально-технического образования с формированием и развитием личности. Эта закономерность обеспечивается блочно-модульным подходом к структурированию содержания профессионально-технического образования, введением социально-психологических характеристик личности;

- закономерность единства интеграции и дифференциации в содержании профессионально-технического образования;

- закономерность интегрального результата общеобразовательной и профессиональной подготовки, конечным результатом является следствие всех компонентов профессионально-технического образования: общеобразовательного, общетехнического и специального профессионального.

На уровне отдельных педагогических теорий и концепций имеют место случаи вывода закономерностей ИК аналогично с закономерностями, что уже существуют в образовательной теории. Допускается возможность формулирования закономерностей эффективного построения интегративного обучения: обусловленность задач и содержания интегративного обучения потребностями общества; эффективность интегративного обучения обеспечивается, если его содержание позволяет решать весь круг намеченных задач, если оно строго научное, систематически и последовательно изучается, связано с окружающей жизнью; закономерная зависимость задач, содержания интегративного обучения от реальных учебных возможностей учащихся. Все вышеуказанные интегративно-педагогические закономерности имеют локальный характер: они касаются отдельных отраслей и видов педагогической деятельности.

Относительно выявления закономерностей ИК в системе «принципы дидактики — закономерности интегративных курсов», исходим из принципов разработки интегративных курсов в профессионально-техническом образовании. Исходя из того, что словесные формулировки законов и закономерностей строятся с помощью логических схем типа: «Если... то...», «Тогда, и только тогда, когда» и т. д., мы трансформируем некоторые дидактические принципы в соответствующие отдельные закономерности интегративных курсов в профессионально-техническом образовании:

- принцип гуманизации образования: если в системе профессионального образования функционирует научно обоснованная, оптимальная для конкретного типа учебного заведения система интегративных и предметных

курсов, то это положительно влияет на формирование личности учащегося;

— принцип эффективности обучения: если интегративные курсы построены и функционируют на основе проблемного подхода к содержанию обучения, то запланированный результат достигается с наименьшими усилиями за минимальный срок;

— принцип целостности и специализации профессионального образования: единство целостности и специализации профессионального образования реализуется тогда, и только тогда, когда в ее содержании оптимально сочетается система интегративных и предметных курсов;

— принцип профессиональной направленности обучения: профессиональная направленность обучения реализуется более полно, если связи между общеобразовательными и специальными знаниями имеют интегративный, а не просто междупредметный характер;

— принцип гармонизации в образовании: интегративный курс эффективно функционирует тогда, и только тогда, когда он не противоречит традиционному дискретно-дисциплинарному подходу, а органически дополняет его;

— принцип множественности оснований интеграции в обучении: если интегративный курс строится по нескольким основам интеграции, то его функционирование позволяет получить максимальный педагогический эффект, причем одна из основ, определенная в соответствии с поставленной целью интеграции, должна иметь доминирующее значение.

Итак, вывод дидактических закономерностей ИК профессионально-техническом образовании не только укрепляет связи между дидактическими закономерностями и дидактическими принципами, но и позволяет выделить существенные признаки интегративных курсов и корректировать их применение в реальном учебном процессе. Интегративный курс на методологическом уровне рассматривается как целостность, в которой появилось новое качество за счет нового способа связи элементов, составляющих его междудисциплинарное содержание. Интегративный курс в методологическом аспекте одновременно должен выступать как единое целое и обладать качественно новыми свойствами по отраслям знаний и специфике деятельности, на основе которых он строится.

В формировании методологических основ ИК отводится значительная роль интегративному подходу, суть которого соответствует философскому истолкованию целого не как суммы частей, а как нового качества за счет определенного способа связи между элементами данной структуры. Интегративный способ связи между элементами целого (интегративного курса) удовлетворяет все условия его формирования, поскольку одна из существенных признаков интеграции — образование нового качества разнородных элементов. Систему таких курсов как целостную совокупность элементов, которые настолько тесно связаны друг с другом, что выступают по отношению к окружающей образовательной системе как единое целое, целесообразно формировать собственными интегративными средствами.

#### Литература:

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / Антонина Петровна Беляева. — СПб.; Радом: Ин-т профтехобразования РАО, 1997. — 226 с.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. — 144 с.
3. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. — К., 2001. — 470 с.
4. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / Анатолій Олексійович Лігоцький. — К.: Техніка, 1997. — 210 с.
5. Перегудов А. В., Пушкарева Т. П. Система интегрированных элективных курсов как средство повышения качества математической подготовки учащихся естественнонаучного профиля / А. В. Перегудов, Т. П. Пушкарева // Инновации в непрерывном образовании. 2011. № 2. С. 31 — 36.
6. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учебник для студентов высших пед. уч. заведений: в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. — М.: ВЛАДОС, 2002. — Кн. 1. — 576 с.
7. Собко Я. М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті: монографія / Я. М. Собко / За ред. С. У. Гончаренка. — Львів: Сполом, 2007, — 332 с.
8. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А. Д. Урсул. — М.: Наука, 1981. — 367 с.
9. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. — Екатеринбург, 1998. — 568 с.
10. Шовкопляс О. І. Інтеграційні процеси в розвитку вищої освіти країн Європейського союзу (90-і рр. XX — початок ХХІ ст.): дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шовкопляс Ольга Ігорівна. — Луганськ — 2012. — 216 с.
11. Яворук А. А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании: Дис.... Доктора пед. наук: 13.00.02 / Яворук А. А. — Челябинск, 2000. — 327 с.



## Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по предмету

Спицына Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

*В статье рассматривается методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», рассмотрен курс по выбору для магистров «Организация самостоятельной работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности».*

**Ключевые слова:** методическая подготовка магистров, образование в области безопасности жизнедеятельности, курсы по выбору, организация самостоятельной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

На современном этапе развития общества основополагающим документом, определяющим развитие уровневой системы высшего педагогического образования, является Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (третьего поколения) по направлению «Педагогическое образование», который обеспечивает многоаспектную подготовку педагогических кадров. Одним из важнейших сегментов предметного поля уровневого педагогического образования является образование в области безопасности жизнедеятельности [4]. Образовательная область «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее ОБЖ) внесена во все действующие государственные стандарты среднего (полного), общего, профессионального образования. В связи с этим, особо актуальной является подготовка студентов в области безопасности жизнедеятельности в системе многоуровневого высшего педагогического образования. Значимость этого предмета заключается в усвоении знаний правил безопасного поведения, формировании представлений о здоровом образе жизни, развитии способностей предвидеть влияние поражающих факторов, формировании умений определять потенциальные опасности и правильно действовать в случае их поступления.

Метапредметными результатами обучения основам безопасности жизнедеятельности в основной школе являются необходимость овладения учащимися навыками самостоятельно определять цели и задачи по безопасному поведению в повседневной жизни, а также в различных опасных и чрезвычайных ситуациях, выбирать средства реализации поставленных целей, приобретать опыт самостоятельного поиска, анализа и отбора информации в области безопасности жизнедеятельности с использованием различных источников и другие [3]. Таким образом, в процессе обучения безопасности жизнедеятельное большое внимание должно отводиться организации самостоятельной работы учащихся.

Необходимость организации самостоятельной работы учащихся обоснована в Федеральном Законе «Об образовании РФ», принятом 22.01.2013 г. в котором говорится,

что среднее общее образование должно быть направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей учащихся, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования (статья 66). Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на формирование у обучающихся системного мышления, прочных знаний, развитие познавательных способностей, темп усвоения нового учебного материала. В связи с этим, актуальным является вопрос необходимости методической подготовки студентов педагогических вузов по проблеме организации самостоятельной работы учащихся.

В рамках учебного плана магистрантов педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности, факультета безопасности жизнедеятельности, разработан и реализуется курс по выбору «Организация самостоятельной работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности». Основной целью курса является становление общекультурных компетенций посредством формирования и развития базовых знаний и умений в области организации самостоятельной работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности.

Дисциплина решает следующие задачи:

- формирование у студентов знаний о психолого-педагогических особенностях самостоятельной познавательной деятельности;
- формирование знаний о методах, средствах, формах организации эффективной самостоятельной учебной работы учащихся, ее видах, типах заданий и проч.;
- развитие методических умений планирования, проведения, организации, контроля за самостоятельной работой учащихся.

В результате освоения содержания данного курса студенты должны научиться применять современные методики организации самостоятельной работы по различным

направлениям безопасности жизнедеятельности: определять цели и задачи, наиболее рациональные виды самостоятельной деятельности применительно к конкретным темам и возрасту учащихся, уметь составлять планирование самостоятельной работы по предмету; проводить текущую (корректирующую) и итоговую проверку выполнения учащимися самостоятельной работы.

Изучая рассматриваемый курс по выбору, магистранты приобретают необходимые навыки по организации самостоятельной работы по ОБЖ как части целостного процесса обучения и воспитания, основываясь на определенных дидактических принципах, используя соответствующие педагогические технологии обучения, в частности исследовательского характера, ориентированные на развитие познавательного интереса, работу с различными источниками информации. В современных условиях роль самостоятельной работы в учебном процессе заметно увеличилась, она способствует усилению интереса обучающихся к предмету, формированию углубленных предметных знаний и является главным средством достижения задач развития интеллектуальной компетентности магистров в течение всего периода обучения в разных видах деятельности: освоение учебных дисциплин, научно-исследовательская работа, исследовательская практика, написание магистерской диссертации [1].

Программа курса «Организация самостоятельной работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности» разработана в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом и ориентирована на системную организацию магистрантами в учебно-воспитательном процессе самостоятельной работы учащихся по ОБЖ. Структура курса основана на сочетании лекционных и практических занятий. Объем лекционных занятий содержит материал установочного характера и включает следующий перечень тем:

- история становления и развития самостоятельной учебно-познавательной работы учащихся;
- психолого-педагогические основы самостоятельной работы учащихся;
- методика организации самостоятельной работы по безопасности жизнедеятельности;
- контроль и самоконтроль учащихся в процессе самостоятельной работы.

Содержание лекционного материала позволяет студентам ознакомиться с основными историческими этапами, взглядами известных ученых на необходимость организации самостоятельной познавательной деятельности в процессе приобретения знаний, требованиями к организации самостоятельной работы учащихся, видами самостоятельных работ, а также особенностями планирования, содержания, контроля самостоятельной работы по курсу ОБЖ.

При изучении темы «История становления и развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности» студенты знакомятся с различными направлениями в исследовании природы активности и самостоятельности

учащихся в обучении. В частности, рассматривается обоснование значимости добровольного, активного, самостоятельного овладения ребенком знаний в период Античности, Средневековья; основные педагогические направления реализации самостоятельной работы учащихся в трудах мыслителей Западной Европы и Северной Америки в XVII—XVIII вв; психолого-педагогическое обоснование необходимости включения учащихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность в работах ученых XIX—XX вв. При рассмотрении и сравнении целей, задач самостоятельной деятельности учащихся разных периодов времени отмечается тот факт, что в настоящее время приоритетным в учебно-воспитательном процессе является обладание мотивацией осваивать новое знание как можно скорее и эффективнее, умение учиться, формирование и развитие личности, ее активности и самостоятельности.

В современной методической литературе самостоятельная работа рассматривается как вид познавательной деятельности, в котором предполагается определенный уровень самостоятельности во всех структурных компонентах деятельности по ее выполнению от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с диалектическим переходом от выполнения простых видов работы к более сложным, носящим поисковый характер [2]. Важным элементом организации самостоятельной работы учащихся является ее планирование, от которого во многом зависит качество учебных занятий.

«Психолого-педагогические основы самостоятельной работы учащихся» — следующая тема лекционных занятий, где магистранты рассматривают понятия «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность», цели и задачи, признаки, функции, классификацию самостоятельной работы учащихся в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности».

Тема «Методика организации самостоятельной работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности» позволяет студентам знакомиться с разнообразием методов, средств, форм организации эффективной самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Благодаря теоретическим знаниям студенты методически грамотно составляют планирование самостоятельной работы по предмету, разрабатывают различные типы заданий для самостоятельной работы учащихся, разнообразные виды самостоятельных работ, осваивают навыки работы с методической литературой.

На лекции «Контроль и самоконтроль учащихся в процессе самостоятельной работы» рассматриваются виды контроля знаний и умений, требования к итоговой проверке самостоятельной работы, необходимость проведения текущего самоконтроля, приемы взаимоконтроля и условия, предполагающие проведение текущей коррекции деятельности учащихся. После изучения данной темы у магистров совершенствуются диагностические и оценочные умения для решения профессиональных задач.

Деятельность магистров на практических занятиях направлена на углубленное изучение учебной дисциплины, формирование и развитие научного мышления, умения аргументированно отстаивать свое мнение и приходиться к соответствующим выводам. Внеаудиторные занятия связаны с организацией различных видов самостоятельной работы магистрантов. К наиболее значимым из них следует отнести:

- изучение учебно-методической литературы;
- работа с научными публикациями, словарями и справочной литературой;
- анализ учебных программ, учебников по ОБЖ;
- ознакомление с дидактическими принципами, методическими требованиями к организации и проведению самостоятельной работы учащихся;
- разработка и обоснование планирования самостоятельной деятельности учащихся по основам безопасности жизнедеятельности для 7–9 классов;
- разработка содержания и методики организации различных видов самостоятельной работы учащихся по ОБЖ;
- выполнение индивидуальных творческих заданий по выбранной теме и др.

Составляя планирование самостоятельной работы учащихся по ОБЖ студенты должны познакомиться с содержанием Государственного образовательного стандарта по ОБЖ, учебным планом, программами дисциплины, учебно-методическим комплексом по ОБЖ в школе. Кроме того, на практических занятиях студенты разрабатывают раздаточный дидактический материал для выполнения на уроке самостоятельной работы учащихся 5–11 классов, план творческой самостоятельной работы, примеры заданий для различных видов самостоятельной работы с учетом принципа дифференциации. При разработке заданий, для самостоятельной работы обучающихся, магистранты учитывают следующие дидактические требования: примерные нормы времени для выполнения задания; логику и структуру учебного материала; характер познавательной деятельности, направленной на выполнение тех или иных самостоятельных заданий; практическое назначение задания; постепенное нарастание сложности и проблемности [2].

Текущая диагностика эффективности усвоения дисциплины строится с помощью следующей совокупности методов: учет посещаемости лекционных и практических занятий; педагогическое наблюдение; тестирование; анализ результатов творческих заданий и др. Контроль уровня ов-

ладения содержанием учебного материала осуществлялся по окончании изучения отдельных тем программы дисциплины «Организация самостоятельной работы учащихся в курсе ОБЖ».

Итогом изучения данного курса является зачет, на котором студенты должны защитить проекты различных видов самостоятельных работ для учащихся 5–11 классов по ОБЖ, а также представить методические разработки:

- доклад по истории становления и развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- психолого-педагогическое обоснование необходимости включения учащихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность;
- терминологический словарь по теме;
- календарно-тематическое планирование темы по ОБЖ с учетом организации самостоятельной работы учащихся;
- раздаточный дидактический материал для выполнения самостоятельной работы;
- реферат по одной из предложенных тем (по желанию студента) и др.

Овладение содержанием курса по выбору «Организация самостоятельной работы учащихся в курсе ОБЖ» и выполнение различных заданий рассматриваются как важная составляющая профессиональной подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности и осуществляется поэтапно:

- ознакомление студентов с психолого-педагогическими особенностями самостоятельной работы учащихся;
- разработка студентами конкретных типов заданий, видов самостоятельной работы для проведения выполнения учащимися на уроках ОБЖ и во внеурочное время;
- обсуждение со студентами возможностей самообразования учащихся в процессе обучения в школе.

Таким образом, изучение курса по выбору «Организация самостоятельной работы учащихся по основам безопасности жизнедеятельности» условно можно разделить на три блока: лекционный (изучение теоретического материала), практический (применение полученных знаний на практике), блок самостоятельного изучения материала. Такая организация учебного процесса, по нашему мнению, позволяет не только ознакомить студентов с особенностями организации самостоятельной работы учащихся в процессе обучения безопасности жизнедеятельности, но и способствует их готовности к осуществлению практической деятельности в этом направлении.

#### Литература:

1. Киселева Э. М. // Мир науки, культуры, образования. Научный журнал. № 3 (34) 2012, с. 96–98.
2. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методический комплекс. Ч 1. / Под ред. проф., чл.-кор. РАО А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 123 с.
3. Примерные программы по учебным предметам. Основы безопасности жизнедеятельности. 5–9 классы: проект. — 2-е изд., дораб.-М.: Просвещение, 2011. — 47 с.

4. Станкевич П. В. Стратегия развития высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. //Современные проблемы безопасности: направления, подходы и технологии: Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–23 ноября 2011 г./ Под ред. В. П. Соломина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — 206 с.

## Религия, государство и школа: проблема взаимодействия в современной России

Талапин Анатолий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент  
Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина

*В статье оценивается взаимодействие общества, власти и религиозных объединений в сфере воспитания и обучения подрастающих поколений. Анализируются особенности и характер этого взаимодействия, борьба за содержание образования.*

**Ключевые слова:** религиозная пропаганда, школа, государство.

30 декабря 2012 г. президент В. В. Путин подписал окончательную редакцию закона «Об образовании», готовившегося в течение трёх лет. Теперь уже не в виде эксперимента, а в обязательном порядке в образовательную программу младших школьников вошло изучение курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), включающего основы православной, исламской, буддийской и иудейской культур, основы мировых религиозных культур и основы светской этики. На самом деле ОРКСЭ во всех школах России преподавался уже с 1 сентября 2012 г. Учебные программы по ОРКСЭ и сами учителя (их знания) прошли конфессиональную экспертизу в религиозных организациях на предмет соответствия конкретным вероучениям. Удивительно, что это не противоречит лицемерному согласию нынешних законодателей с конституционным запретом религиозной пропаганды в школе. В чём смысл нововведения?

Для национальной безопасности нет ничего более важного, чем воспитание новых поколений. Именно их интересам должны служить все абстрактные ценности, которые существуют в обществе. Церковь, в начале XX в. изгнанная из российского образования, изо всех сил стремится туда вернуться. Похожие попытки традиционализации общества весьма активно предпринимают не только православные, но и исламские религиозные объединения, причём не только в России. Современная российская элита, в своё время активно поддерживаемая традиционными конфессиями, перешла от многолетнего заигрывания с ними к прямой поддержке. Ради этого забывается прямой запрет Конституции, объявляющий об отделении религиозных объединений от государства и их равенстве перед законом. Этим мы разительно отличаемся от Европы с её проповедью всего нетрадиционного. Поддержка традиционного должна послужить благой цели — нравственному здоровью нации. Но так ли это на самом деле?

Традиционные религиозные объединения — самая консервативная часть общества, гарантия его стабильного развития и трансляции базовых ценностей. История

нашей страны доказала, что попытки заменить подобные объединения светскими вырождаются в диктат, либо недолговечны. Отсутствие в государстве идеологии делает это учреждение неэффективным, а общество — беззащитным перед влиянием извне. В России светская атеистическая (коммунистическая) идеология была успешно скомпрометирована и разрушена. Мы обратились к западной культуре, погрязшей в самоистреблении (пост-современности). Она, — продукт отказа от традиционных ценностей, привела к трансформации целых поколений. Но трансформация не завершена, а у нас и вовсе поверхностна. Мы ещё не поверили в необходимость отказа от собственной страны ради демократических ценностей, нас не убедили, что гендерная самоидентификация не зависит от биологического пола, мы ещё недостаточно толерантны.

Свято место пусто не бывает и вместо коммунизма, на фоне не прижившихся в нашей стране уроков полового воспитания и знакомства с презервативом, религия или этика кажутся приемлемым вариантом. История повторяется: в начале XX в. Россия пережила трагедию с насильственным искоренением религии, в начале XXI в. — фарс, вывернувший ситуацию наизнанку. Неизменным остался один вопрос: кто транслирует ценности общества? Скорее негативная, чем положительная, роль церкви в царской России забыта. Но если посмотреть на биографии борющихся с царизмом революционеров — множество из них были выходцами из семей священников, учились в семинариях. Известна горькая оценка духовных пастырей выдающегося историка В. О. Ключевского, поповского сына, ушедшего из семинарии после четырёх лет учёбы: «Русское духовенство всегда учило паству свою не познавать и любить Бога, а только бояться чертей, которых оно же и расплодило со своими попадьями» [1].

Не только лжепророков узнают по их плодам. Отличие современной России в том, что знакомство с религиозной культурой идёт через светскую систему образования. Именно светским учителям пришлось в спешном порядке



осваивать новые дисциплины. Обошлись, правда, религиозным ликбезом на специальных курсах для педагогов. К чему такая спешка? Плохо зная предмет, сложно о нём рассказать. Это как иностранный язык, который лучше изучать с его носителем. Не случайно учебники по таким предметам пишут религиозные люди, служители культа. В таком случае даже невольно класс превращается в трибуну для проповеди ценностей одной из религий. Это, безусловно, один из способов миссионерской деятельности церкви. Ей подвергаются и те педагоги, которые ведут эти курсы. Иллюзию толерантности помогает поддерживать преподавание светской этики. В стране с неуклонно падающим качеством образования качество изучения нового предмета младшими школьниками мало кому интересно.

Преподавание основ религии, говорят, хорошее дело. Мне самому приходилось это слышать от педагогов: идея хорошая, только бы учителя школьные её не испортили, но в том то и дело, что сама идея — опасна. Каждая религия основана на догматах, а также переполнена предубеждениями, в том числе лживыми представлениями о других культах. Эти тонкости нужно знать, иначе от преподавания получится эффект обратный поставленной цели — урок пренебрежительного превосходства вместо воспитания терпимости. Сложное абстрактное мышление, умение поставить себя на место другого только формируется у младших школьников. Все авторы учебников и пособий по религиозным курсам обходят конфликтность из соображений политкорректности. Эта трусость означает выхолащивание уникальности каждой отдельной религиозной культуры. Но если речь идёт именно об уникальности, то преподаваться должны не абстрактные максимы про добро и зло, иначе зачем вообще отдельный предмет.

Смысл также не в том чтобы познакомить детей мусульман с основами ислама или православных — с основами православия, они и так имеют возможность это сделать, причём семья и священник — лучшие помощники в этом, чем школьные учителя. То же — со светской этикой, которую теперь изучают в школе, но активно изживают в обществе. В век этнических и религиозных конфликтов, сегодня как никогда чётко нужно представлять окружение, в котором мы живём. Особенности религий, путь их становления и формирование светского общества — вот, что важно. Младшие школьники это не усвоят. Нужно не им рассказывать сказки о Будде или Моисее, посте или молитве, а давать учащимся старших классов, студентам адекватную информацию о догматах разных религий, их особенностях и общих чертах. Нужно говорить о том, что не расскажут родители (потому, что не знают) и не расскажет священник (потому, что не заинтересован). Церкви нужна проповедь и прозелитизм, обществу нужны знания.

Крайняя точка зрения — мнение публициста А. Г. Невзорова: «Всё дело в торговле свечками и другими магическими услугами. Это бизнес корпорация, которая зарабатывает на страхе человека перед смертью, перед неизвестным» [2]. И именно под давлением церков-

ного лобби было принято решение, как выразился тот же А. Г. Невзоров: «А давайте мы и ...детешек ...вовлечём, по крайней мере, покупателей свечек будет больше»? [3] Но зачем государству умножать количество «покупателей свечек», ведь не патриарх его глава, и не верховный муфтий, не главный раввин и т. п.? Церковные требы — не коммерческая деятельность, с них государство не получает налогов. Для самой церкви прямая финансовая прибыль от религиозной пропаганды в школе сомнительна. Изучение творчества А. С. Пушкина в школе не привело к великому спросу на его произведения. Хотя никто не отменял прибыль от продажи учебников. Важнее прибыли только власть, а ей нужны управляемые люди, пусть даже не все они приносят прямую прибыль.

Современная элита, присвоившая ресурсы общества, не заинтересована в большом населении, тем более образованном. Процессом деинтеллектуализации общества руководит государство и его структуры. Идёт тотальное сокращение сферы образования, закрываются отдельные специальности и целые вузы, уничтожаются малоразмерные школы, сокращаются ставки за счёт увеличения нагрузки остающихся педагогов. А чего стоит повышение зарплат работникам бюджетной сферы путём включения в оклад всех надбавок? Сейчас добрались до работников вузов, а начали с медиков. Какие-то доплаты в процессе такого «повышения» терялись, поэтому реальная оплата труда нередко сокращалась. Всё это не добавляет оптимизма и веры обществу. Дамоклов меч сокращения и закрытия заставляет педагогов беречь любых учащихся, «тянуть» неспособных учиться.

Знание вариативной части и даже базовых предметов в школах и вузах оценивается по формальным критериям. Культивируются псевдоинновационные формы обучения и контроля знаний, вроде тестирования и компьютерных технологий. Знания, которые насаждаются в начальной школе, вовсе не контролируются и мало соотносятся с последующими ступенями школьного образования [4]. Идёт формирование «компетенций» вместо прежних «знаний, умений и навыков», — подмена понятий камуфлирует бессодержательность процесса. Православие, ислам, иудаизм и буддизм вместе с малопонятной светской этикой волею российских властей призваны поучаствовать в этом хаосе, усилить его и одновременно освятить своим авторитетом.

Учебные часы на преподавание новых предметов выделяются за счёт других уроков. Это ещё один дополнительный фактор, вносящий неразбериху в систему обучения. Базовые курсы сокращаются, а вариативная часть, вопреки её предназначению, не подстраивается под нужды учащихся и общества в целом. Младший школьный возраст наиболее подвержен внешнему влиянию. Это влияние становится откровенно деструктивным. Власть в стране приобретает всё более антинародный характер и только память множества пережитых катастроф останавливает людей от протеста. Останавливает неверие либеральным лгунам, борющимся с властью из ненависти

к России. Однако готовность религиозных объединений помогать такой власти всё более напоминает соучастие в преступлении.

На фоне закрытия непрофильных кафедр в вузах и сокращения общеобразовательных предметов в школах даже ядерный центр Московского инженерно-физического института (МИФИ) обзавёлся в 2012 г. собственной кафедрой теологии. В стране издаются креационистские учебники по естественным дисциплинам. Они не имеют к вере или этическим вопросам никакого отношения. Зачем убеждать собственных детей, что хищные звери стали кровавыми убийцами после Потопа и из-за грехов людей, а прах земной, из которого создан первый человек — непременно кусок глины? Мы лишаем себя будущего, ссылаясь на благие намерения, которыми, впрочем, устлана известная дорога. Сегодня власть посчитала, что традиционных рычагов управления людьми недостаточно и обратила внимание на церковь, всегда обслуживавшую её ин-

тересы.

Можно манипулировать народом, контролируя его память о прошлом [5], но важнее контролировать его настоящее, его убеждения. Если в Европе манипуляция сознанием — достаточно тонкое дело, то в России она ведётся грубо, топорно. Религиозная пропаганда — один из инструментов подчинения общества. В неприкрытом виде она проникает во все гуманитарные учебные дисциплины [6]. Но в том-то и дело, что грубость, топорность пропаганды у нас намеренная. Это компрометирует не только страну или церковь, но и любые положительные идеи и ценности, которые содержатся в христианстве, исламе и т.д. Однако для «промывки мозгов» одного курса недостаточно. Воспитание терпимости здесь тоже ни при чём. Цель, почему деньги и учебное время тратятся впустую, очевидна — это уничтожение образования. Верующие люди или воспитанные на этических принципах политической элите всё равно не нужны.

#### Литература:

1. В.О. Ключевский «Собрание сочинений в 9 томах». — М.: «Мысль», 1990. Т. 9. Афоризмы 1890-х годов. — С. 434.
2. А.Г. Невзоров. Об уроках религиоведения в начальной школе. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=arxbd-Jb5h0> (дата обращения 08.07.2013.)
3. Там же.
4. Родители в один голос жалуются на непонимание, почему в начальной школе их детям дают задания, которые те заведомо не смогут выполнить. — Чему, а главное кого учат в школе? URL: <http://maxpark.com/user/4128327898/content/554673> (дата обращения 08.07.2013.)
5. На территории бывшего СССР это уже вылилось, по словам проф. Н.В. Бабилунга, в программу «полной дебилизации молодого поколения». — Н.В. Бабилунга Кто контролирует прошлое, тот владеет будущим: как преподают историю в странах СНГ. URL: [http://www.pmr21.info/text.php?cat=59&name=lektsia\\_babilungi&arch=onsite](http://www.pmr21.info/text.php?cat=59&name=lektsia_babilungi&arch=onsite) (дата обращения 08.07.2013.)
6. В качестве примера см. анализ содержания учебника: В мире литературы. 5кл.: Учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. Ч. 1 / Авт.-сост. А.Г. Кутузов и др. — М.: Дрофа, 2004. — 224 с: ил. — Религиозная пропаганда в школе: здесь и сейчас. URL: <http://warrax.net/89/5/religion.html> (дата обращения 08.07.2013.)

## Условия самореализации личности в процессе любительского гитарного музицирования

Толочкова Екатерина Витальевна, аспирант  
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Современный социальный запрос на продуктивную личность, способную к «самодостраиванию», принятию самостоятельных решений, определяющую приоритетными потребности духовного, интеллектуального, творческого порядка, озвученный в Законе РФ «Об образовании» [1], дает широкие возможности самореализации личности в разных сферах деятельности и создает необходимость поиска организационно-педагогических условий,

активизирующих ее становление через самореализацию. Любительское музицирование является одной из форм самореализации личности, осуществляемой посредством творчества под влиянием внутренней потребности [2].

Феномен самореализации имеет междисциплинарный характер и подробно рассматривается в научных трудах философии, психологии, социологии, педагогики. Анализ литературных источников демонстрирует широкое разно-

образии подходов исследователей к определению этого явления. Самореализация определяется разными авторами как:

- процесс (Л.Н. Коган, Н.А. Бердяев, А.В. Хуторский, Л.М. Митина);
- деятельность (С.Л. Рубинштейн, Т.А. Ветошкина, Н.Н. Михайлов);
- творчество (Л.В. Сохань, Г.К. Чернявская);
- потребность (А. Маслоу, К. Роджерс);
- механизм (О.С. Газман, Е.И. Горячева, Н.Б. Крылова)

а также рассматривается в контексте категорий:

- цель (Л.А. Цыренова, В.П. Лаврентьев);
- индивидуальность личности (Б.Г. Ананьев, В.И. Муляр);
- возможности и внутренний потенциал личности (И.Ф. Ведин, Л.А. Коростылева, Л.Г. Брылева).

Таким образом, в процессе исследования самореализации личности можно рассматривать это явление как цель, средство, процесс, состояние, результат. В качестве конечной цели самореализация рассматривается в исследованиях самоактуализации личности (А. Маслоу). Как состояние — оценивается в виде показателя удовлетворенности жизнью (Д.А. Леонтьев). В контексте нашего исследования наибольший интерес представляет трактовка самореализации как процесса, связанного с активным воплощением потенциала личности в деятельности, и как результата — определенного уровня личностного развития в творческом процессе. В связи с этим мы опираемся на определение, сформулированное Е.А. Никитиной, представляющее самореализацию в триедином блоке определений: как процесс перехода потенциальных возможностей в актуальные при достаточном обеспечении условий этого перехода; как динамическое саморазвертывающееся взаимодействие человека с миром в деятельностной форме активности, при котором осуществляется выделенный выше переход; как компонент жизнедеятельности, включающий личностное осмысление и решение жизненных задач в системе его взаимодействия с миром путем социально принятых и ситуативно возможных способов поведения личности и проявляющийся в индивидуальном порядке [3].

В исследованиях самореализации нередко можно наблюдать смешение понятий «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие» как близких по значению. Обратимся к уточнению соотношения этих понятий. Часть исследователей рассматривают совместно близкие понятия «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие». Отечественные психологи утверждают, что термин «самореализация» употребляется в качестве более общего по отношению к понятиям «самоактуализация», «самоутверждение», «саморазвитие». В иностранных научных трудах (К. Роджерс, А. Маслоу) термин «самореализация» (self-realization) часто является синонимом термина «самоактуализация» (self-actualization). В них самоактуализация означает реали-

зацию своих потенциальных способностей, что созвучно со многими определениями самореализации. Этимологическое определение терминов «self-actualization» и «self-realization» ведет к небольшому смысловому различию. Реализация («realization») подразумевает осознание, мыслительную (когнитивную) деятельность. Актуализация («actualization») несет значение деятельности как процесса (от лат. «actus» — поступок), имеющего вещественный результат. А. Маслоу акцентирует практический аспект деятельности при самоактуализации, утверждая, что «самоактуализация — это труд ... чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать» [4]. Самореализация же представляет работу личности на внутреннем плане, мыслительную активность личности наряду с деятельностным ее проявлением.

Проследим взаимосвязь близких понятий самореализации и саморазвития. А.А. Идинов отмечает параллельное протекание заданных процессов, где саморазвитие является «своеобразным аккумулярованием себя, накоплением в себе энергии, умений, навыков и способностей», а самореализация представляет «выделение из себя всего этого, аккумулярование накопленного, выработанного самим человеком для демонстрации своего Я» [5]. В то же время, К.А. Абульханова-Славская определяет самореализацию как «высшую стадию саморазвития (самосовершенствования)» [6], результат личностного роста и развития. Здесь же она приравнивает саморазвитие и самосовершенствование как два взаимообуславливающих процесса, понимая под саморазвитием (самосовершенствованием) процесс приобщения к культуре, постоянного повышения уровня своих знаний и активной реализации себя (самореализации) в жизни. Таким образом, она определяет самореализацию как часть целостного процесса саморазвития.

Мы находим подтверждение этому выводу в подходе Н.Б. Крыловой. Она определяет самореализацию как отдельный функциональный блок в целостном системообразующем процессе саморазвития личности в ряду многих иных связанных целостным образом «само» процессов: самопознания, самоорганизации, самоопределения и других [7]. Это дает нам возможность рассматривать и использовать эти процессы в их сочетании в качестве неотъемлемых атрибутов саморазвития (Рис. 1.).

Обратимся к определению структуры самореализации. На основе анализа литературных источников были выявлены несколько компонентов, составляющих целостный процесс самореализации личности: мотивационно-деятельностный, когнитивный, организационный, эмоционально-ценностный, коммуникативный. Рассмотрим подробнее каждый из выделенных компонентов самореализации личности.

Мотивационно-деятельностный компонент самореализации личности имеет ключевое значение в качестве побуждающего к активной деятельности. Серьезная внутренняя работа, связанная с самореализацией предпола-

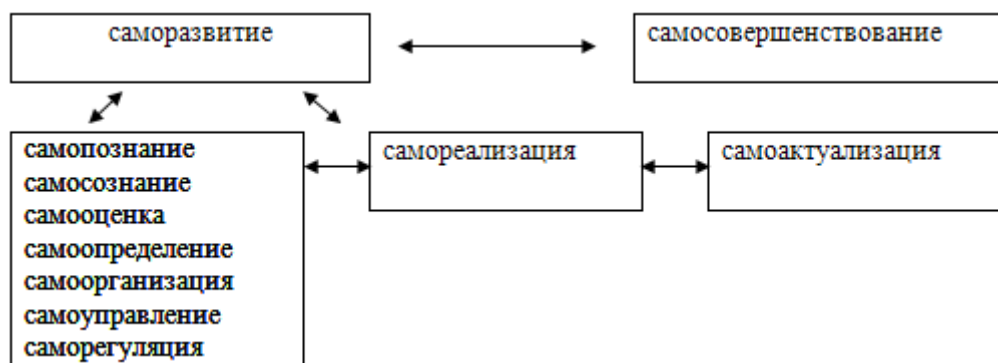


Рис. 1. Взаимозависимость «само»-процессов

гает наличие сильного побуждающего мотива для личностного роста. Е.П. Ильин отмечает, что «границы мотива определяются, с одной стороны, потребностью, а с другой — побуждением к достижению реальной цели» [8]. Так, он рассматривает потребность как средство побуждения, преобразования состояния нужды в мотивы через обретение предметного содержания — опредмечивания личностного потенциала.

Потребность в самореализации и самоактуализации рассматривается психологами как высшая ступень иерархической структуры потребностей члена цивилизованного общества. В типологии потребностей человека, разработанной Д.А. Леонтьевым, потребность в самореализации относится к потребностям в воплощении предметного вклада в деятельности, которая осуществляется через потребность в творчестве, в социально-преобразовательной деятельности [9]. Внутренняя потребность в творчестве является основой любительского музицирования и способствует самореализации.

Соотношение мотивов и интересов к самореализации в процессе музицирования с возможностями личности будет адекватным только при условии глубокой внутренней оценки собственных способностей, личностных качеств в процессе самопознания и самооценки. Тесная связь когнитивного компонента самореализации с ее глубоким и полным воплощением просматривается в утверждении, что «познавая себя, выясняя свои силы и возможности, человек тем самым создает возможности для реализации своих сущностных сил в процессе деятельности. Чем полнее и адекватнее человек познал себя, тем более полной будет самореализация» [7]. Реализация когнитивного компонента заложена в определении функции самореализации в современном социокультурном пространстве (Крылова Н.Б.) как раскрытии потенциала личности, где потенциал личности представлен способностями, системой знаний, умений и навыков.

Организационный компонент самореализации личности предполагает самоорганизацию, саморегуляцию, самоуправление личности, являющиеся неотъемлемыми составляющими целостного процесса самореализации, посредством которых субъект осуществляет достижение

поставленных целей. Коммуникативный компонент выделен на основе определения самореализации, и проявляется в системном, динамическом взаимодействии человека с миром в процессе деятельности. Эмоционально-ценностный компонент самореализации осуществляется через эмоциональную саморегуляцию, ценностное осознание творческого процесса.

Основываясь на выделенных компонентах самореализации, рассмотрим внутренние и внешние условия успешной самореализации личности в процессе любительского гитарного музицирования. Внутренние условия самореализации управляемы и осознанны личностью, исходят из ее внутренних сил и потенций. Часть условий определяется потенциалом личности, уже имеющимся составом личности на определенном этапе развития, который будет задействован в самореализации. Среди них исследователи (Э. Шостром, А. Маслоу) акцентируют внимание на мотивационных характеристиках личности (интерес, потребность), ценностных характеристиках (осознанность, как способность самостоятельно формировать свое мнение о произведениях искусства, о музыке, жизни, общественный интерес), эмоциональных характеристиках (наполненность жизни, искренность в любых чувствах), коммуникативных характеристиках (глубокие межличностные отношения).

Иные внутренние условия связаны с действиями, реализуемыми вовне и самодействиями, направленными вовнутрь личности. Они включают деятельность реализации, определение и достижение целей деятельности, «готовность, способность и возможность их осуществления» [2]. Таким образом, самореализация является инициативой личности изнутри, регулируется ею. Здесь мы можем согласиться с выводами Владиславлева А.Н., который обозначает собственную активность личности, включенной в воспитательный процесс в качестве субъекта и соавтора, основным механизмом самореализации как составляющей педагогически управляемого процесса [10].

Успешность самореализации определяется личностными усилиями. В то же время, наличие только внутренних условий и потребностей не всегда приводит



к состоявшейся самореализации. Обязательно наличие внешних стимулов и побуждений, которые способны, затрагивая личностную сферу, влиять на корректировку самореализации, ее совершенствование в целях наиболее полного раскрытия личностных потенциалов, способствовать установлению определенного эмоционального фона самореализации, что акцентирует внимание на особой значимости внешних условий эмоционально-ценностного порядка в процессе самореализации личности. Внешними условиями успешной самореализации исследователи (Е. А. Никитина, О. С. Газман) называют:

- свободу и пространство преобразовательной деятельности и творчества;
- соизмеримость внешних требований и собственных внутренних возможностей;
- психологический комфорт;
- заинтересованность и адекватную оценку достижений личности окружающими;
- востребованность окружающими качеств личности индивидуально для нее значимых.

Особую сложность составляет сбалансированное сочетание внешних и внутренних условий самореализации, способствующих целостному развитию личности. Педагогическое управление самореализацией с целью создания оптимальных внешних условий может выражаться в помощи и поддержке, и принимать формы педагогической помощи, социально-педагогической защиты, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, стимулировании самореализации. В педагогическом процессе любительского гитарного музицирования создание оптимальных внешних и внутренних условий ведет к проявлению всех структурных компонентов самореализации личности.

Подход Горячевой Е. И. к процессу самореализации как к двум взаимосвязанным аспектам: содержательному, который определяет конкретные способности конкретной личности, и представлен условиями потенциальных возможностей личности; и процессуальному, указывающему на те действия, которые актуализируют, проявляют данные способности [11], позволяет наблюдать проявления различных компонентов самореализации личности в двух направлениях: динамике формирования внутренних качеств и свойств личности и продуктивности деятельности, свободе в выражении потенциала.

Проявление мотивационно-деятельностного компонента самореализации личности в процессе любительского гитарного творчества происходит через высокие показатели сформированности таких качеств и свойств личности, как целеустремленность, инициативность и самостоятельность. Заинтересованность в поиске и применении информации связанной с любительской гитарным музицированием, увлеченность в реализации творческих проектов, устойчивая потребность в деятельном воплощении любительского гитарного музицирования, которая проявляется в постоянном проявлении инициативы и самостоятельности в решении творческих задач, явля-

ются показателями успешной самореализации личности участника объединения любительского гитарного музицирования. Продуктивность деятельности также является одним из проявлений мотивационно-деятельностного компонента самореализации личности. Она выражается в регулярном участии в организации творческой деятельности в процессе любительского гитарного музицирования, реализации результата собственной творческой деятельности в публичных выступлениях, наличии наград на мероприятиях гитарного музицирования разного уровня.

Проявлениями когнитивного компонента самореализации личности становятся умелое использование полученных знаний в области теории, истории и технологии гитарного творчества, грамотное применение знаний относительно ситуации. Участник объединения любительского гитарного музицирования заинтересован в реализации знаний и творческих достижений окружающим, способен быстро ориентироваться в новых условиях, создавать собственные способы действий, трансформировать полученные знания в зависимости от условий. Он стремится к пополнению знаний и самостоятельно осуществляет поиск новой информации в сфере гитарного музицирования из разных источников, заинтересован в участии в познавательных творческих мероприятиях.

Успешность организационного компонента самореализации может проследиваться в наличии таких ярко выраженных качеств и свойств личности, как энергичность, ответственность и дисциплинированность, самостоятельность и развитые лидерские качества. В процессе деятельности участник способен грамотно направлять деятельность коллектива с помощью волевого и эмоционального воздействия, входит в актив объединения, требователен к выполнению поставленных целей от себя и окружающих и проявляет находчивость при их достижении. Творческий подход к выполнению коллективных заданий является ярким проявлением самореализации личности. Продуктивный показатель самореализации проявляется в регулярной организации творческих программ и активном участии в их подготовке, что обуславливает наличие большого опыта организационной деятельности в сфере любительского гитарного музицирования.

Ярко выраженное позитивное отношение к процессу любительского гитарного музицирования, проявляющееся в устойчивости положительного эмоционального восприятия творческого процесса, полном согласии с содержанием и формой деятельности клубного объединения, является проявлением эмоционально-ценностного компонента самореализации личности. Кроме того, показательным будет развитый навык самоконтроля, осознанное и адекватное проявление эмоциональных реакций, грамотное владение проявлениями собственных эмоций в процессе творческой деятельности и общения. Осмысленное ценностное отношение участника к гитарному музицированию, владение критериями оценки результатов гитарного музицирования, способность давать им осмысленную оценку, высоко развитые вкусы в воспри-

ятии гитарного творчества говорят о высоком уровне самореализации личности в процессе любительского гитарного музицирования.

Коммуникативный компонент самореализации проявляется в развитом навыке организации общения в соответствии с общепринятыми нормами и правилами, умении доступно, четко, грамотно излагать собственные мысли, налаживать оптимальные связи и взаимодействия ради достижения поставленных творческих целей. Участник способен учитывать индивидуальные особенности собеседника в процессе общения, терпеливо и уважительно

относится к собеседникам, быстро находит компромиссы при возникновении конфликта. Показательными являются сроки адаптации в коллективе, налаживания контактов, использование различных форм общения в зависимости от условий, умение привлечь внимание собеседника, в диалоге получить нужную информацию.

Проведенное исследование послужило основой для разработки модели и программы самореализации личности в процессе любительского гитарного музицирования в условиях деятельности учреждений социально-культурной деятельности и дополнительного образования.

#### Литература:

1. «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.
2. Хвостова И. А. Любительское музицирование: теория, история, практика. Тамбов, 2004.
3. Никитина Е. А. Самореализация школьника в учении: теория и практика: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Саратов, 2002.
4. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: Тексты. М., 1982.
5. Идинов А. А. Самореализация личности в непродуцированной сфере общества (онтологический и гносеологический анализ): автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Фрунзе, 1990.
6. Абульханова-Славская К. Л. Стратегии жизни. М., 1991.
7. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / Под ред. О. С. Газмана. М., 1995. С. 67–103.
8. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психологический журнал. М., 1995. Т. 16, № 2, С. 27–41.
9. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М., 1997, С. 156–176.
10. Владиславлев А. Н. В поисках концепции // Вестник высшей школы, 1989, № 6, С. 48–50.
11. Гуманизация воспитания в современных условиях / Под ред. О. С. Газмана, И. А. Костенчука. М., 1995. С. 139–149.

## Возможности мультимедиа в педагогическом Web-дизайне

Турсунов Самар Кузиевич, к.п.н., доцент;

Каримов Улугбек Гофир угли, магистрант;

Нийёзов Хушнуд Худайкулович, магистрант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

**И**ntenсивное развитие процессов информатизации в обществе приводит к качественному, количественному и оперативному изменению работы в данной сфере. Эти задачи решают программные средства. Большую часть этих программных средств составляют веб-сайты. Как известно, веб-сайты сегодня охватывают все континенты и служат взаимному обмену информацией. Большая часть населения земного шара имеют представление об общении по интернету, пользования его понятиями. Эти возможности в сети Интернет создают веб-сайты. В сети имеются миллионы сайтов, которые привлекают пользователей своим разнообразием, интересным и прекрасным дизайном.

Сегодняшний пользователь посещает лишь всесторонне привлекательные сайты. Именно поэтому при со-

здании сайтов необходимо применять новые и самые передовые технологии. Применяемые подобные Web-технологии можно разбить на несколько групп: Ajax, ASP, PHP, Flash и другие.

К счастью, чтобы иметь отличный веб-сайт сегодня, вам не нужно быть мастером HTML или иметь хорошие навыки программирования. Есть множество технологий для веб-дизайна, которые позволяют иметь динамический или интерактивный интерфейс на своем веб-сайте. Четыре из этих технологий AJAX, Flash, PHP и ASP.

Ajax это сокращение от асинхронного JavaScript и XML. Это группа методов веб-разработки, которые используются для создания интерактивных веб-приложений. При использовании Ajax в веб-приложении можно, например,

получить данные с сервера в фоновом режиме без изменения отображения и поведения на этой странице, где находится пользователь. XML не является технически необходимым, и запросы от серверов не должны быть асинхронными [1], [2].

Но это асинхронный аспект Ajax, который нравится пользователям. В стандартных веб-приложениях взаимодействие должно происходить шаг за шагом, когда человек нажимает на ссылку и ждет. Но с AJAX, java-скрипты, загружаемые со страниц, манипулируют данными без отправки на сервер и обратно. Изменение страницы происходит по нажатии ссылки посетителем, но не основано на действиях пользователя. Результат: почти полная ликвидация медленного цикла.

Ajax использует комбинацию HTML и CS для создания и стайлинга информации. Это используется так, что веб-страницы реагируют путем обмена небольшими количествами данных с сервером во время работы в фоновом режиме, поэтому веб-страницы не должны быть перегружены, когда пользователь запрашивает изменения. Ajax используют, чтобы ускорить страницу и сделать ее более удобной для пользователей. Может обновляться лишь небольшая часть страницы независимо от остальной части страницы. Вывод: посетители будут ненавидеть вас, если вы сделаете так, чтобы страница перезагружалась каждый раз, когда они нажимали на странице интерактивного компонента.

Технология Flash является ведущей технологией графики, применяемой для создания веб-страниц со сложным программируемым поведением, насыщенных анимацией, видео- и аудио эффектами. Более 98% пользователей Интернета могут просматривать флеш-ролики с помощью плеера, установленного в их браузерах. Более 490 миллионов людей в мире пользуются такими плеерами [4].

Flash лучше подходит в качестве инструмента анимации, и он поддерживается почти всеми браузерами, которые люди используют, поэтому вы можете быть уверены, что если вы строите сайт с плагином Flash, посетители увидят его так, как надо. Видео является хорошим приложением Flash, поскольку не требует плагина, как Windows Media Player, а также Flash хорош для игр, поскольку имеет лучшую поддержку браузеров, чем Ajax. Кроме того, векторная графика выглядит красивее на Flash, и это позволяет использовать особые шрифты на сайте.

А также, благодаря Flash-технологиям в сайте возникают возможности мультимедиа. На сегодняшний день создание сайта не обходится без использования высоких технологий как Flash-мультимедиа. При этом хочется отметить, что основную роль в создании запоминающегося имиджа сайта играет мультимедиа. То есть мультимедиа наполняют Веб-сайта. Что такое сегодня мультимедиа?

Мультимедиа — это представление текстовой информации с помощью различных средств передачи информации: визуальной, аудиальной или тактильной. Именно мультимедиа более широко смотрит на восприятие человеком различных объектов и представляет их таким образом, чтобы

упростить взаимодействие потребителя с информацией. Мультимедиа — одновременное использование различных форм представления информации и ее обработки в едином объекте-контейнере [3]. Например, в одном объекте-контейнере может содержаться текстовая, аудио, графическая и видео информация, а также, возможно, способ интерактивного взаимодействия с ней. Термин мультимедиа также, зачастую, используется для обозначения носителей информации, позволяющих хранить значительные объемы данных и обеспечивать достаточно быстрый доступ к ним.

Создавая свой сайт, Вы должны учитывать все типы восприятия человеком информации, только тогда Ваш сайт будет пользоваться ошеломляющим успехом. И в этом вам поможет мультимедиа!

Прежде всего, для того чтобы посетителям вашего сайта было проще и интереснее воспринимать информацию. Ведь, ваша главная задача — это донести до пользователей ту информацию, которая впоследствии заставит ваших посетителей снова и снова возвращаться на ваш сайт. Неоценимое значение для презентации вашего корпоративного сайта имеет мультимедийная презентация. С помощью мультимедийной презентации Вы сможете наглядно, доступно и эффектно преподнести свою компанию, как партнерам, так и клиентам. При этом мультимедийная презентация станет вашей визитной карточкой, подчеркивающей не только ваш безупречный стиль, но и серьезную деловую репутацию.

На заре развития WWW, когда стали появляться мониторы, способные отображать большое количество цветов, в эту область хлынули дизайнеры. Эти люди специализировались на мультимедийном и полиграфическом дизайне. До того момента весь дизайн в сети делался веб-разработчиками и программистами.

Существует большое количество различий между требованиями к дизайну для веб, полиграфическим и мультимедийным дизайном. Очень часто дизайнеры не учитывают специфики паутины и это очень плохо сказывается на результатах их работы.

Вся проблема с графикой в том, что она, по сравнению с текстом (HTML), занимает гораздо больше места. Графика существенно снижает скорость загрузки страниц. Разница в скорости загрузки между чисто текстовыми страницами и насыщенными графикой усиливается за счет технологии передачи данных через сеть. Перед передачей данных они сжимаются по алгоритмам архиваторов. Текст сжимается существенно лучше графики. Из-за чего при обычном модемном соединении скорость передачи графики 4—5 КБ/сек, а текста 8—15 КБ/сек.

До тех пор пока у всех пользователей интернета не будет высокоскоростных линий связи с сетью, о больших объемах графики можно забыть. И я даже не говорю про то, что нужно оптимизировать графику для интернета (по алгоритмам JPEG, GIF, PNG), от неё просто стоит отказаться. Тоже относится и к анимации и видео.

Мультимедийные презентации могут быть проведены человеком на сцене, показаны через проектор, компьютер

или же на другом локальном устройстве воспроизведения. Широковещательная трансляция презентации может быть как «живой», так и предварительно записанной. Мультимедиа в on-line может быть либо скачана на компьютер пользователя и воспроизведена каким-либо образом, либо воспроизведена напрямую из интернета при помощи технологий потоковой передачи данных. Мультимедиа, воспроизводимая при помощи технологий потоковой передачи данных может быть как «живая», так и предоставляемая по требованию.

Презентации можно условно разделить на линейные и нелинейные. В качестве примера линейного и нелинейного способа представления информации, можно рассматривать такую ситуацию, как проведение презентации. Если презентация была записана на пленку и показывается аудитории, то этот способ донесения информации может быть просматривающие данную презентацию не имеют возможности влиять на докладчика. В случае же живой презентации, аудитория имеет возможность задавать докладчику вопросы и взаимодействовать с ним прочим образом, что позволяет докладчику отходить от темы презентации, например поясняя некоторые термины или более подробно освещая спорные части доклада. Таким образом, живая презентация может быть представлена, как нелинейный (интерактивный) способ подачи информации.

Flash презентации — один из самых популярных форматов мультимедиа презентаций. Flash презентации

можно использовать на компакт диске или размещать непосредственно на сайте, делать их интерактивными, использовать в них 3D-анимацию, звук и т.д. Технологии создания мультимедиа презентаций могут быть разными, все зависит от конкретной задачи, целей, планируемых способов использования презентации.

Яркий, flash-анимированный логотип или flash анимация сделают ваш сайт более видным, эффективным и привлекательным. Какие бы решения вы не выбрали — начинающийся с flash анимации сайт, веб-презентацию или flash-мультимедию — каждое из них добавит привлекательность и динамичность вашему проекту.

Ещё одна чисто мультимедийная примочка — это заставки к сайту, сделанные на Flash. Они отделяют пользователя от информации, за которой он пришёл. В основном, только дизайнеры ходят на сайты, чтобы посмотреть на их дизайн, остальные ходят за информацией.

В заключении можно отметить, что применение возможностей мультимедиа при создании веб-сайтов способствует росту интереса посетителей, доступности и привлекательности представляемых материалов, а также их многоформатности. Особенно, в системе образования при организации педагогической деятельности применение средств мультимедиа, служит наглядности, привлекательности и доступности учебного и воспитательного материала, что заметно повышает эффективность обучения.

#### Литература:

1. К. Голомбински, Р. Хаген. Основы визуального дизайна для графики веб и мультимедиа «Питер» 2013.
2. Web-сайт своими руками — И. Шапошников. : БХВ — Санкт-Петербург, 2000.
3. Эффективная работа в 3D Studio MAX 2 — Майкл Петерсон.: Питер Ком — Санкт-Петербург, 1999.
4. <http://www.erun.ru/seo/modules/Articles/article.php?storyid=12> — статьи.

## Использование зарубежного опыта в профориентационной деятельности

Файзрахманова Айгуль Линаровна, ассистент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга)

*В статье рассмотрен опыт профориентационной деятельности зарубежных стран, выявлены позитивные направления этой работы, возможные для использования в отечественной системе профессиональной ориентации учащихся.*

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профориентационная деятельность.

Организация эффективной профессиональной ориентации подростков и молодежи представляет собой одну из важнейших государственных проблем. Профориентация не только способствует знакомству учащихся с миром профессий и выбору им своего профессионального пути, его трудовой социализации, но и влияет на формирование трудовых ресурсов страны, систему занятости и, в конечном итоге, на социально-экономическое

развитие общества в целом. Именно поэтому в экономически развитых странах профориентационной работе уделяется особое внимание.

Профессиональная ориентация рассматривается нами как целенаправленная воспитательная и образовательная деятельность, направленная на подготовку учащихся к осуществлению сознательного, адекватного собственным способностям и интересам, а также потребностям



государства профессионального выбора путем вооружения их необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками, а также формирования у них трудовой (профессиональной) направленности.

Рассмотрим зарубежный опыт профориентационной деятельности и возможные пути использования данного опыта в современных условиях России.

В Великобритании накоплен многолетний опыт рациональной профориентационной деятельности. Здесь право начинать профессиональное обучение имеют в возрасте 14 лет. Поскольку такое обучение проводится не только в профессиональных колледжах, но и в объединенных школах, центрах профессиональной подготовки на производстве и центрах занятости, получить соответствующую подготовку могут и те, кто решил продолжать общее академическое образование. Предполагается, что окончивший профессиональный курс должен уметь выполнять работу на втором уровне профессиональной компетентности, то есть «самостоятельно и ответственно».

Особое внимание следует обратить на практику создания в английских школах мини-предприятий. Начиная с 1986 года при одобрении правительства Великобритании была поставлена задача организовать хотя бы одно мини-предприятие при каждой школе. Учащиеся определяют вид производимой продукции или оказываемых услуг, проводят маркетинг, осуществляют продажи. Такая деятельность помогает определить и развить свои интересы и склонности, приобрести предпринимательские навыки в малом бизнесе, научиться полагаться на себя, проявлять инициативность и ответственность в разнообразных жизненных и трудовых ситуациях.

Школьная профориентация является составной частью профориентационной системы Великобритании, которая носит комплексный научно обоснованный характер, представляя собой единый и непрерывный процесс, и динамично развивается в соответствии с социально-экономическими запросами страны. Профориентация начинается на ранних этапах школьного обучения и продолжается в течение всего периода пребывания ребенка в школе, а также в «переходный период» от окончания школы до поступления в вуз или на работу и далее сопровождает трудовой путь взрослого человека.

Наличие весьма продуктивных для России идей в области профориентационной деятельности делает целесообразным более подробное рассмотрение французской системы профессиональной ориентации.

Во Франции суть профориентации заключается в том, чтобы воспитать у молодежи «способность делать выбор», включая умение учитывать все объективные и субъективные факторы, влияющие на него. В связи с этим, одной из основных характеристик рассматриваемой системы является ее информационная направленность. В частности большое внимание, особенно на ранних этапах (I–V классы, то есть 11–13 лет), уделяется всестороннему изучению индивидуальных особенностей каждого ученика,

выявлению преобладающих у него интересов и склонностей. Полученные в результате наблюдений и тестирования данные заносятся в личное досье учащегося, в котором содержится большое количество информации о нем, и которое подлежит обязательному представлению при поступлении в очередное учебное заведение. Заполнением досье занимается один из учителей класса (классный руководитель), входящий совместно со школьным психологом и советником центра информации и профориентации в состав совета класса. Совет класса создается непосредственно с целью профориентационной работы, основное направление которой осуществляется независимым работником в школе — советником центра информации и профориентации. По стране насчитывается более 500 таких центров.

Кроме непосредственной работы со школьниками, центры занимаются обработкой и организацией подачи информации о содержании профессий, их требований к человеку, состоянии рынка труда. Это позволяет советнику центра предоставлять школьникам действительно качественную информацию в объеме, необходимом для осуществления адекватного профессионального выбора. Советник также участвует в организации учебно-воспитательной профориентационной работы. Он разрабатывает материалы к некоторым урокам, имеющим отношение к профессиональной деятельности, организует специальные уроки, экскурсии на предприятия, просмотр фильмов профориентационной направленности.

Одним из ключевых направлений деятельности как советников, так и школьных психологов и классных руководителей в рамках профессиональной ориентации во Франции является установление и поддержание связи с семьей. Так, классный руководитель, собрав определенные данные об изменении интересов к тому или иному виду деятельности, о проявлении способностей учащихся и их профессиональных планах на будущее, приглашает родителей для обсуждения будущего их детей. Школьный психолог оказывает индивидуальную помощь детям по организации учебной деятельности в школе и дома, дает рекомендации учащимся и их родителям по повышению успеваемости, развитию способностей и интересов к различным видам профессиональной деятельности. Советник также проводит индивидуальные консультации с учащимися и их родителями в целях помочь осуществить профессиональный выбор, разработать конкретный план на будущее.

Представляется актуальной активизация именно направления работы с родителями в отечественной системе профориентации, особенно в условиях отсутствия централизованной системы профориентационных учреждений, таких как, например, центры информации и профориентации во Франции.

Хотя профессиональная ориентация сохраняет свою актуальность на протяжении всей жизни и не может быть ограничена какой-либо одной ступенью образования, по мнению японских исследователей, именно младшие

классы средней школы представляют наиболее подходящую стартовую точку для формирования готовности учащихся к планированию профессионального пути.

Данная ступень образования была введена в Японии после окончания второй мировой войны в результате радикальной реформы японской школы на американский манер с введением 12-летнего обучения, подразделяющегося на начальное обучение, школу второй ступени и среднее образование. Одной из главных целей младших классов средней школы (т.е. второй ступени) считается подготовка к карьере путем вооружения учащихся основными знаниями о профессиях, полезных обществу, развития у них профессиональных навыков и умений, способности выбирать учебные курсы, наиболее отвечающие планируемому профессиональному пути, который в свою очередь, больше всего соответствует их личным склонностям и особенностям. Содержание учебных курсов должно быть реалистично увязано с осознанием профессии, включая широкие обзоры мира труда, исследования и подготовку для карьеры (трудового пути) во всех социально важных профессиях. Профессиональное руководство при этом становится одним из самых важных компонентов общей развивающей программы. Таким образом, существенную роль призвано сыграть развитие способности учащихся к самопонижению и самооценке. Каждый индивид должен уметь распознать свои потребности, способности, ценности и установки.

Исследование опыта профориентационной деятельности в Великобритании, Франции и Японии показало наличие позитивных направлений, возможных для использования в отечественной системе профориентационной работы. Это такие направления, как создание в школах мини-предприятий, как в Великобритании, которые будут способствовать развитию интересов и склонностей, приобретению предпринимательских навыков в малом биз-

несе, учить полагаться на себя, проявлять инициативность и ответственность в разнообразных жизненных и трудовых ситуациях уже в период обучения в школе; создание центров информации и профориентации, как во Франции, в которых будут проводиться индивидуальные консультации с учащимися и их родителями в целях помочь осуществить профессиональный выбор, разработать конкретный план на будущее; раннее начало целенаправленной работы, как в Японии, которое будет способствовать подготовке учащихся к карьере путем вооружения их основными знаниями о профессиях, полезных обществу, развития у них профессиональных навыков и умений.

Таким образом, система профессиональной ориентации в школе должна формировать у школьников способность выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда. Особо значимой при этом является проблема приобретения учащимися адекватных представлений о профессиональной деятельности, собственных возможностях, оптимальном профессионально важных качествах, формирования потребностей и умений включаться в общественно производительный труд. Ориентация школьников на профессиональный труд и выбор своего профессионального будущего должны являться неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса, при обязательном дополнении его практической деятельности, связанной с развитием склонностей учащихся к труду.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что в развитых странах уделяется большое внимание профессиональной ориентации учащихся, где, наряду с помощью в выборе профессии, приоритетным является формирование самостоятельности, развитие своих интересов, склонностей и умений оценивать себя в контексте требований рынка труда и самостоятельно выстраивать карьеру.

#### Литература:

1. Гриншпун С.С. Организация профориентации школьников в Великобритании / С.С. Гриншпун // Педагогика. — 2005. — № 7. — с. 100–105.
2. Гриншпун С.С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / С.С. Гриншпун // Педагогика. — 2004. — № 7. — с. 85–91.
3. Файзрахманов, И.М. Формирование готовности будущего учителя к конкурентным отношениям посредством организации коммуникативной деятельности / И.М. Файзрахманов, А.Л. Файзрахманова // Казанский педагогический журнал. — Казань: Изд-во «Магариф», 2011. — № 1 (85). — С. 45–54.

## Роль научно-исследовательской деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки

Фролова Наталья Викторовна, преподаватель социально-экономических дисциплин  
Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, многопрофильный колледж, комплекс «С»

Изменения, произошедшие в последние годы в обществе, ставят перед профессиональным образованием новые цели в вопросах подготовки специалистов. Сегодня успешность личности в профессиональном плане во многом определяется её творческим потенциалом. Поэтому на смену образованию, дававшему высокий уровень общих знаний, должно прийти образование, ориентированное на творческое развитие личности каждого обучающегося. Подготовка таких специалистов предшествуют изменения в содержании, методах и формах преподавания в профессиональных учреждениях, т. е. необходимы педагогические инновации.

Одним из направлений совершенствования образовательного процесса является научно-исследовательская и проектная деятельность обучающихся. В сфере среднего профессионального образования научная деятельность становится важной составляющей учебного процесса, необходимым средством повышения мотивации к обучению и как следствие, хорошей профессиональной подготовки. Участие студентов колледжа в исследовательской деятельности делает их более конкурентоспособными при поступлении в вуз, а приобретенные исследовательские навыки выгодно выделяют обучающихся среди других и способствуют более быстрому формированию профессионального статуса.

Организацию научно-исследовательской работы в учебном заведении можно рассматривать как проектирование совместной познавательной-исследовательской деятельности педагогов и студентов. Под руководством педагогов студенты выполняют проектную, исследовательскую или творческую работу.

Рассматриваемая проблема не является новой. Исследовательская деятельность как средство развития личности представлена в трудах В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Т.И. Ерофеева, И.И. Ильасова, А.В. Коржуева, В.В. Краевского, А.М. Новикова, В.А. Попкова, В.А. Сластенина, М.Г. Ярошевского и др.; проблема формирования исследовательских умений обсуждается в трудах Д.Б. Богоявленской, Н.Е. Варламовой, В.П. Кваша и др.

Анализ психолого-педагогической и научной литературы позволил отметить, что «научно-исследовательская работа студентов (НИРС)» — понятие емкое и многогранное, которое включает следующие компоненты: процесс формирования научно-исследовательских умений; система методов, форм и средств формирования научно-исследовательских умений; система субъект-субъектных взаимодействий преподавателей и студентов, участвующих в НИРС.

Многолетний опыт работы в системе среднего профессионального образования позволяет отметить, что образовательный уровень студентов колледжа и материально-техническая база не располагают к глубоким научным исследованиям. Однако, несмотря на это, можно выделить несколько направлений по применению и внедрению различных видов и форм научно-исследовательской деятельности студентов на учебных занятиях и во внеучебное время: написание научных докладов, статей, подготовка сообщений; проведение олимпиад и научных конференций; разработка проектов для получения ГРАНТов; факультативные формы обучения; научно-исследовательские кружки и др. [3]. На аудиторных учебных занятиях можно использовать различные ситуационные и проблемные задания, когда студенты в рамках обозначенной проблемы или цели проводят глубокие аналитические исследования в поисках нужных решений. Выполняя такие работы, обучающиеся приобретают новые познания в исследуемой области, делают личные открытия и накапливают опыт творческой деятельности. По выполненным работам можно судить о творческом потенциале каждого из студентов колледжа.

Учитывая специфику образовательного процесса в колледже и возраст студентов, мы считаем, что наиболее перспективной формой работы является использование проектного обучения, методической основой которого является метод проектов.

Термин «проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперед». Под проектом понимают «технические документы — макеты создаваемых зданий, сооружений, машин, приборов; предварительный текст какого-либо документа; план, замысел. Проектировать — значит составлять проект, предполагать сделать что-либо в будущем, намечать план, отображать предмет на плоскости» [2, с. 492]. Применительно к учебно-познавательной деятельности студентов, проектирование или проективную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях.

В учебном процессе метод проектов ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

В качестве основных требований к использованию метода проектов выступают: наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [1].

При организации проективной деятельности мы исходим из того, что проект — это небольшая творческая работа, поэтапно — от идеи до её воплощения, обладающая объективной или субъективной новизной; в процессе работы над проектом обучающийся постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. Проекты могут быть как индивидуальными, так и выполненными в группах.

Основными этапами проектной деятельности являются: организационно-подготовительный, технологический и заключительный, на котором происходит представление результатов и контроль деятельности учащихся [4].

Наиболее успешно проектная деятельность реализуется в Многопрофильном колледже МГТУ на кружковой работе по программе «Основы предпринимательства», где студентов обучают теоретическим и практическим аспектам предпринимательства и бизнес-планирования. Задача руководителей кружка — дать не только теоретические знания по организации бизнеса, но и научить студентов генерировать инновационные идеи, доводить их до практического внедрения.

Актуальность затронутой темы объясняется тем, что развитие предпринимательской деятельности в сфере высшего и среднего профессионального образования можно рассматривать как объективную необходимость и реальность современного этапа развития общества. Предпринимательство с одной стороны способствует формированию механизма взаимосвязи рынка труда и рынка образовательных услуг, а с другой — один из наиболее привлекательных путей для карьерного роста будущих специалистов, который обеспечивает мощную социальную поддержку студенчеству на будущее.

Государство активно поддерживает молодых людей в создании собственного дела, видя в них огромный потенциал для развития экономики страны. Поэтому так распространены в последнее время бизнес-форумы, конкурсы и фестивали для школьников и студентов, а также программы организационной и финансовой поддержки.

Предпринимательство как особый тип деятельности обладает огромным образовательным потенциалом для развития человеческих ресурсов, и обучать основам этой деятельности студентов — значит развивать их челове-

ский ресурс. В МГТУ каждому обучающемуся предоставляется возможность получения предпринимательских знаний и компетенций.

Методика обучения предпринимательской деятельности включает теоретическую подготовку, исследование на предприятии и практическую (реальную) деятельность, в процессе которой формируются основные предпринимательские компетенции.

На занятиях по предпринимательской подготовке активно ведётся творческая деятельность по разработке предпринимательских проектов, которые впоследствии представляются на конкурсах различного уровня.

Студенты Многопрофильного колледжа принимали участие в открытом городском конкурсе проектных работ «Я выбираю профессию», где были представлены проекты студентов Многопрофильного колледжа и старшеклассников города. Организаторами данного мероприятия выступала не только городская администрация, но и частные организации, СМИ. Высоко оценило жюри проект по открытию парикмахерской «Селянка», выполненный Миндияровым Асылбеком, (гр. ПРК-09), ставший победителем конкурса. Проекты «Открытие кулинарной школы» Ерлана Нагашибая (гр. МА11-1) и проект парикмахерская «Селянка» были отмечены Дипломами журнала «м-Артель» за осознанное проектирование своего профессионального будущего и активную жизненную позицию. Также сертификатами участника конкурса были отмечены Мокроусов Алексей (гр.ПРК-09) за разработку проекта по открытию предприятия «ТехноЭлита» и Волхонцев Максим (гр. МА11-1) за разработку проекта по открытию Фитнес клуба.

В соответствии с мировыми тенденциями подготовка к предпринимательской деятельности является одним из актуальных направлений современного образования и в нашей стране. Это отражено в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Федеральной программе развития образования и Концепции модернизации российского образования: «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия».

На решение этой задачи направлена предпринимательская подготовка в Многопрофильном колледже МГТУ, включающая овладение знаниями об организации собственного дела и специальными навыками, а также способствующая творческому развитию личности.

Таким образом, прогрессивная роль научно-исследовательской и проектной деятельности обуславливается тем, что в процессе активизации творческой направленности у будущих специалистов значительно расширяется сфера информационного восприятия и представления, формируются и совершенствуются определенные познавательные способности, гармонизируются процессы умственной деятельности и вырабатываются умения самостоятельного приобретения и применения знаний на практике.



Литература:

1. Ксенцова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. — М.; 2000. — 224 с.
2. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. — М.: Рус. яз., 1992. — 740 с.
3. Чупрова Л. В. Научно-исследовательская работа в образовательном процессе вуза//Теория и практика образования в современном мире: материалы международной заочной научной конференции. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 380–383.
4. Чупрова Л. В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности: дисс... канд. пед. наук / Л. В. Чупрова. — Магнитогорск. 2002. — 186 с.

## Анализ интернет-ресурсов для дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Хисяметдинова Эльмира Шамильевна, аспирант;

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент  
Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

*Статья посвящена анализу функционирующих в настоящее время специализированных интернет-ресурсов для дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Интернет-ресурсы имеют достаточно широкие технические возможности для организации учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, Интернет

Ограниченность социальных возможностей инвалидов препятствует вхождению этой категории граждан в качестве полноценных участников гражданского общества, которое, «по умолчанию», представляет собой «общество здоровых». В последние годы для социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья все больше используются возможности глобальной сети Интернет [1].

Ранее в наших работах [1–3] сообщалось о происходящих изменениях в виртуальных социальных сообществах людей с ограниченными возможностями в период 2008–2013 гг. По сравнению с 2008 г. [2] в начале 2011 г. в Интернет-сообществах было отмечено появление участников, которых можно отнести к категории «квалифицированные пользователи-специалисты» [3]. Появление специалистов и как следствие, возможности получения квалифицированного совета, вызвал приток новых участников с ограниченными возможностями здоровья. Однако, в к концу 2012 года в развитии таких Интернет-сообществ наступил кризис [1]. По нашему мнению, его возникновение обусловлено рядом причин, основными из которых являются следующие.

Во-первых, для социальной интеграции инвалидов важно не только общение с ними (которое обеспечивают социальные сети, предназначенные вообще, главным образом, для общения, при котором основным отношением между ними, как общающимися, становится их равенство, в качестве пользователей социальной сети [4, с. 48–49]), но и управление их деятельностью, — причем, общение и управление должны применяться соразмерно

и комплексно. Для руководства процессом социальной интеграции инвалидов больше подходят обычные Интернет-сайты (естественно, если они наполнены соответствующей информацией), — а в общем и целом, необходимо сочетать вовлечение инвалидов в жизнь социальных сетей с предоставлением им необходимой информации через соответствующие Интернет-сайты. Пока оптимальное сочетание применения данных Интернет-технологий при социальной интеграции инвалидов не найдено.

Во-вторых, при вовлечении инвалидов в жизнь социальных сетей особая роль должна принадлежать квалифицированным пользователям — участникам социальных сетей, обладающим специальными знаниями и имеющим возможность на должном уровне поддерживать общение с инвалидами, своевременно отвечать на возникающие у них вопросы. Наши исследования показали, что квалифицированные пользователи постепенно приходят в существующие социальные сети, — но в жизни социальных сетей они пока участвуют слишком мало.

Дальнейшее развитие социальных Интернет-технологий открывает новые возможности для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют создавать новые виды взаимодействий между участниками образовательного процесса, новые образовательные социальные среды [5, 6]. Как результат, в последнее время получили бурное развитие дистанционные и виртуальные формы обучения [6].

Данная работа посвящена анализу функционирующих специализированных Интернет-ресурсов для дистанци-

онного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время существует в Рунете имеется несколько специализированных Интернет-порталов. Например, Центр образования «Технологии обучения» (<http://iclass.home-edu.ru>), Региональный Центр дистанционного образования детей-инвалидов Московской области (<http://www.vacad.ru>), Региональный ресурсный центр дистанционного обучения (<http://www.sdo-nso.sinor.ru>), «Дверь в мир» (<http://doorinworld.ru>), Региональная Общественная Организация Инвалидов с Детства (<http://www.rooid.ru>) и др.

Рассмотрим наиболее популярные в настоящее время информационные ресурсы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Информационный портал Центр образования «Технологии обучения» (<http://iclass.home-edu.ru>) имеет открытую и закрытую части.

Открытая часть информационного ресурса практически ограничена и содержит следующую информацию:

- *список категорий* ресурсов;
- *информационная справка* о центре образования;
- *учредительные документы* и документы финансово-хозяйственной деятельности;
- *ссылки* на информационно-образовательные ресурсы;
- *отчеты* и др.

Закрытая часть предназначена для обеспечения взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса.

Для доступа к закрытой части информационного ресурса всем работникам школы ученикам и родителям (в зависимости от прав пользователя) должны быть созданы индивидуальные логины и пароли.

Закрытая часть ИС содержит доступ к следующим разделам:

- *категории ресурсов* (учебные ресурсы, основная и старшая школа, учительская, дистанционная школа РФ, региональные учебные курсы и т. п.)
- *расписание занятий*;
- *успеваемость обучающихся*;
- *новости* учебного года;
- *полезные ссылки*;
- *заявки на курсы* и др.

На рис. 1 представлен скриншот главной страницы информационного ресурса Информационный портал Центр образования «Технологии обучения».

Информационный ресурс Регионального Центра дистанционного образования детей-инвалидов Московской области (<http://www.vacad.ru>) также имеет открытую и закрытую часть ИС. По сравнению с Центром образования «Технологии обучения», открытая часть портала представлена достаточно обширно и по конструкции сайт схожий с ресурсами общеобразовательных школ (см., например [6]). Она включает в себя следующие разделы:

- *общая информация* (проекты, документы, партнеры и другие);
- *новости* (объявления, семинары, конференции);
- *общение* (форум, блоги, фотографии и т. п.);
- *учителю* (статьи, конкурсы, семинары и т. п.);
- *ученику* (подготовка к ЕГЭ, выпускникам, конкурсы, проекты, электронные ресурсы, каталог ссылок);
- *контактные данные* сотрудников (телефоны, электронные адреса, skype).

Закрытая часть ИС включает в себя раздел группы, предназначена для обеспечения взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса:

- *методические разработки*;

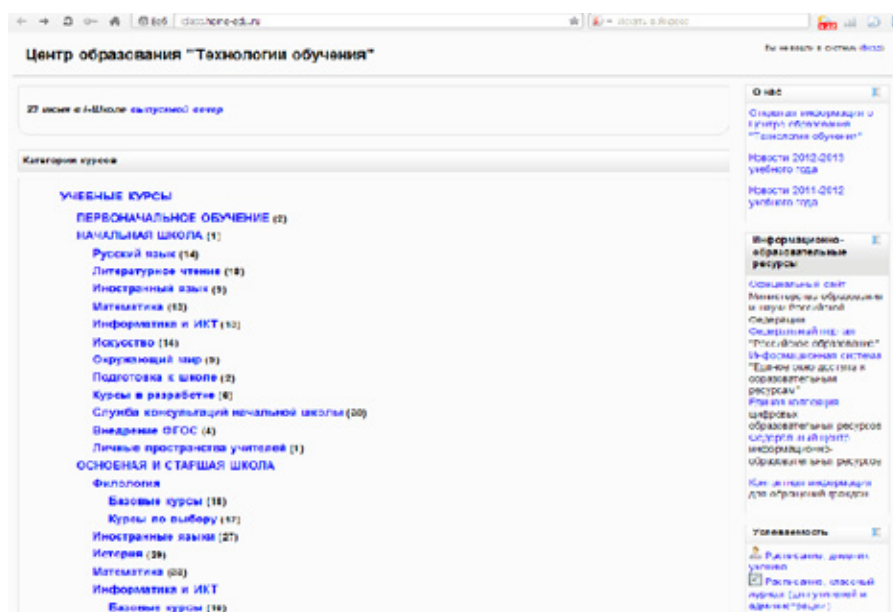


Рис. 1. Информационный портал Центр образования «Технологии обучения»

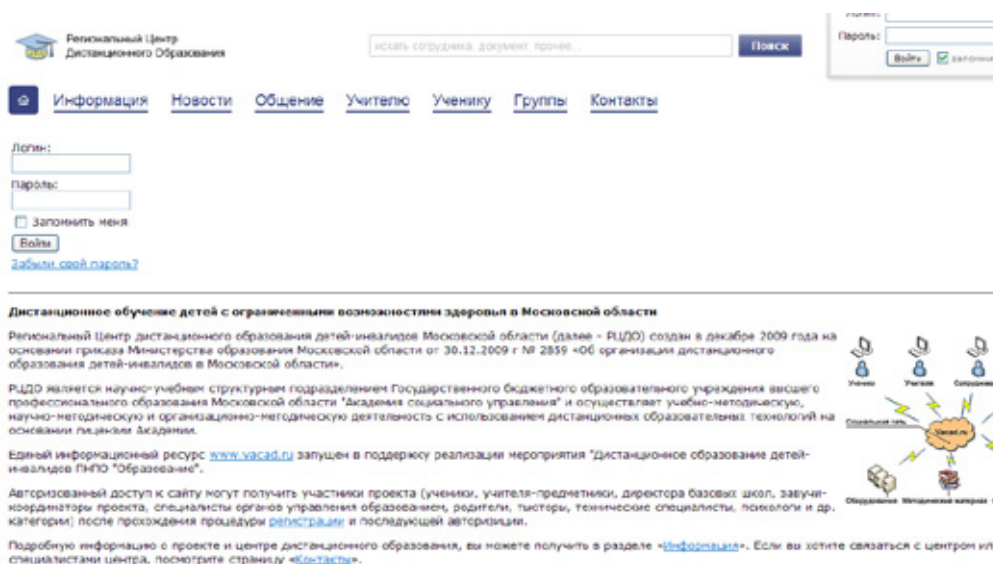


Рис. 2. Интернет-ресурс Регионального Центра дистанционного образования детей-инвалидов Московской области

- *успеваемость*;
- *расписание*.

На рис. 2 представлен скриншот главной страницы Регионального Центра дистанционного образования детей-инвалидов Московской области (<http://www.vacad.ru>).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что существующие в настоящее время специализированные

Интернет-порталы имеют достаточно широкие технические возможности для организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. И здесь, на наш взгляд, основным препятствием успешного обучения детей данной категории становится чисто методическая сторона учебно-воспитательного процесса.

#### Литература:

1. Муравьев В. И., Прончев Г. Б., Прончева Н. Г. О кризисных явлениях в виртуальных сообществах людей с ограниченными возможностями // Математическое моделирование социальных процессов, 2013, № 15, С. 154–161.
2. Гарина Е. А., Прончев Г. Б. Анализ Интернет-сообществ инвалидов с синдромом ДЦП (на примере сервиса Livejournal.com) / Ломоносовские чтения — 2009: материалы научной конференции / Под ред. В. И. Добренкова. — М.: Университетская книга, 2009, С. 458–466.
3. Дурнева Е. И., Лонцов В. В., Прончев Г. Б. Квалифицированные пользователи Интернет-сообществ как фактор инновационного развития / Инновационное развитие и экономический рост: Материалы V Международной научной конференции. Москва, РУДН, 3 ноября 2011 г. — М.: РУДН, 2011, С. 239–244.
4. Муравьев В. И., Прончев Г. Б. Социальные сети как фактор перехода России к инновационному развитию // Социология, 2011, № 3; С. 36–56.
5. Фесенко В. В., Прончев Г. Б. Современные информационные технологии в общеобразовательной школе // Молодой ученый, 2011, № 10 (33), Т. 1, С. 88–92.
6. Прончев Г. Б., Кузьменков Д. А. Информационная система для создания виртуальной образовательной среды в общеобразовательной школе / Педагогическая информатика, 2013, № 1, С. 12–19.

## Пути оптимизации преподавания высшей математики с применением информационных технологий

Эргашев Жамшид Бахтиёрович, старший научный сотрудник, докторант  
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Сегодня информационные технологии широко используются в самых различных сферах современного общества, в том числе и в образовании. Именно здесь начинают свое формирование социальные, психологические, общекультурные, профессиональные предпосылки информатизации всего общества. Следовательно, информатизация сферы образования является одним из приоритетных направлений процесса информатизации в современном обществе.

На современном этапе развития вузовского образования, когда большое внимание уделяется гуманитаризации и общекультурной составляющей, сокращается учебное время, предусмотренное учебными планами для фундаментальных дисциплин, в том числе и для математики. Поэтому необходимо находить пути оптимизации процесса обучения. Оптимизация должна происходить одновременно по двум критериям: эффективности и качеству процесса обучения и критерию расхода времени педагогов и студентов в процессе обучения. Средством оптимизации процесса обучения высшей математике может служить системное внедрение в преподавание курса высшей математики в вузах современных информационных технологий, в том числе компьютерных математических систем (Maple, MatLab, MathCAD, Mathematica). Сформулируем его основные принципы.

Использование информационных технологий при обучении высшей математике в вузах позволяет обогатить содержание и разнообразить формы и способы овладения учебным материалом; повысить мотивацию учебно-творческой деятельности студентов на уроках; активизировать личностную позицию каждого студента; дает учащимся возможность самостоятельно готовиться к предстоящему уроку и получить принципиально новые знания для их последующего использования при практической работе и т.д.

Принцип новых задач. Суть его заключается в том, чтобы не перекладывать на компьютер традиционно сложившиеся приёмы и методы, а перестраивать их в соответствии с новыми возможностями, которые дают компьютерные математические системы. На практике это означает, что при анализе процесса обучения высшей математике выявляются потери, происходящие от недостатков его организации (недостаточный анализ содержания образования, недостаточно налажены межпредметные связи, слабое знание реальных учебных возможностей конкретных студенческих коллективов и т.д.). В соответствии с результатом анализа намечается список задач, которые в силу различных причин (большой объём, громадные затраты времени и т.д.) не решаются на текущий момент или решаются неполно, но решение ко-

торых вполне возможно с помощью компьютерной математических систем.

Принцип системного подхода. Суть его в том, что внедрение компьютерных математических систем должно осуществляться на основе системно-методического анализа группы математических дисциплин: должна быть проведена структуризация, выявляющая разделы учебных курсов, преподавание которых целесообразно вести по новой технологии.

Принцип максимальной разумной типизации проектных решений. Это означает, что при разработке программных средств учебного назначения на базе компьютерных математических систем, исполнителям следует стремиться к тому, чтобы предлагаемые ими решения подходили бы возможно более широкому кругу предметных задач.

Принцип непрерывного развития системы. По мере развития частных методик и возникновения новых задач информационная база должна подвергаться перекомпоновке, но не кардинальной перестройке.

Принцип единой информационной базы. Его смысл состоит в исключении неоправданного дублирования информации, накапливающейся в системе.

В качестве математических компьютерных систем рассмотрим Mathematica. С помощью данной системы можно совершать следующие действия:

1) проводить и документировать всевозможные вычисления, как численные, так и аналитические или символьные (действия с алгебраическими выражениями, решение уравнений, дифференцирование, интегрирование и т.д.);

2) производить визуализацию аналитической информации (строить графики функций одной и двух переменных, строить изображения кривых и поверхностей по их параметрическим и неявным уравнениям, строить контурные графики поверхностей и т.д.), обрабатывать графически результаты экспериментов, строить диаграммы и гистограммы, строить произвольные изображения с помощью графических примитивов;

3) создавать качественную анимацию графических образов;

4) создавать базы данных и базы знаний;

5) программировать с помощью специфического для системы Mathematica языка программирования сверхвысокого уровня, причём программировать не только математические задачи, но и любые комбинации действий, которыми располагает система;

6) в силу открытости компьютерной системы Mathematica пользователь может вводить в употребление



новые функции, конструируя их на базе имеющихся функций системы.

Системы интерактивны, и каждая из них обладает удобным для пользователя интерфейсом. Они ориентированы на пользователя, не являющегося профессионалом в области программирования, а имеющего только начальную подготовку по основам информатики и информационных технологии. Компьютерные системы Mathematica удовлетворяют всем техническим, эргономическим и эстетическим требованиям, предъявляемым к программному средству педагогического назначения, и имеют предпосылки для того, чтобы при надлежащей подготовке удовлетворялись педагогические требования.

Компьютерные системы Mathematica, как базовая основа проектирования программных средств для обучения математическим дисциплинам, удовлетворяют ряд положений методологии проектирования образцов новой информационной технологии. В частности:

1) создаваемые на их основе новые педагогические технологии обеспечивают развитие творческой активности обучаемых и вводят методические инновации в процесс учебной деятельности;

2) применение компьютерной системы Mathematica следует принципу деятельности — новому теоретическому принципу создания учебных предметных сред, противопоставляемому техноцентризму, как наиболее развитому к настоящему моменту подходу в использовании компьютеров;

3) они интегрируют учебную, учебно-научную, методическую, организационную деятельность преподавателя и обучаемых в рамках единого учебно-воспитательного процесса;

4) компьютерные системы Mathematica обеспечивают органическую взаимосвязь между содержанием традиционной математической дисциплины и банком информационных данных и информационных массивов, открытых для преподавателя и обучаемых;

5) компьютерные системы Mathematica обеспечивают непрерывность, преемственность и совместимость новых информационных технологий как по отдельным математическим дисциплинам, так и внутри них;

6) компьютерные системы Mathematica обеспечивают соответствие форм, методов и средств, а также создаваемых на их основе педагогических технологий с уровнем и содержанием компьютерной грамотности и информационной культуры учащихся различных возрастных групп;

7) компьютерные системы Mathematica ориентированы на формирование полноценной учебной деятельности с организационным представлением всех её компонентов (системы учебных задач, соответствующих учебным действиям) преподавателем, что может быть достигнуто проектированием особых учебных ситуаций и целенаправленным формированием у обучаемых обобщённых образцов действия;

8) объектом воздействия новых информационных технологий, опирающихся на использование компьютерной системы Mathematica, становится не столько учащийся, а система «учащийся-компьютер»;

9) ведущим принципом в педагогических технологиях, основанных на компьютерной системе Mathematica, является опора на активность самого учащегося, что само по себе предъявляет новые требования к мотивации в процессе обучения;

10) осуществление новой информационной технологии на базе компьютерной системы Mathematica происходит в виде создания «компьютерной обучающей среды» для математических дисциплин;

11) методология проектирования образцов по новой информационной технологии на базе компьютерной системы Mathematica основывается на качественно новом понимании и многоаспектной реализации принципа наглядности, что требует разработки соответствующих методов познания, методов учебной деятельности, аргументации, доказательства;

12) обеспечивается сочетание индивидуального подхода с различными формами коллективной учебной деятельности;

13) при использовании компьютерной системы Mathematica компьютер используется как постоянный инструмент для достижения закономерностей широкого круга математических объектов, а не только как демонстрационное устройство.

Всё перечисленное позволяет сделать вывод, что компьютерные системы Mathematica могут быть использованы как средства новой информационной технологии в обучении. Преподаватель, ознакомившись с принципами работы компьютерной системы Mathematica, может применять на своих занятиях эти системы даже без всякой предварительной подготовки специальных педагогических программных средств на базе этой системы, а как инструмент для математических действий (численных и символьных вычислений, продуцирования графических образов и т. п.). Наибольшей эффективности применение компьютерной системы Mathematica в педагогических целях может достигнуть при условии разработки в её среде программных средств учебного назначения и электронных учебников и задачников.

Функциональный подход в программировании, заложенный в системе Mathematica и её открытость для пользователя позволяют создавать пакеты стандартных дополнений, которые могут использоваться совершенно независимо друг от друга. Но целесообразнее иной подход, когда новые стандартные дополнения основываются на уже созданных или даже являются их продолжениями.

Характерной особенностью математических систем Mathematica и их отличием от традиционных обучающих программ и инструментальных программных систем является то, что они позволяют преподавателю осуществлять обучение на качественно более высоком уровне исполь-

зования конструктивно-комбинаторных возможностей. Компьютерные системы Mathematica не обязательно требуют создания принципиально новой методики, а предполагают органичное сочетание привычных форм и приёмов работы с нотационными подходами и способами, создавая среду для расширения методического инструментария преподавателя.

Компьютерные системы Mathematica имеют широкий спектр применения, отличающийся инвариантностью и модульностью, что обеспечивает возможность практически каждому педагогу, при условии его осведомлённости с принципами работы данных компьютерных математических систем, реализовать свои индивидуальные возможности в построении стратегии и тактики обучения.

Отличительная черта компьютерных систем Mathematica — их полифункциональность. Как средства новых информационных технологий, они обладают несколькими группами функций: справочно-информационные, вычислительные, функции языков программирования, коммуникативные (обеспечение интерактивности, форм и способов связи, адаптивности) и конструктивно-комбинаторные.

Разработанные на основе сформированных принципов электронных учебников как многофункциональных педагогических программных продуктов, они могут быть применены как на аудиторных занятиях, так и при организации самостоятельной работы студентов, а также при дистанционном обучении.

#### Литература:

1. Дьяконов В.П. Mathematica 4.1/4.2/5.1/7.0 в математических и научно-технических расчётах. М: Солон-Пресс, 2004, — 696 стр.
2. Капустина Т.В. Новые информационные технологии обучения математическим дисциплинам в педвузе (на основе компьютерной систем Mathematica) М: МПЧ, 2001, — 92 стр.
3. Мантуров О.В. Mathematica (3.0–5.0) и её роль в изучении математики // Проблемы и перспективы информатизации математического образования: Всеросс. научно-методическая школа-семинар 2004 г.: Сб. научных работ — Елабуга, ЕГПУ, 2004, — с. 3–10.
4. Шипачев В. С. Высшая математика. Учебник для вузов. — 4-е изд. стер. — М.: Высш. школа. 1998. — 479 с.

## Исследование связи между методами воспитания и учебным развитием учащихся общеобразовательных школ города Иза

Юсуф Мумбани Ния, аспирант  
Академия наук Республики Таджикистан (г. Душанбе)

*Автор отмечает, что основная цель этого исследования заключается в рассмотрении взаимосвязи между методами воспитания детей и развитием образования. Методом исследования является изучение технологии взаимосвязей.*

*В исследовании использовались данные об учащихся общеобразовательных школ города Иза, проходивших обучение в 1389–90 г. Анализ данных этого исследования совершен с помощью компьютерной программы SPSS с целью возможности статистического описания данных (включая определение средней и отклонения от нормы) и проверить коэффициент многомерной регрессии.*

**Ключевые слова:** метод, воспитание, родители, учебный прогресс, ученики, образование.

Семья является важным элементом и основанием социума, играющим огромную роль в жизни как индивидуума так и общества в целом. Значение семьи как одного из социальных оснований является бесспорным вопросом. Несмотря на то, что на развитие детей влияет и общество и сверстники, тем не менее, в значительной мере они находятся под влиянием семьи. Влияние семьи на ребенка, ее основная роль в аспектах созидания, культуры, социологии, нравственности и т. п. является очень важным (Каими, 1375). Влияние семьи на развитие всех характерных черт ребенка, начиная с рождения, зависит

от особенностей воспитания и окружения, и сохраняется на всю жизнь. Устойчивая связь родителей и детей является одним из эффективных факторов, влияющих на их физическое и психологическое здоровье. Исследование показало, что, среди различных факторов, влияние на воспитание и здоровье личности у детей и молодежи, взаимосвязь ребенка и родителей, считается одним из основных и значительных факторов. (Наваби Нажад, 1370).

Существующее прогрессивное тематическое образование, в особенности в нынешний период, стало центром внимания всего мира и каждый год большая часть обще-

ственного бюджета тратится на образование детей и молодежи (Каджория, 1372).

Данные ЮНЕСКО говорят о том, что совокупность государственных средств на образование и воспитание в развитых странах от 6 миллиардов в 1965 г., к 1980 году возросло до 92 миллиардов долларов (Буруменди, 1378). Уровень развития образованности учащихся является одним из наиболее важных и объективных способов в вопросе оценки эффективности системы образования (Мехрафруз, 1378), и все усилия этой системы в действительности направлены на его реализацию (Шелвери, 1377).

На основании теории Буруменди (1991) положительный результат воспитания детей имеет взаимосвязь с их социальным достоинством. Куреду, Воранд и Иберг также говорят, что воспитание детей имеет положительную взаимосвязь с организацией, развитием образования, воспитанием интеллектуальности. Исследование показало, что представители молодежи, имеющие родителей — эгоистов, менее основательны, лишены самостоятельности, часто не имеют собственного мнения. Такие дети зачастую не имели возможности выразить свое мнение, или же самостоятельно принять какое либо решение (Олбер, 1980; Луис, 1982). Они не уверены в своих личных качествах, независимости, не имеют интереса к знаниям, нравственно меньше развиты, а также не проявляют активности при столкновениях с повседневными трудностями, и во время занятий (Гунгер, Петрсон, 1984; Волдер, 1980).

С другой стороны семейное воспитание должно учитывать и роль образования в жизни ребенка. Исследование процессов обучения и воспитания и их взаимосвязи с образованием показало, что взгляды и методы воспитания родителей имеет прямую связь с социальным развитием ребенка и его школьной жизнью (Кристенсон и Шаридон, 2001, 1387).

Семья может сыграть существенную роль в воспитании человека с высоким уровнем знаний и большим потенциалом. Если правильно проанализировать всю глубину этой воспитательной основы, станет очевидно, что здоровье и развитие общества связано со здоровьем и ростом семьи (Малаки, 1385).

Методы воспитания предусматривают способы, которые родители используют при воспитании своих детей (Бурджали 1368). Методы воспитания состоят из способов, на основании которых воспитывается ребенок, и которые могут повлиять на действия детей в школе (Истенберг 1992, цитата из Кейли 1997).

Воспитание детей — это искусство, состоящее из намеренных действий и невербального воздействия, в котором конкретизируется сущность отношений ребенка и родителей во всех различных ситуациях (1378).

Бомуранд (1992) Готман и Деклоир (1997) уверены в том, что воспитание детей является жизненной необходимостью, в противовес некоторым представлениям, декларирующим, что родители не имеют большого значения в развитии детей (Морис 1998).

Большое значение имеет степень взаимосвязи родителей и детей, на основании которой формируется значительная часть особенностей характера и манер поведения детей. В частности, Шефер рассматривает два подхода к воспитанию, предрасположение родителей и их безразличие, (Пурдарвеш, 1377; Макуби и Мартин, 1984; Дарлинг, 1999) также выделяются подходы, подразумевающие подчинение, и контроль, не ущемляющий свободу (Моксали, 2001; Курднавкани, 1378).

Следует отметить, что вышесказанные утверждения взаимосвязаны между собой, однако в целом наблюдается взаимосвязь между особенностями характера родителей и детей и выбранным методом воспитания. И после третьего метода воспитания детей «обязанность» и совместное действие родителей (Бернец, 1997, Мехрафруз, 1378).

Результаты исследований данных определений Доина (1998), Шефер (1987) и Давлена (1994) показали, что является наиболее эффективным методом влияния на детей. Компетентные родители имеют прочную взаимосвязь с детьми, и настраивают их на то, чтобы они действовали согласно психологическим установкам своих родителей. Такие родители свои желание и ожидания тщательно согласуют с возможностями своих детей и оставляют им столько свободы, чтобы они могли принимать самостоятельные решения (Шефер, 1997; Курнавакани, 1378). Следует отметить, что такого рода воспитание детей, начавшись в дошкольный и начальный период, продолжается и в подростковый и взрослый период (Дарлинг, 1999). Становится особенно заметным, что демократичный и решительный методы воспитания родителей, сочетаясь вместе в большинстве случаев воспитывают свободу в молодежи вместе с чувством самостоятельности (Порсои, 1382).

Подобный метод воспитания детей является, при учете его особенностей и рамок, весьма выгодным и приемлемым для общества и семьи (Шефер, 1999). В частности, выявлена взаимосвязь положительного развития детей во всех исследуемых родовых и этнических группах Соединенных Штатов при условии соблюдения воспитания данным методом (Сормонпур, 1380).

В этом исследовании особое внимание уделяется результатам изучения значения, влияния и взаимосвязи методов домашнего воспитания детей и развитием образования. Исследователь стремится ответить на вопрос, существует ли связь между методами воспитания детей и развитием образования, иначе говоря, основная цель этого исследования заключается в рассмотрении взаимосвязи между методами воспитания детей с развитием образования учащихся.

**Гипотеза исследования.** Существует ли связь между методами воспитания детей с развитием образования в общеобразовательных школах?

**Метод исследования.** В связи с тем, что основная цель этого исследования заключается в рассмотрении взаимосвязи между методами воспитания детей и развитием образования, методом исследования является из-

учение технологии взаимосвязей. В исследовании использовались данные об учащихся общеобразовательных школ города Иза, проходивших обучение в 1389–90 г. Общая их численность 1500 человек. Из вышеупомянутой совокупности, принимая во внимание цель исследования, была сделана выборка из 200 человек. Выборка была совершена в несколько этапов. Вначале среди общеобразовательных школ города, число которых составляет 27 единиц, было выбрано 9 школ, после из каждой школы случайным методом был выбран класс. В целом было опрошено 200 учеников из 9 классов. Собранный блок по каждому ученику включает в себя один опросный лист, а также информацию о развитии учебных навыков учеников.

Опросный лист, созданный на основе методики Бомирэнда (1973), включал в себя 30 вопросов о методах воспитания детей. Этот опросный лист был переведен при помощи Хусайнпура (1381). Опросный лист позволяет выявить методы воспитания детей родителями, соизмеряя их с тремя факторами. Номера 28,1,6,10,13,14,17,19,21,24 соответствуют безразличному методу, номера 26,25,1,16,12,9,7,3,2,29 связаны с деспотическими методами, и номера 30,27,23,22,20,15,11 связаны с неоспоримыми и уверенными методами. Напротив каждого пункта расположены 5 вариантов ответа (полностью соответствую, в некоторой степени соответствую, в некоторой степени против, против, совершенно против), на которых ставятся номера от 0 до 4. Однако возникают определенные трудности, связанные с обработкой полученной информации. Трудность заключается в вычислении средних коэффициентов. Основы опросника, разработанного Бурой (1991), были использованы Ифтаки, который обнаружил, что метод имеет некоторые негативные особенности в связи с погрешностью ( $r=0/38$ ) и логическая мощность ( $r=0/48$ ). Однако нестрогий метод не имел негативной взаимосвязи с логическим методом ( $r=0/7$ ) (Мехрафруз, 1378).

Бураи (1991) применил метод вторичного эксперимента и получил результат 81/0 — для нестрогого метода, 86/0 — для деспотического метода, 78/0 — для силового метода. А также он посчитал внутреннее утверждение с применением формулы Олафо Карунбох и подсчитал 75/0 для не строгого метода 85/0 для деспотического метода и 82/0 для силового метода (Мехрафруз, 1378).

Также в этом исследовании исследовали общее количество учащихся в конце учебного года 1389–90 (2010–11) на предмет развития прогрессивных учебных навыков.

Анализ данных этого исследования совершен с помощью компьютерной программы SPSS с целью возможности статистического описания данных (включая определение средней и отклонения от нормы) и проверить коэффициент многомерной регрессии.

Статистический анализ данных с последующим рассмотрением гипотезы приводит к следующим результатам:

На основе таблицы 2, учитывая значения F и уровень P (меньше чем 0.01), можно опровергнуть нулевую гипотезу «между переменной учебной успеваемости и методом воспитания детей не существует особой взаимосвязи», так как согласно эксперименту, коэффициент регрессии не равен нулю.

$$01/0 > p \text{ و } 15/25 = (198 \text{ و } 1) = [F]$$

### Результат

Цель данного исследования заключается в рассмотрении связи между методами воспитания детей и учебным развитием учащихся общеобразовательной школы. Результат показал, что между методами воспитания детей и учебным развитием существует значимая взаимосвязь.

Как было сказано, в исследованиях наблюдается значимая взаимосвязь между воспитанием детей и развитием образования. Эти результаты обнаружил Baumrind (1991), который отмечает, что дети решительных и уверенных родителей и в способности к познанию и в рамках социальной адаптации расположены на наиболее высоком уровне. Результаты исследований Курднавкани, Эсберг (2002), Екоелинова и Весапал (2001), Галамбус и коллег (2003), Мотамеди показали, что стиль воспитания детей имеет позитивную взаимосвязь с учебным развитием.

Также примечательно исследование Дурешбуш и коллектива (1987), которые обнаружили, что методы родительского воспитания «на высоких уровнях имеют негативную взаимосвязь» родительский метод «руководствующий» на высоких уровнях имеет негативный взаимосвязь единокровен. Тем не менее, исследования показывают, что за последние несколько десятилетий, семьи с диапазоном эмоционального социального признания имеют положительные характеристики (Шварц Вос, 1996; Вентер, 2000) Дети из таких семей имеют меньшие психологические и поведенческие проблемы, испытывают меньшее беспокойство, лучше общаются со сверстниками (Флугни и Иклас, 1993; Саликр, 1998), имеют высокий уровень компетентности, высокую самооценку, чувствуют большую независимость и уверенность (Baumrind, 1983).

Таблица 2. Результат пошагового анализа регрессии учебного процесса

سطح معنی داری	R squareAdjusted	r <sup>2</sup>	R	F	MS	df	SS	источник изменение	модуль
000/0	10/0	113/0	33/0	15/25	59/37	1	59/37	رگرسیون	1
					49/1	198	90/295	остаток	



Результаты, полученные в ходе данного исследования, имеют большое значение. Во-первых, необходимо разработать правильные методы образования детей, утвержденные на основе программы обучения и воспитания

детей. Необходимо, чтобы родители относительно своих детей воспитывали их приемлемо так как это станет залогом сохранения у детей человеческого достоинства, развития высокого самоуважения и прогресса в учебе.

#### Литература:

1. Ибрагимзаде Порсой Малеха. Сравнение стилей религиозного воспитания родителей и нерелигиозное. Диссертация Аршад университет Шахида Бихишти, 1387.
2. Ибрагим Кавом Сагири. Исследование метод воспитание созидательная взаимосвязь родителей с детьми. Научный воспитательный журнал, одиннадцатый месяц, № 3.1374.
3. Мотамеди Абдулла. Исследование методы воспитание родителей и их влияние на учебу детей. Научный журнал, исследование психологии, № 4 стр. 383–370., 1387.
4. Baumrind D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and society*, 9 (3). 239–276.
5. Baumrind D. (1983). Rejoinder to lewiss reinterpretation of parental firm control effects: are authoritative families really harmonious? *Psychological bulletin*, 94, 132–142.
6. Baumrind D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (ed.) *Child development today and tomorrow* (pp.349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
7. Kathleen Cotton and Laren Reed Wiklund (2001). Parent involvement in Education 19-Kelly Kozick & Lean Million (1997) parenting style and academic outcome. *Research Newsletter* vol. 6 No.
8. Kissinger D., Daniels H. and Lee S. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: parenting styles versus parenting practices. *Counseling and therapy for couples and family*, 14 (3), 253–259.
9. Moon Sidney M. (1995) The effects of an enrichment program on the families of participants: a multiple-case study. *Gifted child quarterly*. 39 198–208.
10. Meesters C. & Muris P. (2004). Perceived parental rearing, behaviours and coping in young adolescents. *Personality and Individual Differences*. 37 (3). 513–522.
11. Robinson Nancy M., Weinberg Richard A., Redden David, Ramey Sharon L. et al (1998) Family factors associated with high academic competence among former head start children. *Gifted child quarterly* 42 (118–156)
12. Rebecca Edwards. (2001). Parenting style. Center for parent Education. University of North Texas.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Текстовый и культурологический подходы к формированию названия и содержания программы дополнительного образования детей

Горохова Полина Валерьевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Решение проблемы гуманизации и гуманитаризации содержания образования в нашей стране неразрывно связано с созданием новых и обновлением действующих образовательных программ на основе применения современных подходов и методов исследования, в частности, текстового и культурологического подходов, методов системного анализа и синтеза объектов исследования.

С позиции текстового подхода любая образовательная программа, включая и программу дополнительного образования детей, раскрывается через текст, который является результатом проектирования образовательной программы и имеет определенную структуру и содержание.

В Толковом словаре С. И. Ожегова слово «Текст» означает «Всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них)» [1, с. 780]. Отличительными признаками любого текста являются его название (заголовок) и содержание. Они являются взаимосвязанными самостоятельными единицами письменной речи в совокупности, характеризующие законченность текста.

Показателем законченности текста является возможность подобрать к нему заголовок, или по заголовку — спрогнозировать основное содержание текста. Специфика заголовка текста заключается в том, что он является его составной частью, элементом структуры текста. Заголовок в тексте занимает бесспорно сильную позицию, так как относится к тем его составным элементам, которые сразу привлекают к нему свое внимание.

Для понимания любого текста ключевое значение имеет осмысление его заголовка, который в свернутом виде обобщает и отражает основное содержание текста. Если каким-нибудь способом развернуть содержание заголовка, то можно получить в раскрытом виде основное содержание текста.

Очевидно, что и для программ дополнительного образования детей заголовок (название) имеет ключевое значение, который в свернутом виде должен обобщать и отражать основное содержание образовательной про-

граммы, а его развернутое название будет представлять основное содержание программы.

Для реализации культурологического подхода к построению содержания образовательной программы, название должно иметь в своем составе культурологические компоненты, ибо культурологическое содержание программы зависит от культурологической направленности его названия.

В требованиях к содержанию и оформлению образовательных программах дополнительного образования детей [2] приводится структура обязательных элементов дополнительной образовательной программы: титульный лист, пояснительная записка, учебно-тематический план, содержание изучаемого курса, методическое обеспечение дополнительной образовательной программы и список литературы.

Название дополнительной образовательной программы входит в состав титульного листа, как нечто заранее известное (например, предложенное автором), но часто без отражения основного содержания. Однако следует отметить, что в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации [3] дополнительная образовательная программа (особенно авторская) относится к произведениям литературы и является результатом интеллектуальной деятельности автора программы, его интеллектуальными правами, которые охраняются авторским правом.

Авторские права распространяются на часть произведения, на его название, на персонаж произведения, если по своему характеру они могут быть признаны самостоятельным результатом творческого труда автора ... [3, с. 23]. В большинстве случаев название программы и ее содержание являются самостоятельными результатами творческого труда автора и они, как части программы, охраняются авторским правом.

Можно отметить, что название дополнительной образовательной программы должно соответствовать ее содержанию. Поэтому название дополнительной образовательной программы, состоящее из набора слов

культурологической направленности, может служить первичной основой для построения ее культурологического содержания.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «слово — это единица языка, служащая для наименования понятий, предметов, лиц, действий, состояний, признаков, связей, отношений, оценок» [1, с. 720].

Для формирования содержания программы необходимо выделить и проанализировать ключевые слова, содержащиеся в ее названии. В качестве анализа ключевых слов в названии программы можно использовать их значения (толкования) из словарей, как общего, так и специального назначения. Для каждого ключевого слова из выбранного словаря выбирается его значение, которое может состоять из нескольких слов (предложения). Затем из каждого такого предложения выделяются другие ключевые слова, для которых из словаря приводятся их значения. Подобный анализ может быть продолжен и дальше до накопления необходимого объема информации. Тем самым можно получить многоуровневую структуру названия дополнительной образовательной программы, на первом уровне которой будут первичные ключевые слова названия программы, на втором уровне — выбранные ключевые слова ключевых слов первого уровня, на третьем уровне — выбранные ключевые слова ключевых слов второго уровня и т.д.

Таким способом осуществляется развертывание названия программы дополнительного образования детей для последующего формирования на этой основе ее основного содержания.

После завершения развертывания названия можно составить морфологическую матрицу (таблицу), чтобы выявить возможные комбинации (сочетания) слов, которые потребуются в дальнейшем для описания содержания программы. В головке таблицы можно привести обозначения ключевых слов первого и второго уровня, а в боковике таблицы — обозначения ключевых слов третьего уровня.

Комбинации слов, имеющих смысловое значение, следует отбирать и заносить в список словосочетаний для последующего анализа на предмет целесообразности дальнейшей обработки. Полученные смысловые сочетания слов следует развивать с помощью задания вопросов: что?, где?, когда?, кто?, как?, зачем? и сколько?.

После отбора смысловых описаний и развития их с помощью семи вопросов получим не структурированное содержание дополнительной образовательной программы.

Сущность процесса структурирования состоит в выявлении системы смысловых связей между элементами дидактической единицы содержания и позволяет расположить учебный материал в последовательности, вытекающей из этой системы связей.

В соответствии с нормативным документом [2] структурирование учебного материала дополнительных образовательных программ осуществляется по разделам и учебным темам в рамках каждого раздела. Если допол-

нительная образовательная программа рассчитана на обучение детей на срок не более одного года, то структурирование учебного материала может осуществляться по учебным темам.

Каждая учебная тема дополнительной образовательной программы является самостоятельной учебной единицей, которая характеризуется общей функциональной направленностью и логической завершенностью. В структурном отношении каждая учебная тема состоит из ряда элементарных дидактических единиц (учебных вопросов).

По нашему мнению, содержание дополнительной образовательной программы представляет собой совокупность учебных вопросов, структурированных по учебным темам и разделам, и размещенных в определенной последовательности в учебно-тематическом плане программы. Структурирование учебного материала начинается с формирования учебных вопросов с последующим объединением их в учебные темы. После завершения структурирования учебных тем программы приступают к структурированию учебных разделов программы.

Учебные разделы программы структурируются путем объединения учебных тем по определенным признакам: теоретическим знаниям нужной направленности, практическим умениям и навыкам, реализующим эти знания, опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, что соответствует реализации культурологической концепции построения содержания образовательных программ.

Рассмотрим формирование элементов содержания образования на примере анализа названия образовательной программы дополнительного образования детей «Юный журналист» [4]. Такое название программы содержит культурологическую направленность из-за наличия в нем слова «журналист». На основе применения этого слова раскроем механизм формирования содержания программы. Обозначим слово «Журналист», символом (буквой) А и для установления значения этого слова будем ориентироваться на словарь [1]. В табл. 1 приведены значение и буквенное обозначение слова «журналист», а также значения и обозначения входящих в него ключевых слов первого, второго и третьего уровней иерархии.

По данным табл. 1 можно построить морфологическую матрицу ключевых слов, составленную от ключевого слова «Журналист» (табл. 2). Соединение выбранных символов, одного по горизонтали, а другого — по вертикали записывается в ячейке матрицы в буквенной форме и представляет собой вариант словосочетания. Например, соединение символа А с символом А2.1 дает комбинацию А, А2.1, которую нужно ввести в ячейку матрицы. Аналогичным образом вносятся в ячейки табл. 2 все возможные варианты сочетания букв, а затем проводится отбор смысловых сочетаний и их развитие.

Рассмотрим, например, на предмет развития комбинацию слов А, А2.1, которая означает: «журналист, работа» или можно сказать «работа журналиста» (табл. 3).

Таблица 1. Анализ содержания ключевых слов в названии образовательной программы дополнительного образования детей «Юный журналист»

Символ слова	Название слова	Значение слова
A	Журналист	Литературный работник, занимающийся журналистикой [1, с. 191]
A1	Журналистика	Литературно-публицистическая деятельность в журналах, газетах [1, с. 191]
A2	Занятие	То, чем кто-н. занят, дело, труд, работа, а также всеобщее заполнение чем-н. своего времени [1, с. 208]
A3	Работник	Человек, который работает, трудится. Человек, работающий в какой-н. сфере трудовой деятельности [1, с. 627]
A4	Литературный (литература)	Произведения письменности, имеющие общественное, познавательное значение. Письменная форма искусства, совокупность художественных произведений (поэзия, проза, драма). Совокупность произведений какой-н. отрасли знания, по какому-н. специальному вопросу [3, с. 321]
A1.1	Газета	Периодическое издание в виде больших листов, обычно ежедневное, посвященное событиям текущей политической и общественной жизни [3, с. 121]
A1.2	Журнал	Периодическое издание в виде книжки, содержащей статьи, произведения разных авторов, а также отдельная книжка такого издания [1, с. 191]
A1.3	Деятельность	Занятие, труд. Работа каких-н. органов, а также сил природы [1, с. 159]
A1.4	Публицистика	Литература по актуальным общественно-политическим вопросам современности, текущей жизни общества [1, с. 620]
A2.1	Работа	Занятие, труд, деятельность [1, с. 627]
A2.2	Труд	Целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей. Привитие умений и навыков в какой-н. профессиональной, хозяйственной деятельности [1, с. 802]
A2.3	Дело	Круг ведения; то, что непосредственно относится к кому-н., входит в чьи-н. задачи [1, с. 154]

Таблица 2. Фрагмент морфологической матрицы ключевых слов от слова «Журналист» (A)

Символы слова	A	A1	A2	A3	A4
A1.1	A, A1.1	A1, A1.1	A2, A1.1	A3, A1.1	A4, A1.1
A1.2	A, A1.2	A1, A1.2	A2, A1.2	A3, A1.2	A4, A1.2
A1.3	A, A1.3	A1, A1.3	A2, A1.3	A3, A1.3	A4, A1.3
A1.4	A, A1.4	A1, A1.4	A2, A1.4	A3, A1.4	A4, A1.4
A2.1	A, A2.1	A1, A2.1	A2, A2.1	A3, A2.1	A4, A2.1
A2.2	A, A2.2	A1, A2.2	A2, A2.2	A3, A2.2	A4, A2.2
A2.3	A, A2.3	A1, A2.3	A2, A2.3	A3, A2.3	A4, A2.3

Таблица 3. Фрагмент развития отобранного словосочетания «Работа журналиста»

Символ слова	Вопрос	Уточнение вопроса	Ответ в форме учебного вопроса
A, A2.1	Что	такое	Виды работ журналиста
A, A2.1	Где	ведется	Рабочее место журналиста
A, A2.1	Когда	выполняется	Рабочее время журналиста
A, A2.1	Кто	управляет	Органы управления организации
A, A2.1	Как	выполняется	Содержание работы журналиста
A, A2.1	Зачем	желает	Престижность работы
A, A2.1	Сколько	Ценится	Условия оплаты труда журналиста



После применения вопросов развития для отобранного словосочетания «Работа журналиста» получаем семь разных элементов или учебных задач (вопросов) содержания программы.

Таким образом, на основе данных табл. 2 можно осуществить отбор множества смысловых словосочетаний и после применения к ним семи вопросов (табл. 3) получить не структурированное содержание программы.

Полученные в табл. 3 учебные вопросы следует структурировать в учебные темы. Можно учебные вопросы «Рабочее место журналиста», «Рабочее время журналиста», «Условия оплаты труда журналиста» объединить в учебную тему — «Условия и оплата труда журналистов». Учебные вопросы: «Престижность работы журналиста», «Виды работ журналиста» и «Содержание работ журналиста» можно объединить в другую учебную тему — «Журналистская деятельность». «Управление работой журналистов» можно выделить в учебную тему — «Управление издательской деятельностью».

Для реализации культурологического подхода следует учебные темы «Условия и оплата труда журналистов» и «Управление издательской деятельностью» отнести к теоретическим знаниям, а учебную тему «Журналистская деятельность» — к теоретическим знаниям и практическим умениям и навыкам.

Однако после проведенного исследования возникает вопрос, а может разработанные учебные темы с учебными задачами получили рассмотрение и в действующей

образовательной программе дополнительного образования детей «Юный журналист»?

Для сравнения приведем названия учебных тем из образовательной программы [4]:

1. Введение в программу; 2. История российской журналистики; 3. Журналистика как профессия; 4. Функции журналистики; 5. Требования к журналисту; 6. Формирование жанров журналистики; 7. Знакомство с оформительским делом; 8. СМИ — воспитатель гражданственности; 9. Анализ материалов периодической печати. Выпуск газет. Написание статей. 10. Подведение итогов работы объединения.

Как можно заметить, разработанные в ходе настоящего исследования учебные темы «Условия и оплата труда журналистов» и «Управление издательской деятельностью» в образовательной программе дополнительного образования детей «Юный журналист» не получили должного применения. Содержание предложенной темы «Журналистская деятельность» гораздо шире и глубже по знаниям, умениям и навыкам, чем содержания 4, 5 и 6 учебных тем в действующей программе.

В заключение следует отметить, что предложенная методология создания новых и обновления действующих образовательных программ, основанная на гармоничном соединении текстового и культурологического подходов, может служить одним из действенных инструментов гуманизации и гуманитаризации содержания системы дополнительного образования детей в Российской Федерации.

#### Литература:

1. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; — 3-е изд., стереотипное. — М.: АЗЪ, 1995. — 928 с.
2. Требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей / Утв. на заседании Научно-методического Совета по дополнительному образованию детей 3 июня 2003 года.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. — 176 с.
4. Селюта И. Л. Образовательная программа дополнительного образования детей «Юный журналист». — URL: [http://Selyuta\\_programma\\_yur\\_zhur.doc](http://Selyuta_programma_yur_zhur.doc). — [Дата обращения 04.02.2013].

## Современный украинский литературный язык: у истоков становления и развития

Соколова Ольга Витальевна, аспирант

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка (Украина)

В процессе становления государственности каждого народа важной и актуальной становится проблема языка. Д. Алигьери в своем трактате «О народном красноречии» пожалуй, одним из первых обратил особое внимание на проблему языка. Дело в том, что Данте являлся гражданином страны-империи, где каждый из народов использовал свой язык, общей же для всех была латынь. И Данте отходит от латыни в пользу итальян-

ского («провинциального») языка: «...заявляем, что блистательная итальянская речь приличествует столько же прозаическим, сколько и стихотворным произведениям» [3].

Под литературным языком мы понимаем обработанную форму общенародного языка, который обслуживает и в устной и в письменной форме все сферы культурной и общественной жизни народа. Литературный язык является

государственным языком, языком образования, науки, искусства, средств массовой информации и т. д.

Ф. де Соссюр так определяет литературный язык: «Под «литературным языком» мы понимаем не только язык литературы, но, в более общем смысле, любой обработанный язык, государственный или нет, обслуживающий весь общественный коллектив в целом» [6, с. 231].

Письменность и литературно-письменный язык закономерно возникают у каждого народа в связи с внутренним, самобытным развитием его политической, экономической и культурной жизни.

Литературный язык является мощным орудием духовной и материальной культуры человеческого общества. Без него совершенно невозможно представить себе успехов в развитии литературы, науки, искусства, техники, поскольку опыт и достижения каждого поколения каждого народа во всех областях культуры не могли бы передаваться от поколения к поколению, от народа к народу без языка, закрепленного на каком-либо материале с помощью определенных знаков письма.

Украинский литературный язык, будучи тесно связан в своем развитии с историей украинского народа и его культурой, на протяжении своего существования претерпел различных изменений в словаре и фразеологии, частично в грамматическом строе. Значительные изменения произошли также в составе и характере его стилей, по-разному на разных исторических этапах впитывал он в себя живой язык украинского народа.

Исследователи И. Белодед, Г. Ижакевич и З. Франко переходный период, то есть период перехода на единый общенациональный литературный язык, связывают с рядом факторов общественного характера и прежде всего с потребностью выражения в письменности как формы выявления социального и национального самосознания народа, его национальной консолидации — своего единого для всей нации языка. «Если в русском языке этот период приходится на XVIII и начало XIX века, а именно на промежуток времени от М. Ломоносова до А. Пушкина, то в украинском языке он несколько поздней во времени и менее объемный. В основном — это конец XVIII и начало XIX века, то есть период от И. Котляревского до Т. Шевченка, а в белорусском языке он распространяется на весь XIX век». [1, с. 4]

У М. Наенка читаем: «На рубеже XVIII — XIX вв. европейское литературоведение уже будто бы окончательно отказалось от неоклассических представлений о творчестве, а в России, в состав которой входила и Украина, они все еще оставались очень живучими. В европейских странах почти повсеместно наука начала создаваться национальными языками; в России еще в 1830 г. докторская диссертация М. Надеждина была защищена латынью, а в высших слоях общества более распространенным был французский язык. Об украинском языке в научных трудах даже понятия не было. Опубликованные в 1798 г. Первые части «Энеиды» Котляревского были единственным на то время художественным и научным украинским мышлением» [5, с. 45].

И. Котляревский по праву считается первым среди украинских писателей, кто начал писать живым народным украинским языком, продемонстрировав на примере своих произведений его самобытность, глубину, пластичность, художественную функциональность. Своим творчеством он утверждал украинский язык как язык украинской национальной литературы, окончательно освободив его от церковнославянского, недоступного для широкой читательской массы языка. Появление «Энеиды» было явлением чрезвычайно важным для украинской литературы.

Д. Чижевский об этом пишет так: «Котляревский как будто хочет подать в своей поэме полный лексикон украинского языка своего времени. Нет сомнений, что он, употребляя все эти слова, не думал о какой-то норме украинского языка: поскольку есть среди них многочисленные местные слова (диалектизмы) и еще численней слова с языка определенных групп — «жаргонные» слова» [7, с. 367].

Свободно используя живой народный язык, И. Котляревский при этом щедро вводил в обращение аксесуары народного быта, закрепляя в литературном контексте реалии народной жизни. Язык обыденный, ворвавшись в литературу, а точнее — в поэзию, вызвал удивление выявлением ранее скрытых в нем возможностей. Вполне естественно, что внимание уделялось выразительной силе языка, а не его развитию.

Однако бурлескный жанр «Энеиды» все же не мог стать явлением, которое можно было бы положить в основу будущей словесности украинского народа.

Романтизм торжествовал в европейских литературах на протяжении первой половины XIX в. и имел исключительное значение для каждого из славянских народов. Д. Чижевский пишет: «Большое значение романтики придают языку. Его обновление для большинства славянских литератур было крайне необходимым, ведь их классицизм пользовался в большей мере устаревшим «язычием». И некоторых славянских народов (украинцев, словаков, словенцев и лужицких сербов) новые или обновленные литературные языки сформировались только в эпоху романтизма. Представление о высокой миссии поэзии и ведущей функции ни от кого и ни от чего не зависящего поэта-творца вело к убеждению, что он достойнейший и, более того, даже обязан обогащать родной язык, создавать для него новые слова. Иллюстративным в этом отношении есть взгляд Йозефа Юнгмана, который писал: «Художник слова должен создавать для себя новый, особый язык; этим самым он предоставит своему творческому наследию тех необходимых художественных черт, без которых произведения писателя не выкарабкаются из плена обыденного языка и никогда не станут художественными». Формирование литературного языка могло заключаться в присоединении к нему слов с все еще униженных лексических слоев, хотя этому прислуживались также заимствования из иностранных языков и всевозможные способы словообразования — от неологизмов к семантическому перетолкованию уже употребляемых слов» [8, с. 167–168].

Двадцатые годы XVIII века были годами поисков и утверждения национального идеала в духовной сфере, и этот идеал поэты-романтики находили в различных формах общественного сознания, там, где был накоплен многовековой опыт нации. Отсюда постоянная ориентация на освоение фольклора, который был эмоциональной историей народа.

Важнейшей особенностью и заслугой украинской романтики Д. Чижевский называет то, что «она сознательно поставила себе задание создать «полную литературу», которая могла бы удовлетворить духовные потребности всех кругов и шаров украинского общества. Стремление к «полной литературе» нашло свое воплощение преимущественно в создании «полного языка», языка всестороннего, пригодного во всех сферах литературы и жизни» [7, с. 516–517].

Украинский романтизм теснее, чем в других литературах, связан с народной стихией и сильнее ощущал на себе влияние народной поэзии. Жанровое богатство фольклорных произведений, к которым обращались поэты-романтики, способствовало расширению жанровых границ и в их творчестве: возникают исторические поэмы, баллады и т.д. П. Мовчан по этому поводу пишет: «Фольклор имел решающее значение в становлении новой украинской литературы. Вообще фольклорные произведения, особенно думы и исторические песни, сыграли важную роль не только в становлении новой литературной традиции, но и в формировании самой нации. Об этом писал и Н. Гоголь, подчеркивая совершенно особое значение украинских исторических песен и дум для народного самосознания. «Камень с красноречивым рельефом с исторической надписью — ничто против этого живого, который говорит и звучит в прошлом, летописи. С этой точки зрения песни для Малороссии — все: и поэзия, и история, и отцовская могила. Кто не проник в них глубоко, тот ничего не узнает о прошедшем быте этой цветущей части России» [4, с. 44].

Фольклор не случайно был в центре внимания романтиков. Ведь, как говорил К. Чистов: «Если язык уже сам по себе является не только средством коммуникации, обслуживающим этнос, и тем самым — одним из не переменных условий существования всякой этнической общности, то фольклор как вторичная языковая моделирующая система обладает этим же свойством в наиболее суггестивных формах» [9, с. 9].

Появление в украинской литературе Т. Шевченка знаменовало собой новый исторический этап в ее развитии, и как следствие новый этап в истории самого украинского народа.

На сегодняшний день считается неоспоримым утверждение о Т. Шевченко как основателе нового украинского литературного языка, хотя известно, что новая украинская литература и новый украинский литературный язык начинаются не с Шевченковского «Кобзаря» 1840 года, а с «Энеиды» Котляревского 1798 года. Известно также, что на ниве новой украинской литературы, кроме И. Котляревского, творили такие выдающиеся предшествен-

ники Т. Шевченка, как П. Гулак-Артемовский, Е. Гребинка, Г. Квитка-Основьяненко.

Почему же не их и не И. Котляревского, а именно Т. Шевченка считаем мы основоположником новой украинской литературы, нового украинского литературного языка?

Дело в том, что творчество предшественников Т. Шевченка хоть и носило прогрессивный характер, но не могло стать ведущим фактором развития новой украинской литературы позднего времени, после появления в ней Т. Шевченка. Если вспомнить творчество И. Котляревского, П. Гулака-Артемовского, Е. Гребинки, Г. Квитки-Основьяненка, мы увидим, что в их творчестве преобладает сочувствующее описание тяжелой крепостной жизни украинского народа, его быт, но никаких путей к освобождению не указывается. Их реализм — это в основном реализм этнографический с отдельными чертами реализма критического. Поэтому они не могли сыграть для своих последователей такую роль, какую сыграл Т. Шевченко. Именно под влиянием творчества Т. Шевченка творили во второй половине XIX — в начале XX века Марко Вовчок, Леся Украинка, И. Нечуй-Левицкий, П. Мирный, И. Франко, М. Коцюбинский, П. Грабовский и др.

В основе языка Т. Шевченка лежит народный украинский язык (разговорно-бытовой и фольклорно-песенный), который поэту удалось вознести на уровень литературного языка. Но, кроме этого, Т. Шевченко в своем творчестве обращается и к церковнославянским словам, и к иностранным.

В отличие от И. Котляревского, в языке Т. Шевченка впервые прослеживаются уже определенные нормы украинского литературного языка. Т. Шевченко не копировал местные диалекты (как это было у его предшественников), более того, он впервые в истории украинской литературы создал единую гармоничную лингвистическую систему.

Таким образом, первые шаги, как видим на примере украинской литературы, обязательно обусловлены фольклорными традициями. Первые шаги — шаги идентичности, слияния. Как справедливо замечает Г.-Г. Гадамер в своей статье «Родина и язык», «... в родном языке струится вся близость к своему, в нем — обычаи, традиции и знакомый мир» [2, с. 188]. Язык формирует наш разум и духовность. Фольклор, художественная литература, театр, песня, воплощенные в словесной форме, раскрывают перед человеком мир красоты. В живой речи каждый язык выполняет, в основном, функцию общения, в художественном произведении он служит средством образного воспроизведения действительности. Вспомним В. Гумбольдта, который говорил, что язык должен быть и народным и образованным.

Проблема развития национального языка — это проблема литературы и фольклора. Ни один литератор не создает художественный язык, он находит его в народнопоэтическом сознании. И соответственно, литература есть не что иное, как язык фольклорный в своей первооснове, на

который наслоились отдельные индивидуальные пласты. Как говорил М. Горький, который обращался к писателям на I Всесоюзном съезде советских писателей: «На-

чало искусства слова в фольклоре. Собирайте ваш фольклор, учитесь на нем, обрабатывайте его. Он очень много материала дает и вам, и нам».

#### Литература:

1. Білодід І., Їжакевич Г., Франко З. Співвідношення стилів української літературної мови в порівнянні з іншими східнослов'янськими в період творення національних літературних мов (доповідь рад. делегації V міжнар. з'їзд славістів (Софія, вересень 1963р.). — Вид. Акад. наук Укр. РСР, Київ — 1963, 40 с.
2. Гадамер Г.-Г. Батьківщина і мова //Герменевтика і поетика / Вибрані твори / Пер. з нім. — К.: «Юніверс», 2001. — 288 с.
3. Данте Алигьери. О народном красноречии. Книга 2. [Электронный ресурс] <http://dante.velchel.ru/index.php?cnt=13&sub=1>
4. Мовчан П. Мова — явище космічне: Есе, літературно-критичні статті. — К.: Всеукр. т-во «Просвіта», 1994. — 168 с.
5. Наєнко М. Історія українського літературознавства і критики: навч. посіб. / М.К. Наєнко. — К.: ВЦ «Академія», 2010. — 520 с. (Серія «Альма-Матер»).
6. Соссюр Ф. де Труды по языкознанию. М.: «Прогресс», 1977. — 696 с.
7. Чижевський Д. Історія української літератури. — К.: ВЦ «Академія», 2008. — 568 с. (Альма-Матер).
8. Чижевський Д. Порівняльна історія слов'янських літератур: У двох книгах / переклад з німецької. — К.: ВЦ «Академія», 2005. — 288 с. (Альма-Матер).
9. Чистов К. Народные традиции и фольклор. — Ленинград: Изд-во «Наука», — 1986. — 304 с.



## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

### Поэт в художественном мире башкирской оперы

Козовчинская Елена Анатольевна, старший преподаватель  
Оренбургский государственный институт искусств имени Л. и М. Ростроповичей

*В статье рассматривается претворение образа Поэта в башкирской опере. Представлена типологизация образа в операх З.Г. Исмагилова, С.А. Низаметдинова: Поэт-воин, Поэт-просветитель, Поэт-обличитель.*

**Ключевые слова:** Поэт, башкирская опера, Салават Юлаев, Мифтахетдин Акулла, Омар Хайям.

*Гляжу в глаза, чтобы с пути не сбиться,  
Чтоб в песне не солгать, не ошибиться.*

*Мустай Карим*

Художественный мир башкирской оперы многолик и самобытен. В оперных сочинениях заметна концентрация внимания на необычном индивидууме. Акцентирование нравственно-философской значимости побуждает авторов обратиться к такому неординарному образу, как поэт. Именно Поэт становится идеальным воплощением личности.

Тончайшие нюансы отношений Поэта и окружающего мира во все времена волновали мыслящих людей. Так, известная исследовательница взаимодействия музыки и слова В.А. Васина-Гроссман утверждает: «Поэт, как тончайший инструмент, отзывается на среду, в которой он находится» [1, с. 125].

Стоит отметить, что композиторы нередко избирают те личности, которые реально существовали в истории. Салават Юлаев, Мифтахетдин Акулла, а также Пушкин, Лермонтов, Микеланджело, Омар Хайям — эти герои привлекли композиторов Башкортостана. Основываясь на характеристике главного действующего лица, образ Поэта в башкирской опере можно типологизировать, развести по группам: Поэт-воин, Поэт-просветитель, Поэт-обличитель.

Первую группу в башкирской опере представляет Салават Юлаев. Образ Салавата Юлаева становится одним из легендарных образов, воплощённых в башкирском искусстве<sup>1</sup>. В центре оперы З.Г. Исмагилова «Салават

Юлаев» (1954)<sup>2</sup> герой представлен талантливым полководцем, но его облик освещён и с другой стороны. Салават художественно воплощён не только как смелый батыр, но и как вдохновенный поэт-импровизатор. В характеристике героя две стороны облика проявляются в неразрывном единстве. Его поэзия и в жизни также являлась средством борьбы, создания патриотического настроения перед боем. В исследованиях не раз упоминается о воздействии искусства Юлаева. Так, фольклорист Р.А. Султангареева ярко описывает значение творческой силы сказителей: «...Сэсэн обладал такой могучей пассионарной энергетикой влияния на массы, что каждый его выход в народ становился актом очищения души, укрепления духовных сил и веры» [5].

Музыкальный портрет Салавата отличается цельностью и выпуклостью. Характеристика героя создаётся в сценах с народом, ансамблях и сольных выступлениях. Для образа Поэта подобраны определённые средства. Среди них — подлинные стихотворения самого Салавата, включённые в либретто (ариозо из четвёртого действия «Стрелял бы, да стрел мало»). В партитуру оперы встроена также башкирская народная песня о Салавате «Урал». Исмагилов применяет для характеристики персонажа древнейший жанр народного поэтического творчества — кубаир (куплеты Салавата из первого действия). Одухотворённый облик Салавата-поэта

<sup>1</sup> Башкирскому герою посвящены трагедия М. Карима, драма Б. Бикбая, драматическая поэма В. Герасимова, роман С. Злобина. В 1941 г. на Свердловской киностудии снят фильм «Салават Юлаев».

<sup>2</sup> С именем Салавата также связаны опера Х.Ф. Ахметова «Горный орёл», балет Н.Г. Сабитова с одноимённым названием (1959), симфоническая поэма А.С. Ключарёва «Салават» (1935), симфония-оратория Д.Д. Хасаншина «Песни о Салавате» (1973), вокальная симфония С.А. Низаметдинова «Разговор с Салаватом» (1982), симфония №6 Р.Г. Касимова «Мир и война Юлаева Салавата» (2003).

запечатлён в его речитативе и арии из первого действия «Прощай, Урал», наполненной любовью к своему краю. Как выразитель дум и чаяний своего народа предстаёт герой в драматической арии-монологе из последнего действия. В опере Исмагилова образ известного воина-предводителя и поэта-вдохновителя Салавата Юлаева воссоздан многогранно<sup>1</sup>.

Вторую группу среди Поэтов в башкирской опере — образ Поэта-просветителя — также обнаруживается в творчестве З.Г. Исмагилова. Ещё один выдающийся национальный герой привлёк к себе внимание композитора. Поэт-сэсэн, просветитель, философ Акмулла внёс большой вклад в развитие башкирского языка и литературы XIX века<sup>2</sup>. Поэтический настрой господствует в опере «Акмулла» (1986). «Для Исмагилова, всегда более склонного к широкому показу людских масс, образ Акмуллы, на котором сконцентрировано основное повествование, воспринимался как новый тип оперного героя», — отмечает исследователь Г.С. Галина [2, с. 165]. Несмотря на различие трактовки, две оперы башкирского композитора, представляющие в центре внимания поэтическую личность, имеют точки соприкосновения. Так же, как и «Салават Юлаев» опера «Акмулла» насыщена документальностью: прототипами героев являются реальные исторические личности, образ Поэта-просветителя показан в разные периоды жизни, в либретто использованы подлинные стихотворения<sup>3</sup>.

Исследуя интонационную ткань оперы, музыковед Г.С. Галина отмечает «новый тип декламационности», «основанной на характерных оборотах байтов и мунажатов» — жанрах башкирского народного поэтического творчества [2, с. 165–166]. Для претворения образа Акмуллы Исмагилов применяет в вокальной партии сочетание декламационности и ариозности. Декламационный тип мелодики чаще всего преобладает в тех сценах, где ярко показано противостояние Поэта и мусульманского духовенства. Такие сцены насыщены большим количеством речитативов и диалогических сцен (можно назвать вторую картину оперы). Раздумья о судьбе народа, одиночестве выражены монологами-размышлениями: трагическим смыслом наполнена прощальная ария Акмуллы «Не торопись, последний вздох». Ариозность ощущается в сценах, связанных с развитием лирической линии Акмуллы и его возлюбленной Аксэске.

В опере Исмагилова воплощён образ Поэта-просветителя, стремившегося донести гуманистические идеи, излагающего проповедничество стремлений человека к Свету. Тем самым, личность поэта потребовалась ком-

позитору для декларирования своих художественно-эстетических позиций.

Третью группу — Поэт-обличитель — претворил в опере С.А. Низаметдинов. Известный представитель художественного мира восточно-тюркского средневековья — Омар Хайям — нашёл оригинальное воплощение в оперном жанре. Поэт-обличитель — таким раскрывается Омар Хайям во второй картине оперы башкирского композитора «Memento» (2000)<sup>4</sup>.

Герой получает характеристику в нескольких сольных фрагментах. В его образе сочетаются лёгкий юмор и едкая сатира, вдохновенная лирика и философское размышление. Сатирические ноты слышатся в первом ариозо Поэта «Продаётся голова». Мелодика сочетает здесь черты буффонной скороговорки и ориентальной кантиленности.

Ярко характеризуется Поэт в ариозо-credo «Назовут меня пьяным». Здесь Омар Хайям высмеивает человеческие пороки, осуждает безучастность толпы к судьбе отдельной личности. Образ Поэта-обличителя воплощён посредством вокальной партии речитативно-декламационного склада, намеренно скупых красок оркестровой ткани. Мысли Поэта о завтрашнем дне («Что меня ожидает...») сопровождаются мерным движением аккордов с поступенным нисходящим басом. Начало ариозо и предваряющий его речитатив показывают активную сторону образа. Становится ясно, насколько независимо Хайям чувствует себя среди равнодушной толпы. «...Я останусь Хайямом!», — восклицает Поэт. Тут же, возмущаясь, он решительно утверждает собственную позицию («...И болтайте себе, что хотите!»). Восточный тип персонажа способствует использованию звукоряда дважды гармонического минора (es-moll), ориентальных интонаций с опорой на увеличенную секунду. Столкновение двух миров — Личности и Толпы — одна из сквозных тем, воплощаемых в творчестве Низаметдинова<sup>5</sup>. Образ Омара Хайяма становится «социальным рупором» автора-Низаметдинова.

Итак, образ Поэта в художественном мире башкирской оперы представлен многопланово. Рассмотрев три оперы, центральным героем которых становится Поэт, можно обнаружить характерные особенности и черты общности его воплощения.

1) Главное действующее лицо имеет свой исторический прототип: бесстрашный и справедливый Салават Юлаев, исполненный нравственного долга Мифтахетдин Акмулла и мудрый, открытый Омар Хайям.

2) Реальность существования Поэта способствует использованию в оперной фабуле достоверных фактов из его

<sup>1</sup> З. Исмагилов не раз обращается к образу Салавата: можно назвать Увертюру на две протяжные башкирские песни, романс «Родимый мой Урал» на текст кубaira С. Юлаева, вокальный цикл «Семь стихов С. Юлаева».

<sup>2</sup> В литературном творчестве образ просветителя воплощён в трагедии К. Мэргэны «Прерванная песнь», повести Г. Шафикова «Акмулла». Среди музыкальных сочинений выделяется вокальный цикл Х. Ахметова «Пять стихотворений Акмуллы».

<sup>3</sup> Достоверности исторической реальности способствовало и режиссёрское решение второй редакции оперы (2006): здесь введена сцена в медресе, где звучала декламация стихов Акмуллы.

<sup>4</sup> Образ Омара Хайяма привлёк также А.К. Березовского — «Рубайят» для баса и оркестра, Л.З. Исмагилову — оратория «Немеркнувший стих».

<sup>5</sup> С.А. Низаметдинов не раз выступал обличителем пороков в своих сочинениях. Назовём хоровые «Странички из вагантов», романсы на ст. А. Блока, оперу «В ночь лунного затмения».

жизни. В сюжет внедряются также и другие лица, окружающие героя в исторической действительности.

3) В связи с профессиональной деятельностью прототипа главного персонажа, в либретто включаются фрагменты из его поэтического творчества.

4) Часто главная характеристика героя воплощена посредством схожих музыкальных выразительных средств: преобладание речитативно-декламационного типа мелодики, применение национальных жанров для подчёркивания личности самого Поэта.

5) Образ Поэта в башкирской опере поддаётся типологизации: Поэт-воин, Поэт-просветитель и Поэт-обличитель.

В целом, безусловно обращение к образу Поэта обогатило художественный мир башкирской оперы, послужило стимулом к появлению нового типа героя. Подобная специфика позволяет отнести исследуемые примеры к тем разновидностям современной отечественной оперы, которые условно можно определить как оперы поэтологической направленности. Среди них такие сочинения как «Пушкин в изгнании» Б.С. Шехтера, «Маяковский начинается» А.П. Петрова, «Сергей Есенин» В.Г. Агафонникова и др. Тем самым, тяготение авторов к углубленному художественному анализу личности Поэта можно воспринять как устойчивую тенденцию в современном оперном творчестве.

#### Литература:

1. Васина-Гроссман, В.А. О поэзии Блока, Есенина и Маяковского в советской музыке [Текст] / Васина-Гроссман В.А. // Поэзия и музыка: Сб. статей и исследований. — М.: Музыка, 1973. — с. 97–136 с.
2. Галина Г.С. Традиции книжного пения в опере З. Исмаилова «Акмулла» [Текст] / Галина Г.С. // Вестник ЧГУ. — Вып.31. — 2009. — № 13 (151). — С. 165–171.
3. Давыдова Э.М. Салават Юлаев на все времена. Образ народного героя в музыке // Бельские просторы. — 2004. — № 5. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.hrono.ru/text/2004/dav05\\_04.html](http://www.hrono.ru/text/2004/dav05_04.html)
4. Скурко Е. Р. Очерки современной музыкальной культуры Башкортостана [Текст] / Скурко Е. Р. — Уфа, 1997. — 156 с.
5. Султангареева, Р.А. Творчество башкирских сказителей в прошлом и настоящем / Султангареева Р. // Бельские просторы. — 2005. — № 1. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.hrono.ru/text/2005/sultang01\\_05.html](http://www.hrono.ru/text/2005/sultang01_05.html)
6. Угрюмова Т.С. Опера «Memento» Салавата Низаметдинова [Текст] / Угрюмова Т.С. // Бельские просторы. — 2009. — № 9. — С. 174–178.

## ФИЛОЛОГИЯ

### «Вера» и «неверие». Религиозные мотивы в творчестве Е. А. Боратынского

Занегина Анастасия Анатольевна, студент  
Московский педагогический государственный университет

*В статье рассмотрены христианские мотивы в творчестве поэта-мыслителя Е. А. Боратынского (1800–1844), обращение к которым свидетельствует о высоких потребностях его поэтической души. Мотивы поданы в русле биполярных концептов (Тело и Душа, Вера и Неверие, Жизнь и Смерть), которые наиболее существенно отражают необычность и противоречивость отношения Поэта к религии. Для создания своеобразного диалога эпох, повествование о «вере-неверии» поэта представлено в обрамлении стихотворения «декадентской Мадонны» XX в. З. Н. Гиппиус «Бессилье», в творчестве и мироощущении которой много схожего с поэтическими мнениями Е. А. Боратынского.*

Традиционно считается, что Боратынскому присущ христианский скептицизм, который существенно повлиял на всё его творчество. С этим можно согласиться, сделав некоторое замечание. Несмотря на скептицизм, мотив стремления к истинной вере ощущается в его лирике постоянно. Мотивы собственно веры и своеобразного неверия так тесно сцеплены друг с другом, что становятся религиозно-эстетическим принципом творческого сознания поэта. Двойственное отношение Боратынского к религии обусловило непонимание его творчества современниками, которые в 20-е годы XIX в. отмечали, что он творит вне принципов романтизма. Конечно, Поэту не были чужды эпикурейские и сентименталистские мотивы, столь значительные для поэзии романтиков начала века, но в своих знаменитых элегиях, философских медитациях и посланиях 1820–1825-х годов он удачно наполняет столь чувственные жанры рассудочными измышлениями, которые свойственны мировосприятию автора. Боратынский отвлеченно-морализаторским путем подходит к осмыслению вечных элегических тем «сладкого усыпления» и чувственного охлаждения. Такой анализ чувства в элегии был поистине новым поэтическим явлением:

Не властны мы в самих себе  
И, в молодые наши леты,  
Даем поспешные обеты,  
Смешные, может быть, всевидящей судьбе.  
(«Признание»).

Руководствуясь принципом «что мыслю, то пишу», Боратынский делает диалектический анализ чувств неотъем-

лемой составляющей истинного романтизма. З. Н. Гиппиус, говоря о романтизме века XX, отмечала узор, «безрелигиозность и безбожественность» Нового романтизма, который «слишком растворился в эстетике и мистике». «Старый, чистый романтизм был сильнее, потому что был цельнее, ярче, действеннее, реальнее», — замечает Гиппиус [2, с. 229]. Романтизм века XIX был поистине религиозным. Романтизм Е. А. Боратынского в этом смысле наиболее интересен, так как его религиозность обнаруживает одновременно мотивы бессилья веры и стремление к ней.

*Смотрю на море жадными очами,  
К земле прикованный, на берегу...  
Стою над пропастью — над небесами, —  
И улететь к лазури не могу.  
(З. Н. Гиппиус, «Бессилье»)*

В 20-е годы Боратынскому важно выразить господство мысли и «хладной мудрости». Боратынский пишет И. Киреевскому о своем страхе перед «пламенной деятельностью»: «я охотнее вижу счастье в покое», — отмечает он [1, с. 251]. В этом своеобразном покое, который находится «меж бурною жизнью и хладною смертью» и начинает в лирике поэта все отчетливее проступать религиозный скептицизм.

В конце 20-х — начале 30-х годов «неверие» выходит на первый план. Провозгласив эгоизм «законным божеством», Боратынский не поддается ему до конца, а терзается поистине религиозными вопросами эсхатологической направленности. В 1827 г. он пишет стихотворение «Последняя смерть»:



Есть бытие; но именем каким  
Его назвать? Ни сон оно, ни бденье;  
Меж них оно, и в человеке им  
С безумием граничит разуменье.

С этих пор понятие Смерти, абсолютное для всех культур и религий, неотвратимо господствует в лирике Боратынского в различных поэтических ипостасях. Для Боратынского характерно проявление внимания к таким вечным религиозным концептам как Смерть и Жизнь, Душа и Тело. Смерть наполняется нравственным, религиозным, философским содержанием. В стихотворении 1828 г. в отличие от фатального воплощения этого концепта в «Последней смерти», Смерть мыслится высшим гармоничным проявлением. Истинно по-христиански, Боратынский пишет:

Недоуменье, принужденье —  
Условье смутных наших дней,  
Ты всех загадок разрешение,  
Ты разрешение всех цепей.  
(«Смерть»)

Осмысление столь значимого религиозного концепта Боратынским неоднозначно. В трактовке мотива смерти Боратынским выявляются две противоположные точки зрения: смерть как негативное и смерть как положительное явление бытия.

В незаконченной поэме «Вера и неверие» (1830 г.) проблема смерти перерастает в проблему бытийного миропорядка. Отрывок построен в форме диалога, в котором два героя: Она и Он. Они счастливы. Вокруг них и внутри них — природная Гармония, «прекрасный мир», созданный Зиждителем. С «умиленною душой» они созерцают «красу творенья». Но их земное благополучие и блаженство нарушается Его мыслью о Незнании того, что готовит Завтра; о возможном приходе Смерти, утверждении о том, что *«всё ж умрём мы наконец, Все ляжем в землю»*. Она пытается убедить его в том, что «Бог милосерд», что за могилой тоже ожидает какое-то бытие, нужно лишь *верить*. Но он неумолим. Он *не верит*. Все окружающее социальное бытие есть «хаос нравственный»:

Презренный властвует; достойный  
Поник гонимою главой;  
Несчастлив добрый, счастлив злой.

И лишь замогильное бытие способно оправдать мудрость божества:

Там, за могильным рубежом,  
Сияет день незаходимый,  
И оправдается Незримый  
Пред нашим сердцем и умом.

Заканчивается поэма-отрывок тем, что Она говорит ему:

Премудрость Вышнего Творца  
Не нам исследовать и мерить:  
В смиреньи сердца надо верить  
И терпеливо ждать конца.

Но в ней тоже поселяется сомнение и грусть. Он и Она в поэме являют два состояния Души, заключающей в себе мятежные споры о вере и неверии.

*Не ведаю, восстать иль покориться,  
Нет смелости ни умереть, ни жить...  
Мне близок Бог — но не могу молиться,  
Хочу любви — и не могу любить.*  
(З. Н. Гиппиус, «Бессилье»)

В поздних стихах Боратынского возникает символизация образов, даже приближение к аллегории, что и «воскресило» в начале XX в. интерес к его поэзии. Символично название сборника Боратынского — «**Сумерки**» (1842 г.), в которое он вкладывал двойное содержание, диалектическое единство противоположностей: пограничного времени суток и сумерек жизненных и поэтических путей. Религиозные мотивы пронизывают содержание всего сборника. Центральный мотив сборника — Вдохновение. Центральный образ — человек в возвышенном своем воплощении — Поэт, возносящий «молящий глас». Для Поэта Вдохновение не может не содержать в себе мотива веры даже в стихах, проникнутых отрицательными эмоциями. Поэт находится во враждебных отношениях с обществом, современной эпохой. Тема «веры» и «неверия» воплощена здесь в новом аспекте: мотив веры неразрывно связан с мотивом поэтического вдохновения, даруемого Богом. Богаче всего тема вдохновения и веры раскрыта в стихотворении «Осень». В нем показывается слияние поэтического и божественного вдохновения. Стихотворение «Благословен святое возвестивший!» (1839 г.) ясно указывает на то, что в задачу поэта входит не только «возвещать святое». Здесь снова появляется некая религиозная бинарность, новая сторона «веры и неверия»: порок и праведность:

Две области — сияния и тьмы —  
Исследовать равно стремимся мы.

Одна из ведущих современных исследовательниц творчества Боратынского С. В. Рудакова указывает, что «Сумерки» строятся на соотношении двух временных пластов: прошлого (эпохи далекой античности) и настоящего христианского (названного поэтом «железным веком»). В «Сумерках» лирический герой, Поэт, находится в ситуации своеобразного жизненного выбора [5]. В стихотворении «Последний поэт» (1835 г.) герою открывается истинная метафизическая безысходность. Золотой век оказывается позади, кануло в Лету время благодати и гар-

мории, а Поэту с «тоскующей душой» остается терзаться ужасающей и пустой действительностью Века Железного. Современное Поэту Настоящее бездуховно. Ситуация раскола мироздания, ускользающая природная одухотворенность, поданная Боратынским в «Последнем поэте» схожа с ситуацией, которая занимала умы поэтов-мыслителей рубежа веков XIX и XX. Н. С. Гумилёв в 1905 г. напишет об *«утомлении и бессилии»* «людей Настоящего», которым остается *«быть тяжелыми камнями Для грядущих поколений»* [3, с. 47].

Одна из причин трагедии современного мира Боратынским описывается в стихотворении «На что вы дни...» (1840 г.), в котором размышляет о характере существования еще одной бинарной категории религиозного содержания: Души и Тела. Их разъединенность приводит к тому, что бездуховная действительность стремится стать пространственным бесплодным Абсолютом. Мотив веры и неверия проявляется по-новому: в извечном соотношении Тела и Души, которые у Боратынского наделены «безумием» и «бесплодностью». Отсутствие духовной связи, бессмысленность Тела и Души возможна лишь в безысходном безверии, которое ведет к катастрофической пустоте. Безумная и безмерная Душа ничего не оставляет Телу, которое

Бессмысленно глядит, как утро встанет,  
Без нужды ночь сменя,  
Как в мрак ночной бесплодный вечер канет,  
Венец пустого дня!

Для осмысления противоречивых религиозных представлений поэта важно поистине гениальное стихотворение онтологического характера «Недоносок» (1835 г.), где Герой будто бы действительно находится «над пропастью — над небесами», но не может улететь:

И, едва до облаков  
Возлетев, паду, слабея.  
Как мне быть? Я мал и плох;  
Знаю: рай за их волнами,  
И ношусь, крылатый вздох,  
Меж землей и небесами.

Вера «бедного духа» бессильна. Он «изнывает тоской», мечется, нигде не может найти успокоение и упоение, так как ни на земле, ни в «небесных полях» не может обрести Благость, хоть и отчаянно стремится к ней:

Обращусь ли к небесам,  
Оглянусь ли на землю —  
Грозно, черно тут и там;  
Вопль унылый я подъямлю.

Ощущение давящей тьмы и мглы безверия в расколотом миропорядке, невозможность услышать «арф небесных отголосок», являют только один исход: бессилье жизни без веры и «бессмысленную вечность».

В контексте рассмотрения христианских мотивов в «Сумерках» С. В. Рудакова называет наиболее интересным и значимым стихотворение «Еще, как патриарх, не древен я...», в котором помимо религиозной лексики представлен ветхозаветный образ богоизбранного псалмопевца Давида (1 Цар, 16: 1–13), с которым сравнивается Поэт и его Путь. Поэт чувствует свою приобщенность к Духу Святому. Рудакова отмечает, что хоть «впереди его ждет миропомазание, пережитое когда-то библейскими пророками, после которого им открывалось то, что было недоступно сознанию обычных людей...», но двойным отрицанием подчеркивается непохожесть Последнего Поэта на Царя Давида [6]:

Еще как патриарх не древен я; моей  
Главы не умастил таинственный елей

Здесь снова заметны религиозные метания поэта, его бессилье и одновременное желание приобщения к святости. Важно отметить, что Боратынский часто совмещает в поэзии истинно христианские мотивы с языческими как в стихотворении 1825 г. «К...»:

В тоске душевной пустоты,  
Чего ещё душою хочешь?  
Как Магдалина плачешь ты,  
И как русалка ты хохочешь!

В сборнике «Сумерки» встречаем замечательное натурфилософское стихотворение «Приметы» (1839 г.), в котором поэт говорит о великой значимости знамений Природы, понимание и, самое главное, веры в ее божественные прорицания. Здесь поэт снова возвращается к мысли о несовершенстве современного человека, который

...чувство презрев, он доверил уму;  
Вдался в суету изысканий...  
И сердце природы закрылось ему,  
И нет на земле прорицаний.

Здесь мы видим значимую мысль о том, что для Поэта, который в начале своего творчества стремился к анализу всего, теперь говорит о значимости чувства ощущения истинной веры, пусть даже часто бессознательном, естественном и едва уловимом явлении. Здесь мы замечаем, что «Неверие» начинает постепенно озаряться лучами подлинной «Веры».

**Я к солнцу, к солнцу руки простираю  
И вижу полог бледных облаков...  
Мне кажется, что истину я знаю —  
И только для нее не знаю слов.**

(З. Н. Гиппиус, «Бессилье»)

Размышляя о наличии в поэзии Боратынского христианских образов и мотивов, было бы небезынтересно упо-

мянуть о двух литературных тенденциях в лирике: **религиозном экфрасисе** и **молитве**.

В поэзии Боратынского наличествует религиозный экфрасис. Описание описания привносит сакрализацию художественности, целостность восприятия. В русской литературе особенно распространен живописный Богородичный экфрасис, часто возникающий в произведениях В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Н.С. Лескова, А.А. Фета, Ап. Майкова, Вяч. Иванова, А.А. Блока, Н.С. Гумилёва и др. Автор «Иконостаса» П.А. Флоренский отмечал, что «иконопись для глаза есть то же, что слово для слуха». Чем ближе икона к слову, тем сильнее в нем сакральное начало, семиотические процессы, происходящие на границе слова и изображения совершаются в надчувственной сфере, сфере воображения, потому необыкновенно сильны [4]. Особенность сакрального сюжета, вошедшая в экфрасис, связанный с Пречистой, и свидетельствующая о проницаемости границы между земным и небесным, — чудо, совершающееся по воле Божьей Матери, живописному изображению которой, как иконе, поклоняется герой. Именно такое чудо описано в стихотворении Боратынского «Мадонна». Боратынский убеждает, что созерцание лика Святой укрепляет веру:

Да лик ее веру в тебе укрепит,  
Смотри, как приветно с холста он глядит!

Путник видит в хижине бедной старухи Божественный образ и, восхищаясь им, просит пожилую женщину продать ему икону. Но она непреклонна:

Синьор, я бедна, но душой не торгую;  
Продать не могу я икону святую.

Показательно для богородичного экфрасиса завершение:

Так, веру и гений в едино сливая,  
Равно оправдала их Дева святая.

В этом стихотворении Боратынский показывает превосходство веры, ее образа перед неверием посредством экфрасиса; дает ощутить силу веры.

Любопытен также и жанр **молитвы** в лирике Боратынского. Молитва предстает и как составляющая религиозного опыта, и как лирическое высказывание нуждающейся

в Боге души. З.Н. Гиппиус писала: «Я считаю естественной и необходимейшей потребностью человеческой природы — молитву. И каждый человек непременно молится или стремится к молитве, — все равно, сознает он это или нет, все равно в какую форму выливается у него молитва и к какому Богу обращена. Поэзия вообще, стихосложение, словесная музыка в частности — одна из форм, которую принимает в человеческой душе молитва. Поэзия, как определил ее Баратынский, — «есть полное ощущение данной минуты». Быть может, это определение слишком обще для молитвы, — но как оно близко к ней!» [2, с. 150]. В «Молитве», написанной почти перед самой смертью Боратынского в 1844 г., душа и все сознание его словно озаряется тоской по вере, желанием духовного развития и восхищения перед божественной Благодатью:

Царь Небес! успокой  
Дух болезненный мой!  
Заблуждений земли  
Мне забвенье пошли  
И на строгий твой рай  
Силы сердцу подай

В одном из последних стихотворений Боратынский напишет, словно пророчески угадывая возрождение своей поэзии в грядущем:

Простясь с лирою моею,  
Я верую: ее заменят эти  
Поэзии таинственных скорбей  
Могучие и сумрачные дети.  
(«На посев леса»)

Таким образом, для Е.А. Боратынского, Смерть и Жизнь, Вера и Неверие, Душа, Тело и другие религиозные понятия-концепты многогранны и многолики. Отношение Боратынского к религии — это отношение скорбного мыслителя, которому был свойственен религиозный скептицизм, и которому перед смертью приоткрылось божественное Откровение. Множество строк его стихотворений говорят о глубочайшем проникновении веры в человеческую душу. Проблема «веры» и «неверия» — одна из центральных в творчестве поэта и неразрешенная проблема всей его жизни. Проблема, из-за которой он остался непонятым большинством своих современников и проблема, которая так привлекает к его творчеству искушенных до сего времени.

Литература:

1. Баратынский Е. А. Стихотворения. Письма. Воспоминания современников. / Е. А. Баратынский. — М.: Правда, 1987. — 480 с.
2. Гиппиус З. Н. Собрание сочинений. Т. 7. — М.: Русская книга, 2003. — 528 с.
3. Гумилёв Н. С. Избранное. — М.: Аделант, 2011. — 288 с.
4. Меднис Н. Е. Религиозный экфрасис в русской литературе // Критика и семиотика. — Вып. 10. — Новосибирск, 2006. — С. 58–67.

5. Рудакова С. В. Пространственно-временная организация книги «Сумерки» Е. А. Боратынского // Проблемы истории, филологии, культуры. — Вып. 22. — М., 2008. — С. 300—310.
6. Рудакова С. В. Стихотворение «Еще, как патриарх, не древен я...» в контексте книги «Сумерки» Е. А. Боратынского // «Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова». Филологические науки. Москва, 2011. — С. 47—54.

## **Л. Велес де Гевара — И. Ильф и Е. Петров — В. С. Высоцкий: преемственность и творческая переработка жанра напутствия собратьям по перу как составляющей плутовского романа**

Калугина Любовь Владимировна, аспирант  
Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского

Плутовской роман, или пикареска — одна из старейших прозаических жанровых форм, причем характерной особенностью ее развития является принцип феникса, т. е., способность активизироваться на определенных исторических этапах. Вобрав в себя черты античной и средневековой мениппеи, она явила публике XVI века полную противоположность модному тогда жанру рыцарского романа и своеобразную полемику с идеологией рыцарства. Как отмечает С. И. Пискунова в статье «Исповеди и проповеди испанских плутов», «школа жизни», которую герой-пикаро проходит по мере развертывания сюжета пикарески — своего рода «анти-воспитание», в результате которого рождается анти-личность, человек, выстраивающий свое «я» с оглядкой на общественное мнение, приспособившийся к поведенческим шаблонам нравственно деградировавшего общества. Пикаро как герой жанра — наглядное опровержение ренессансной идеализации человеческой природы и природы в целом, равно как и ставки реформаторов церкви на «человека внутреннего», на личностную веру вне обряда и ритуала» [5, с. 7]. Соответственно, особенный отклик у публики произведения этого жанра могут получить тогда, когда есть некая господствующая идеология, которую необходимо опровергнуть.

Одним из периодов роста интереса к жанру в русской литературе стали 20—30-е гг. XX века. В. Д. Миленко выделяет четыре основные причины возрождения пикарески в данный период: социальный катаклизм «переходной» эпохи, когда в городах появилось большое количество маргинализованного населения, вытекающая из него актуализация проблемы выживания, оживление карнавального мироощущения и верстернелизация культуры [4]. Мы же от себя можем добавить пятый: в это время активно формировался соцреалистический литературный канон с его утопичностью и тягой к совершенно недостижимым идеалам, и несоответствие между навязываемой средствами медиа идеологией (в это понятие мы включаем и идеологизированное искусство) и реальностью было так велика, что комизм просто бросался в глаза. Огромному количеству героев-построителей нового мира и гранди-

озной цели, которую ставили перед собой идеологи, требовалось противопоставить антигероя с его антицелями и антиидеологией.

Появление элементов пикарески в советской песенной поэзии второй половины века может быть обусловлено теми же причинами, кроме, разве что, самой первой.

Наряду со всем прочим, пикареска является еще и довольно эклектичным жанром. В качестве составляющей она может включать элементы других жанров и даже относительно автономные части, имеющие форму отдельного произведения. Распространенным и едва ли не обязательным элементом пикарески является рефлексия по поводу литературы. Она отражена в сатирических образах бездарных литераторов, литературных пародиях и — особенно — в жанре напутствия коллегам по цеху, причем напутствия, имеющего форму самостоятельного законченного произведения.

В данной статье мы рассмотрим преемственность и эволюцию именно этого элемента пикаресочной жанровой мозаики на примере романов Л. Велеса де Гевары «Хромой бес» (1637—1620), И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок» (1931) и песни-поэмы В. С. Высоцкого «Сорок девять» (1960) [1, 3, 2].

Порядок заимствования и взаимовлияния в данном случае точно установить не представляется возможным, так как неизвестно, был ли В. С. Высоцкий знаком с испанским прототекстом и, соответственно, возможно ли прямое, непосредственное влияние испанской пикарески на творчество В. С. Высоцкого. Прямое влияние текста И. Ильфа и Е. Петрова сомнений не вызывает, ибо сходство текстов бросается в глаза. В обоих случаях в подзаголовке имеется слово «пособие»: у И. Ильфа и Е. Петрова это «Незаменимое пособие для сочинения юбилейных статей, табельных фельетонов, а также парадных стихотворений, од и тропарей», у Высоцкого — «Пособие для начинающих и законченных халтурщиков». Подзаголовки уже задают иронико-сатирический тон всего произведения: в протексте к жанрам публицистики и беллетристики советского периода зачем-то присовокуплен церковно-утилитарный жанр тропаря, у В. С. Высоцкого неправомерно, по кор-



невым морфемам, противопоставляются действительное и страдательное причастие, по определению не могущие быть антонимами: «начинающий» и «законченный».

Оба текста строятся по сходной схеме: сочетание примера с некими теоретическими указаниями. Разница прежде всего в удельном весе того и другого. Прозаический текст И. Ильфа и Е. Петрова дал достаточную свободу для схематичного воспроизведения жанра учебного пособия: в их «Торжественном комплекте» есть словарь, причем слова в нем разделены по грамматическим категориям, указания по пунктуации (причем очень тривиальные, имеющие пресуппозицию безграмотности адресата: «Запятые ставят перед «что», «который» и «если»»), и примеры практического употребления этой «грамматики» в нескольких жанрах. В.С. Высоцкий же в поэтическом тексте уделит значительно больше внимания собственно-пародированию жанра соцреалистической поэмы. Интересна выбранная форма — черновик произведения с авторскими пометками, — притом, что во втором, нижнем подзаголовке указано: «... (сокращенное издание)». Эта деталь работает на создание образа «законченного халтурщика», сдавшего в печать поэму в таком виде. В обоих случаях акцентируется и гиперболизируется скудость словарного запаса второсортных графоманов: в разделе «Словарь» пособия Остапа Бендера всего девятнадцать существительных, семь прилагательных, десять глаголов, два «художественных эпитета», пять слов «иных частей речи» и шестнадцать экзотизмов «арабского орнамента» (причем реальное отношение авторов в описываемому объекту — Среднеазиатской железной дороге — недвусмысленно отражено в придуманном ими неологизме «шайтан-арба»), в «песне-поэме» Высоцкого одна из авторских ремарок гласит:

«Все отступления в прозе можно рифмовать по принципам:

океан — Асхан — Иван  
картошку — гармошку — крошку — ножку  
чаще употреблять фамилии героев»

Заключительный прозаический абзац «песни-поэмы» можно считать прямой реминисценцией к прототексту И.Ильфа и Е.Петрова.

И. Ильф и Е. Петров: «При помощи материалов раздела 1-го по методам раздела 2-го сочиняются также: романы, повести, поэмы в прозе, рассказы, бытовые зарисовки, художеств, репортаж, хроника, эпопея, пьесы, политобозрения, игра в политфанты, радиооратории и т. д.».

В.С. Высоцкий: «Таким же образом могут быть написаны поэмы о покорителях Арктики, об экспедиции в Антарктиде, о жилищном строительстве и борьбе против колониализма. Надо только знать фамилии и иногда читать газеты».

Скудость словарного запаса бульварных писателей как предмет осмеяния в обоих текстах восходит к испанскому оригиналу. Ср. с «Наставлениями и правилами, кои отныне и впредь надлежит соблюдать высокоученой Севильской академии» в романе Л. Велеса де Гевары «Хромой бес»:

«Item, стали мы известны, что есть такие поэты и поэтессы — и даже среди придворных, — кои, обрекши себя на воздержание, еще более строгое, нежели велит устав монастыря Паулар, обходятся всего лишь дюжиной слов, а именно: «Доверие, недоверие, скромность, расточительность, жестокость, несчастье, учтивый, желанный, нежеланный, злой рок, коварный, сетовать», — и тщется выразить ими все свои мысли, так что один бог может их понять. Оных повелеваем снабдить еще полсотней слов в виде единовременного пособия из казны Академии, дабы они словами сими пользовались неукоснительно под страхом прослыть глупцами и остаться непонятыми, как если бы изъяснялись на баскском наречии».

Скудость запаса рифм, подчеркнутая Высоцким и специально не освещаемая у И. Ильфа и Е. Петрова, находит отражение в том же испанском источнике:

«Всем действующим лицам возбраняем, когда их начинает клонить ко сну, говорить: «Спать мне хочется ужасно!» — или другие стихи, ради рифмы сочиненные. Также возбраняем рифмовать слово «корона» с «веле-нием закона», «мечь» и «спасу свою я честь», а равно налагаем запреты на обороты вроде «вскипаю яростью великой», «отныне между нас двоих» и на прочие нелепицы, для коих нет оправдания в том, что:

Рифма часто нас неволит  
Говорить не то, что надо.

Поэта, иже впредь совершит подобное преступление, приказываем на первый раз освистать, а на второй — отправить с двумя комедиями в Оран на службу его величеству», — что может наводить на мысль о возможности прямого влияния романа Л. Велеса де Гевары на творчество В.С. Высоцкого.

Знакомство И. Ильфа и Е. Петрова с испанским прототекстом не вызывает сомнений. На это указывает, кроме уже разобранных случаев, критика в обоих текстах использования поэтами слов иноязычного происхождения.

Л. Велес де Гевара: «...всем надлежит употреблять лишь исконные кастильские слова и не заимствовать слова из чужих языков. Всякий же, кто станет писать fulgor, libar, numen, purpurear, meta, tramite, afectar, rompra, tremula, amago, idilio и тому подобное, либо придумывать бессмысленные инверсии, лишается звания поэта во всех академиях, а при повторном нарушении одного правила все его вирши надлежит конфисковать, а посевы рифм перепахать и посыпать солью, как у предателя родного языка».

И. Ильф и Е. Петров:

«Азиатский орнамент

1. УРЮК (абрикосы)
2. АРЫК (канал)
3. ИШАК (осел)
4. ПЛОВ (пища)
5. БАЙ (нехороший человек)
6. БАСМАЧ (нехороший человек)

7. ШАКАЛ (животное)
8. КИШЛАК (деревня)
9. ПИАЛА (чашка)
10. МЕДРЕСЕ (духовное училище)
11. ИЧИГИ (обувь)
12. ШАЙТАН (черт)
13. АРБА (телега)
14. ШАЙТАН-АРБА (Средне-Азиатская ж. д.)
15. ТВОЯ-МОЯ НЕ ПОНИМАЙ/
16. МАЛА-МАЛА / выражения»

Литература:

1. Велес де Гевара Л. Хромой бес — М; 2011
2. Высоцкий В. С. Сорок девять// Собрание сочинений в 4-х томах. Том 3 — М; 2009 — с. 7–12
3. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок — М; 2007
4. Миленко В. Д. Пикареска в российской сатирической прозе 1920–1930-х годов: к проблеме жанра// Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. — Вип. 3 (47). Літературознавство — Ч. I. — Харків, 2006. — С. 95–102.
5. Пискунова С. И. Исповеди и проповеди испанских плутов// Ант. Испанский плутовской роман — М; 2008 — с. 7–34

Подводя итог всему изложенному, можно сделать вывод о том, что:

— высмеивание бесталанных литераторов является составляющей частью пикаресочной сатиры;

— основной формой этого высмеивания является введение в текст произведения жанра литературного напутствия;

— данная жанровая черта испанского плутовского романа находит свое отражение не только в советской прозе (И. Ильф и Е. Петров), но и в поэзии (В. С. Высоцкий).

## Игра, ложь и одиночество как неотъемлемые компоненты любовных отношений в рассказе Ивана Бунина «Генрих»

Кубяк Ванда Тадеушевна, аспирант, преподаватель русского языка и литературы

Государственный университет имени Марии Кюри-Склодовской (г. Люблин, Польша), Государственная высшая школа имени Иоанна Павла II (Бялая Подляска, Польша)

*Статья посвящена анализу новеллы Ивана Бунина «Генрих» входящей в состав сборника «Темные аллеи» и являющейся ярким примером человеческих взаимоотношений в сложном художественном мире нобелевского лауреата. Предметом анализа в данной статье является литературное осмысление категории одиночества, лжи и игры в контексте размышлений таких философов, как Николай Бердяев и Юзеф Тишнер.*

**Ключевые слова:** одиночество, ложь, игра, человеческие взаимоотношения.

*The article is devoted to the analysis of a novel by Ivan Bunin «Henry» which is a part of the anthology «Dark alleys» and a outstanding example of the human relations in a complicated artistic world of a Noble Prize Winner.*

*The subject of the analysis in the article is a literary awareness of the category of a loneliness, lie and a game in a context of the consideration of such philosophers as Nikolay Berdiayev and Jozef Tishner.*

**Key words:** loneliness, lie, game, human relations.

Вынесенные в заглавие статьи слова «игра», «ложь», «одиночество» — явления, неразрывно связанные с человеческим бытием и включенные в контекст межличностных отношений. Не будет преувеличением сказать, что появились они в тот момент, когда первый человек осознал самого себя и вступил в общение с себе подобными. Понятие игры привлекало внимание мыслителей уже с древних времен — в платоновском ди-

алоге «Евтидем» упоминается «познавательная игра», то есть логические уловки софистов, сбивавших людей с толку своими рассуждениями. Самым известным исследованием, посвященным феномену игры и оказавшим огромное влияние на дальнейшие разработки проблемы, стал труд нидерландского ученого Йоганна Хёйзинги под названием «Homo ludens».<sup>1</sup> По мнению этого историка культуры, игра предшествует культуре, поскольку она

<sup>1</sup> «Человек играющий».

свойственна не только человеку, но и животному миру. Хёйзинга считает, что игра — это «добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь». [10, 41] Немецкий философ Ханс-Георг Гадамер, включивший понятие игры в процесс понимания и истолкования произведения искусства, распространил игру не только на человеческий и животный мир, но даже на неодушевленную природу — игра красок, лучей, волн итд. Большой вклад в разработку проблемы внес также российский философ и филолог М. Бахтин, касавшийся в своих исследованиях соотношений игры и искусства, а также игры и жизни. [1, 68]

Веще большей степени философскую мысль привлекал феномен одиночества, как неотъемлемого элемента человеческого существования. В истории европейской мысли одним из первых вопрос о человеке как о существе одиноком поставил Августин Аврелий, назвавший его *grande proflatum*, великой тайной, словно распятой между враждебными друг другу царствами Света и Мрака. В числе мыслителей, которые на протяжении веков разрабатывали проблему одиночества оказались Б. Паскаль, Г. Торо, С. Киркегор, Х. Ортега-и-Гассет, Ж.-П. Сартр, Ф. Ницше и многие другие. На русской почве особенно ценны работы экзистенциалистов Н. Бердяева и Л. Шестова.

В буниноведении данный вопрос представляется неким чистым листом, незаполненным пробелом, все еще ожидающим детальной и углубленной разработки. Большинство литературоведов, занимающихся литературным наследием И. Бунина, мимоходом упоминает об этой особенности художественных произведений нобелевского лауреата, сквозь которые своеобразной «красной нитью» проходит тема оставленности, покинутости человека во Вселенной и среди ему подобных. М. Эпштейн, в своей книге упоминает о характерной черте поэзии автора «Жизни Арсеньева»: Бунин необыкновенно тонко чувствует *одиночество человека среди природы и одиночество природы без человека, «блаженную тоску» пустынности (...)*. [10] Один из крупнейших исследователей бунинской прозы, О. Михайлов замечает, что особенно на рассказах эмигрантской поры лежит тень безнадежности, отделенности от других и губительного рока. [8, 62] Ему вторит Ю. Мальцев, подчеркивая однако, что эти черты художественного мира, роднившие Бунина с модернистами, присутствовали у писателя и раньше, но в эмиграции они нашли свое дальнейшее развитие и углубление: *У Бунина мы находим постоянное ощущение катастрофичности бытия, непрочности существования и незащищенности человека. Чувство неустранимого одиночества (некоммуникабельность), (...) пронизывает все творчество Бунина. Чувство неизбежности одиночества даже переходит в сладкое и печальное упоение им (...)*. [7, 147]

Автором статьи ставится цель показать на примере конкретной новеллы, что одиночество является постоянным, можно сказать, онтологическим признаком существования бунинских героев, проявляющимся на всех уровнях жизни. Предметом анализа в данной статье является также литературное осмысление категории лжи и игры у Ивана Бунина, в контексте размышлений таких философов, как Николай Бердяев и Юзеф Тишнер, рассматривающих эти явления в связи с проблемностью бытия отдельной личности, сосуществующей с другими в сложной паутине взаимоотношений.

В новелле *Генрих* выведен герой донжуанского типа — писатель Глебов, любящий окружать себя красивыми женщинами. Он живет беззаботно, «играючи», избегая слишком серьезных отношений, стараясь не брать на себя никаких обязательств. Эти связи случайны и кратковременны, когда обрываются одни, устанавливаются другие. В момент, высвеченный Буниным, герой связан с четырьмя женщинами — юной наивной Надей, женщиновампом Ли, цыганкой Машей и переводчицей Генрих. Типичным и неизбежным элементом таких взаимоотношений является ложь. Анализируя этимологию этого слова, стоит обратиться к словарям. В толковом словаре В. И. Даля находим следующее определение: *Ложь — то, что солгано, слова, речи, противные истине. Лгать — врать, говорить или писать ложь, неправду, противное истине.* [5, 241] С точки зрения данного исследования нас будет интересовать аспект лжи как элемент общения. На огромную роль лжи и ее разнообразные проявления в жизни индивида и общества пристальное внимание обращает Н. Бердяев, который пишет: *Мир захлебывается от лжи. Лгут не только люди живые по природе, но и правдивые. Лгут не только сознательно, но и бессознательно. (...) Из мира все более исчезает личная совесть, и все меньше слышится ее голос.* [2, 102] Проблемой лжи в контексте общения занимается также польский священник и философ Ю. Тишнер, определяющий данный феномен как один из видов насилия, воздействующего на значение взаимосвязей Я и Ты: *Ложь — это и особый случай взаимоотношений Я и Ты: в его основе лежит подача неправды как правды.* [9, 90] Мыслитель отмечает диалоговый характер лжи, поскольку она всегда направлена на другого человека. Во лжи взаимность оказывается нарушенной: *заключенное в обмане притворное правдоподобие влечет за собой потребность неустанно переходить в диалоге с иным от взаимосвязи Я — Ты к отказу от взаимности на уровне Я — Он,* [9, 90] вследствие чего лгущий как бы играет на двух сценах — одна сцена предназначена для него и для его знания правды, а вторая — для обманываемого, который попадает в мир иллюзии, в мир искаженной реальности. Герой в новелле прибегает ко лжи 7 раз — три раза обманывает своих любовниц, один раз предлагает Генрих солгать, а два раза пытается обмануть самого себя. Наде, которая хочет проводить его на вокзал и мечтает поехать вместе с ним, Глебов с при-

творной заботой объясняет: *Надюша, ты же сама знаешь, что это невозможно, меня будут провожать совсем незнакомые тебе люди, ты будешь чувствовать себя лишней, одинокой.* [3, 374] Он отлично знает, что на вокзале будет его ждать Ли и хочет избежать разоблачения. *А за то, чтобы поехать с тобой, я бы, кажется жизнь отдала! — А я? Но ты же знаешь, что это невозможно...* [3, 374] — невозможно, потому что он едет с Генрих. Надя очень молода, верит Глебову безоговорочно и, по всей видимости, сама еще не научилась притворяться и лгать. Совсем другим типом женщины является Ли: *тонкая, длинная, в прямой черно-маслянистой каракулевой шубке и в черном бархатном большом берете, из-под которого длинными завитками висели вдоль щек черные булки.* [3, 375] *Она вынула из муфты руку, голубовато-бледную, изысканно-худую, и, извиваясь, порывисто обняла его (...).* [3, 375] Эта любовница наделяется змеиными чертами, она опытная искусительница и можно предполагать, что стихия лжи и притворства ей близка даже больше, чем Глебову. Она «зло смотрит» на героя *своими страшными в своем великолепии черными глазами,* [3, 375] с внешним безразличием называет его негодяем и не дает себя обмануть оправданиями: *Эта дуручка совсем еще ребенок, Ли, как тебе не грех думать Бог знает что. — Молчи. Я-то не дуручка.* [3, 375] Даже поэтически пронзительная догадка насчет «стервы-спутницы» оказывается верной, хотя убедиться в этом у Ли нет возможности. Глебов не совсем искренен и с Генрих, которую называет «лучшим товарищем» и сам признается, что с ней *одной ему всегда легко, свободно, можно говорить обо всем действительно как с другом.* [3, 376] Он деланно-иронически описывает ей Машу, стараясь показать, что не придает этой связи ни малейшего значения и таким образом избежать ревности Генрих. Он наделяет цыганку неприятными чертами: *очень худа и даже не хороша, плоские дегтярные волосы, грубое кофейное лицо, бессмысленные синеватые белки, лошадьиные ключицы. Просто несчастье!* [3, 372] — притворно восклицает Глебов. Итак, в его жизни преобладает притворство и игра. Интересным образом объясняет смысл такого поведения А. Демидов: *Хотя игра так же побуждает стремиться к успеху, ее «счастье» находится в ней самой, оно нам известно, как точно определенная цель. Игра — с ее волнениями и напряжением — не выходит за свои пределы и остается в себе самой. Игра дарит людям «наслаждение настоящим».* [4, 21] Нечто похожее имеет в виду французский мыслитель Э. Левинас, используя понятие *jouissance*, которое толкует как *наслаждение жизнью*.<sup>1</sup> В данном

случае источником наслаждения жизнью является искусная игра с разными женщинами. Но играя таким образом, Глебов создает пространство одиночества в жизни обманутых им женщин и в собственной жизни, поскольку ложью отделяет себя не только от других людей, но и от собственных чувств. На уровень истинного существования герой восходит лишь в Ницце, где с нетерпением и все возрастающей тревогой ожидает ту, которая и должна стать единственной. Мучительное ожидание час за часом отрывает его от игровой сферы, обнажая перед Глебовым его истинные чувства. (...) *ждал, что сейчас постучат в дверь (...), ел жидкий суп с кореньями и ждал, (...), курил в вестибюле и опять ждал, все больше волнуясь и удивляясь: что это со мною, с самой ранней молодости не испытывал ничего подобного!* [3, 381] Томление вызывает в нем беспокойство, безразличность и злобу. Мужчина пытается лгать самому себе: *Ну и черт с ней. Все понятно.* [3, 382] Эта мысль почему-то доставляет ему наслаждение, что впрочем объяснимо огромным напряжением, вызванным мукой ожидания. Глебов испытывает противоречивые чувства — с одной стороны жаждет объясниться Генрих в любви, с другой стороны, ревность склоняет его причинить любимой боль: *Если бы сейчас вдруг постучали в дверь и она вдруг вошла, спеша, волнуясь, (...) я бы, кажется, умер от счастья! Я сказал бы ей, что никогда в жизни, никого на свете так не любил, как ее, что Бог многое простит мне за такую любовь, простит даже Надю, — возьми меня всего, всего, Генрих! Да, а Генрих обедает сейчас со своим австрийком. Ух, какое это было бы упоение — дать ей самую зверскую пощечину (...)* [3, 382] Мука ожидания, наслаждение собственной болью, упоение от мысли о мести — и все-таки неизведанное ранее чувство одиночества из-за отсутствия женщины, которую, как оказалось, нельзя заменить никем другим. Пытаясь справиться с неизведанными дотоле чувствами, Глебов гуляет по набережной, напивается, но возвращаясь в отель, «белый как мел», «мертвеющими губами» спрашивает, нет ли телеграммы. Приведенные эпитеты наводят читателя на мысль о смерти и раскрывают состояние героя как смертную тоску. Такое же впечатление вызывает головокружительный полет в бездонную темноту, испещренную огненными звездами, [3, 383] который испытывает герой, прежде чем заснуть. Не в силах больше переносить чувство покинутости, оскорбления своей мужской гордости, Глебов собирается в путь, *стараясь больше не думать о ней и не жалеть о своей бессмысленной, испорченной поездке,* [3, 383] на которую возлагал столько радужных надежд. Кульминационный момент наступает в последних

<sup>1</sup> Однако наслаждение жизнью у Левинаса тесно связано с использованием: наслаждение вещами или страдание (из-за них) — вот цели. Сами инструменты, вещи, «предназначенные для...», становятся предметами наслаждения. Наслаждение вещью — будь то инструмент — состоит не только в том, что ее используют по назначению (перо, чтобы писать, молоток, чтобы забивать гвозди), но и в том, что используя ее, мы огорчаемся или радуемся. Вещи, не являющиеся инструментами (кусочек хлеба, огонь в камине, сигарета), также доставляют наслаждение (...). Левинас Э., Избранное: Тотальность и Бесконечное, Москва 2000, с. 152.



строчках новеллы, когда герой из скупой газетной заметки узнает об истинной причине молчания Генрих. Реакция мужчины не оставляет сомнений в глубине и правдивости его чувств: *И вдруг вскочил, оглушенный и ослепленный как бы взрывом магния*. [3, 384] Героиня как бы внезапно выступает из окружающей ее тьмы, появляется с силой взрыва и исчезает, оставляя

влюбленного в нее мужчину в пустоте и мраке своей недостижимости и не-существования среди живых, что для него означает полную утрату смысла, сосредоточившегося в одном единственном человеке. Глебов вынужден будет вернуться в созданный собой самим мир игры, в котором с этого мгновения его ждет лишь одиночество воспоминаний.

#### Литература:

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества — М.: «Искусство», 1979. — 424 с.
2. Бердяев Н. А. Парадокс лжи, «Человек», 1999, нр. 2 — с. 102–108
3. Бунин И. А. Генрих // Жизнь Арсеньева. Темные аллеи — М.: «Мир книги», 2002. — 496 с.
4. Демидов А. Б. Феномены человеческого бытия — Минск: «Экономпресс», 1999. — 180 с.
5. Даль В. И., Толковый словарь живого великорусского языка в 4 томах, М.: 1955. — 2716 с.
6. Левинас Э. Избранное: Тотальность и Бесконечное — Москва, Санкт-Петербург: «Университетская книга», 2000—416 с.
7. Мальцев Ю. Иван Бунин — М.: «Посев», 1994. 432 с.
8. См. Михайлов О. От Мережковского до Бродского, Литература русского зарубежья — М.: «Просвещение», 2001. — 336 с.
9. Тишнер Ю. Философия драмы, II т. — М.: РОССПЭН, 2005. — 488 с.
10. Хёйзинга Й. Homo ludens — М.: «Прогресс-Академия», 1992—464 с.
11. Эпштейн М., «Природа, мир, тайник вселенной»... Система пейзажных образов в русской поэзии. — М.: «Высшая школа», 1990 <http://www.nvkz.kuzbass.net/dworecki/other/e/enter.htm>

## The Place of Agbaba-Childir Environment in the Azerbaijan's Art of Ashug

Мамедов Автандил Ибрафил оглы (Avtandil Agbaba), кандидат филологических наук, доцент  
Сумгаитский государственный университет (Азербайджан)

### Место среды Агбаба-Чылдыр в искусстве ашугов Азербайджана

*Несмотря на ряд исследований, проведенных в связи с проблемами ашугской среды, все ещё существует множество вопросов требующих своего разрешения. В статье раскрывается историко-культурное значение ашугской среды Агбаба-Чылдыра и даётся оценка проведенным ранее исследованиям.*

*Здесь также описывается разрушительное влияние войн, депортаций и этнической чистки происходивших в данной области на ашугскую среду Агбаба Чылдыра. Таким образом, были выявлены социально-политические причины распада и исчезновения ашугской среды Агбаба Чылдыра и рассмотрена история этих процессов.*

**Ключевые слова:** среда ашугская, фольклористика, Агбаба-Чылдыр, классификация, культурный и географический ареал.

Although the environment of ashug was seriously researched in the folklore studies of Azerbaijan and Turkey, but there are still some scientific descriptions of the pending issues. First of all it should be noted that there are dual arguments about «ashug environment». Some scientists (prof. G. Namazov, prof. A. Nabiyev, prof. S. Pashayev and others) consider it is better not to use «ashug environment», but «the school of ashug». F.e. when prof. G. Namazov was talking about the Azerbaijan's art of ashug he talked about the ashug schools in Goyche, Shamkir, Garabagh, Shirvan,

Borchali [1,5]. Some scientists like İ. Abbasli, H. Ismayilov, M. Gasimli, Z. Maharramov, A. Kafkasyali and others consider in the Azerbaijan ashug art from the scientific aspect it is proper to use the concept of «environment». Prof. M. Gasimli conditionally characterized Azerbaijan's art of ashug as «historical ashug environments» and «modern ashug environments», and for us from the scientific point of view it's more convincing. Well-known investigator shows that there are 16 ashug environments and gives their specific and scientific characteristic.

Turkish investigator A.Kafkasyali in his «Iranian Turkish's ashug environment» poem characterized ashug environment in South Azerbaijan. He classified ashug environment and listed 7 names of ashug environment (Tabriz-Garabagh, Urmia, Sulduz-Garapapag, Zancan, Qum-Sava, Xorasan and Gashgai ashug environments).

It should be noted that scholar M.Qasimli also classified south ashug environment in his research, but he didn't deal with Sulduz-Garapapag ashug environment. While Scholar A. Nebiyev dealt with the feature of Azerbaijan ashug art, he nominated the idea of the specification of «every ashug school with the tradition of personal creation», he classified the local circle of this art under the name of Anatolia, Shirvan, Tebriz and Goycha ashug school. And then scholar characterized 4 ashug environments: a) Borchali b) Daralayaz, Yerevan, Childir c) Ganjabasar, d) Nagorno Karabagh ashug environment as Goycha school.

For A.Nebiyev, every ashug environment is surrounded the geographical territory where ashug tradition performance is spread. The position of the region's cultural, historical, geographical conditions, climate, local customs, way of life, ethic and religious-faith meetings, sensitivity degree of the saz and word and etc such numerous factors include to this environment.

Then one of the characterizing features of the ashug environment is the historical geographical areal, the others which we are counted before. Scholar H. Ismayilov evaluated it very well and writes: Aghbaba-Childir ashug environment is one of the richest centers which has their own specific features in the special local territory. It is known that saz melody of Aghbaba-Childir differs from the other saz melody of the different parts of Azerbaijan. Although it resembles Goycha, Borchali saz melody, but more it is similar to Urmia saz melody. «The note of the researcher is important from 2 sides. First — Scholar specially notes the definite specificity of Aghbaba-Childir ashug environment. Second — While he speaks about this environment he specially notes Aghbaba-Childir ashug environment, not Childir ashug environment. It is fully compatible with the main characterizing features of the ashug environment. By the way we must specify one matter. Till now in the Azerbaijan folklore Childir ashug environment is noted, not Aghbaba-Childir ashug environment. It isn't write from the scientific point of view. M.Qasimli who investigated Azerbaijan ashug environment in detail, but he also deals with Childir ashug environment in his research. Though he also noted that in Aghbaba and Gizilgoch region which include to Childir district, Ashug art is improved. M.Qasimli also use the phrase «Childir-Aghbaba ashug environment» in the known monography. The social-political, historical-cultural relation of this region with Childir, Kars, Ahiska districts continued for centuries.

In the boundaries of this local geographic areal saz melody and musical repertoire, performing and composing traditions and so on are developing in the same direction, but of course it saves main repertoire of Azerbaijan ashug

art. Then it is right to characterize this environment as Aghbaba-Childir ashug environment. The point of view of scholar A.Nebiyev about it is contradictory and controversial». In the area where was saz-word tradition, ashug environment was created and shaped. From this point of view in Yerevan, Daralayaz, Aghbaba-Childir, Borchali, Ganjabasar regions there was enough historical basis of the saz — word traditions. A.Nebiyev showed that ashug environment in the Aghbaba-Childir region is rooted to the fundamental traditions and shaped, but it is more appropriate for him to call this environment as Childir ashug environment. In future we will deal about this more comprehensive. Taking into account cultural-geographical areas, historical-genetic characteristics, regional peculiarities we consider more accurate to call this environment as Aghbaba-Childir ashug environment. Aghbaba-Childir ashug environment has happened history. Many years this environment was outside in the study object of Azerbaijan folklore and because of this historical-cultural geography of this region hasn't been researched. For centuries, Aghbaba-Childir region was situated in Osmanli Turkey, more precisely, in the boundaries of the administrative geography of Eastern Anatolia. Scholar F.Kirzioglu in the article «3 Uguz daghi» dealt with the historical geography of Aghbaba-Childir region in the short form and he wrote: «Since 1920 our state border has been passing over Aghbaba mountain which is the summer pasture of the village in the East and South of the Lake Childir.» «Aghbaba district which is known as his summer pasture in the territory of this mountain, in 1639 since Gesri-Shirin contract, but is a part of Kars with Gumru treaty, on 2–3 December 1920. It was outside of the boundary of our country and it was given to Armenia. Most of the population who are Turkish move to the villages around Kars. It isn't coincidence that Ahiska was called «lock of Istanbul» among the people, and it is one of the largest countries of the region which is called «key lock» of Eastern Turkey.

Even before the VII–VI centuries BC Saka (Iskit) tribes which settled in these lands, in later centuries Oghuz tribes in the deep-rooted traditions have created their powerful state agencies and in order to save their freedom and presence of their nation, they have been forced to make bloody wars. It means protecting of an ethno-national memory. National and spiritual and material values, folklore and ashug art which is one of the main part of folklore. Noting of this feature isn't casual. Among the Azerbaijan ashug environment Aghbaba-Childir ashug environment is one of the environment which maintain all historical-geographical, social-cultural, economical-political changes special conservatism in himself. The occupation of Ahiska, Kars, Erdahan, Aghbaba, Shoreyel from Russian troops or adding Childir to Ottoman Turkey is described in the creation of regional ashugs with all poetic details. In the XVI century Ashug Cheyali has written about Childir victory of Ottoman Empire, write about all the happened accident and definite facts. «Deyersen» minstrel poem begins with the addressing to the crane as well as other ashug poems:

Crane, if you go to our land  
Vizier moved from Erdahan  
The khans of Kizilbash came against  
There was a war in Childir, deyersen.

It is known from historical sources on 9 august 1578 Childir fight pass very intensively because of the rain and was continued till the evening. One of the participants of this fight, Ashug Kheyali come to the horror from the bloody scenes and describe all reality with heart-ache:

Mud was in the knee because of bool and tears  
Horses couldn't move because of dead bodies  
The castles were made from cutting head  
White bodies sank to blood, deyersen.

If ashug Kheyali described Turkish's victory in his minstrel poem, in the poem os Ashug Uzeyir Ahiska's defeat is described with very deep sorrow and rage:

Nightingale doesn't sing in the garden  
Will move to darling, but can't go  
Houses are extinguished, bonfire doesn't light.  
Train lined as the crane

It should be noted that well-known representative of Aghbaba-Childir ashug environment Ashug Uzeyir has some poems about Russian-Turkish wars, specially bloody crimes which tsar Russia committed in Ahiska. All these show that in all periods Aghbaba-Childir ashugs approach all military collisions and all military administrative-political changes with special sensitivity and this approachment was made the shape of art tradition. Though there are 250 years between the date of writing these minstrel poems both of these poems have poetic content of Turkism and ethno-national thoughts. This feature must be characterized as one of the indicators of historical-cultural character of Aghbaba-Childir ashug environment while speaking from the position of Aghbaba-Childir ashug environment in Azerbaijan ashug art. It should be take into consideration in this environment «art map» didn't coincide with the geographical map in many cases as in some other ashug environment.

In 1828 with the occupation Ahiska from Russian invaders the basis of the tragedies in the history of Aghbaba-Childir ashug environment. 5 large regions — Ahiska, Adigun, Esminje, Akhirkelek, Gojabey regions were included to Ahiska district which is situated in the north-border of Childir. The total area is 6160 kvadrat km, this ancient turks land is consisting of 220 villages, this lands begin from Childir plain, from the upper flow of Kura River, the basin Choruh Borchali and runs to Borchali lowlands along the ridge of Miskhet-Javankhet mountain. At present in the historical Ahiska district in Georgia the turks lived till 1944. On November 1944 population of the district exiled to Central Asia and Kazakhstan because of the relations with Turkey, were spread out to the 7 republic of the former

Soviet Union. The lands which called Childir are the unique area from the Ahiska Childir beylerbeyi which can save their freedom. The third part of divided country has been given to Armenia. Only special part of this large land Aghbaba (Amasya) which cover Aghbaba, Gizilgoch and Shoreyel lived Azeri Turks. In the last deportation of 1988 the native people of this region — Azeri Turks ousted forcibly till the last person from their native, historical lands by Armenians. By the way we need to clarify one matter. The well-known researcher of Azerbaijan ashug environment scholar M.Kasimli while speaking about the third divided part of Childir district dealt with Aghbaba and Gizilgoch (Amasya and Gukasyan) district.

Though the large part of Shoreyel valley torned away forcibly and was given to Armenia. Only some regions of dozens of cities were given to Amasya district (Gullubulag, Okhchoglu, Garachanta, Magarajig and so on). Other villages (Ganlica, Aralig, Gav, Bayandur) were included to Duzkend (Akhuryan) district and the people of this region — all the turks in XIX century ousted forcibly from their native motherland. Armenians are dwelled in some of them, but some of them were demolished. All this show that Aghbaba-Childir ashug environment maintain their being in very different conditions. Historical definition of Childir district consists from these 3 parts integrity. Childir ashug environment is formed on the same large scale area.

First of all it should be noted that in the local area of Azerbaijan ashug art the historical geography of Aghbaba-Childir region is surrounded several time larger ethnic-cultural area from the modern geographical boundaries of Aghbaba-Childir ashug environment. It is known from historical sources after giving back from Sefevi Ahiska-Childir beylerbeyi is one of the 44 regions of Ottoman Empire and the center of this region is Childir, in different time sections the border of Ahiska-Childir beylerbeyi is surrounded very large boundary in the south Ighdir, in the north Borzhomi, from the west Adjaria, from the east Borchali district. Childir which has large border in the period of occupation by Ottoman Empire in 1578 was covered administrative area consisted 6 large sanjag (Ahiska, Khirtiz, Akhirkelek, Childir, Poskoï, Bedre) in the composition of this sanjag there was 22 district, in some sources, the number of sanjag which is in the composition of Childir is 9. In the historical and geographical researches, Childir district called different names, during its existing. It has political-administrative, military-strategic importance. Ahiska region which is a part of Childir has special importance. The population is engaged in agriculture and trade. To break up the national-ethnic composition of the population and to break them away from the ethnic-cultural memory is the main plan of tsar Russia and him helpers. In order to go to the gulf of Basra and Isgenderun Russia occupy Kars, they planned to creat unity of the faithful among Turkish and Azeri turks and to create congestion. For this purpose they settled there armenians, russians, tokhabirs, malakans, Volqa germans and even es-tons. To use from armenians for releasing this crafty policy

consider his main purpose, for capturing Eastern Anatolia they conducted aggressive wars. The wars between Turks and Russians continued 300 years between XVII—XX centuries. On average it means a collision in 20 years. In nearest history there was no 2 nations which fought so much. Ashug Shoreyel Efkarı in the poem «Shoreyel dastanı» said:

You are spoiled in every 20 years,  
This is always so, Shoreyel.

With these words he meant historical reality, cruel wars in this region. Our goal for bringing a sample of some poetic image, all these facts and historical statistics is to make detailed picture of developing Aghbaba-Childir ashug environment in difficult conditions from XIX century.

As before we noted, wars, ethnic cleanings, deportations and so on were changing the administrative-geographical map of the district Aghbaba-Childir, and also the art map of the region, national-aesthetic values were stricken, at the same time historical-genetic resources, the people's ethno-national memory was being shattered.

Changing the names of the regions in Aghbaba, Ahıska district which is the part of Georgia, but armenians and geor-

gians giving the false names to the geographical objects organized parts of this policy. After giving Ahıska and his arounds to Georgia, Georgian government officials change the names of Turkish places completely or exactly change some feature of the name. Historical and linguistic genocide in Ahıska and Armenians carried out this in Aghbaba district and generally in Armenia. Turkologist Aslan Bayramov who has many researches on the toponymies of Western Azerbaijan, writes that, Armenians who are hostile attitude to turks, changed more than thousands name of geographical objects.

The examples we showed is the evidence how spiritual genocide was done in Aghbaba — Childir district. Taking into account the function of ashug environment in the ethno-national memory of its popularity, in Aghbaba-Childir ashug creation we are witness the changing onomastic units to the poetic method. Geographical toponymy of this area carried enough importance in the Aghbaba-Childir ashug environment. Regardless the size and genre every ashug poem which is created in this area is the issue which demands detailed research in order to restore ethno-national memory, national interests in the terms of the modern age from the standpoint to express the outlined historical geography borders of the native land, macro and microtoponymies, national colouring and the regional views.

#### References:

1. Namazov G. Azerbaijan ashug art. Baku: Writer, 1984, 192 s.
2. Gasımlı M. Ozon Ashug art. Baku: Uğur, 2007, 304 s.
3. Kafkasyalı A. Ashug environment of Iran turks. Erzurum: Eser Ofset, 2006, 313 s.
4. Nebiyev A. Azeri folk literature. II part. Baku: Science, 2006, 648 s.
5. İsmayilov H. What to say blind black fortune. Ashug Nesib (compiled İsmayilov H., Gurbanov T.). Baku: Seda, 2004, s.3—14
6. Kars region. I number. Childir, Ardahan, Hanak, Posof district. Ankara: Kars Tourism Promotion Society Publications, 1966, 78 s.
7. Bayraktar R. Ahıska-Childir beylerbeyligi. İstanbul: Ersen matbaası, 2000, 132 s.
8. Kabaklı A. Ashug literature. İstanbul: Turkish Literature Foundation Publications, 2006, 256 s.
9. İsabalı qızı T. Borchali ashug environment. Baku: Science, 1999, 168 s.
10. Arslanoglu J. National Islamic Council and the South-Caucasian Government of Kars. Muvakkata the Milliyesi. Ankara: 1986, 336 s.
11. Bayramov A. The ancient Oghuz lands toponyms. The names of the region of Aghbaba-Shoreyel and Pembek. Sumgait publication: 1996, 250 s.

## Экзистенциальная проблематика повести А. Камю «Посторонний»

Петросян Мерри Мгеровна, бакалавр  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Экзистенциализм — философское направление середины XX в., выдвигающее на первый план абсолютную уникальность человеческого бытия, ставящее проблемы смысла жизни, отношения человека к смерти и абсурдности бытия.

Осмысление существования человека в пограничных ситуациях, определение подлинности выбора в таких ситуациях, формирование способности стать судьей своих поступков — эти и подобные глобальные установки экзистенциализма стали жизненными ценностями и бытий-



ными ориентирами для многих героев западноевропейской литературы.

Основы экзистенциализма были заложены еще в XIX в. датским теологом и философом С. Кьеркегором (1813–1855), а сложилось это направление в XX в. на почве пессимистического взгляда на технический, научный и нравственный прогресс, обернувшийся кошмаром мировых войн и тоталитарных режимов. [4;529]

Представители экзистенциализма поставили в центр внимания проблемы существования человека, отношения человека к смерти, смысла жизни, ответственности, выбора, бытия как такового, проблемы, трогающие душу любого человека, задумывающегося о смысле своего бытия.

Экзистенциализм приобрел большое влияние на умы людей в Европе во многом также благодаря крупному писателю, публицисту, философу — **Альберу Камю** (1913–1960).

Замысел повести «Посторонний» возник в 1937 г. В «Записных книжках» А. Камю, относящихся к апрелю 1937 г., определена тема будущей повести: «Рассказ: человек, который не хочет оправдываться. Он предпочитает то представление, которое сложилось о нем у окружающих. Он умирает, довольствуясь сознанием своей правоты. Тщетность этого утешения». [3;342]

А. Камю говорил: «Хочешь быть философом — пиши роман» [1;430]. Он также говорил о том, что роман — это не просто художественное произведение, это в первую очередь, продолжение философии. Поэтому повесть А. Камю «Посторонний» будет рассматриваться нами в контексте философии экзистенциализма.

В черновиках А. Камю встречаются различные варианты названий повести: «Счастливый человек», «Обыкновенный человек», «Безразличный». Но А. Камю остановил свой выбор на названии, которое может быть переведено как «чужой», «чужак», «инородный», «посторонний». И уже это название отсылает нас к экзистенциализму, который ставит в центр своей философии отчуждение от общества. Его представители утверждают, что тот человек обладает достоинством, который сумел избавиться от общества.

И в лице главного героя мы видим именно «чужого» человека, который отказывается быть как все, отказывается лгать, предпочитает говорить правду, даже когда это идет вразрез с его интересами:

«<...> Потом спросил, могу ли я сказать, что в тот день я подавлял в душе своей естественные сыновьи чувства. Я ответил: — Нет, не могу, это было бы ложью». [2;331]

Чужим, лишним ощущает себя и сам Мерсо:

«<...> Все в зале отыскивали и отвлекали знакомых, вели разговоры. Отчасти этим и объяснялось возникшее у меня странное впечатление, будто я тут лишний, как не приглашенный гость». [2; 351]

«<...> дело разбиралось без меня. Всё шло без моего участия. Мою судьбу решали, не спрашивая моего мнения». [2;357]

Мерсо — посторонний и в отношении к жизни, которая ему представляется нелепым собранием ритуалов, он отказывается выполнять их. К примеру, он не плачет на похоронах своей матери, отказывается в последний раз взглянуть на свою мать и т. д.

Но Мерсо чужд не только обществу, не только жизни, он чужд и самому себе. Он даже не знает, что ему интересно:

«<...> я, может быть, не всегда уверен в том, что именно меня интересует, но совершенно уверен в том, что не представляет для меня никакого интереса». [2;251]

В литературоведении превалирует точка зрения, что Мерсо — вымышленный образ. «Воображаемость образа Мерсо акцентирует отсутствие у него портрета, привычек, точных указаний на возраст, вследствие чего героя можно отнести к разным поколениям (от 25 до 40 лет).

Ощущение ирреальности происходящего создается также благодаря мотиву сна, который пронизывает всю повесть:

«Я чувствовал, что меня одолевает дремота». [2;353]

«Должно быть, я задремал». [2;347]

Равнодушного Мерсо не вывело из состояния сна даже совершённое им убийство:

«Вначале я плохо спал по ночам, а днем совсем не ложился. Но постепенно я стал лучше спать ночью и мог спать днем. Признаться, в последние месяцы я спал по шестнадцати, по восемнадцати часов в сутки». [2;402]

Вот что говорит сам Камю о своем герое: «Невольный убийца, осужденный за то, что не играет в игру окружающих. В этом смысле он чужд обществу, в котором живет. Он бродит в стороне от других по окраинам жизни частной, уединенной, чувственной. Он отказывается лгать... Он говорит то, что есть на самом деле, он избегает маскировки, и вот уже общество ощущает себя под угрозой» [2;340]

И этот самый мотив игры появляется в сцене в зале суда, когда у Мерсо появляется ощущение, будто всё это игра:

«Вначале я как-то не относился к следователю серьезно. Он говорил со мной в комнате, где все было занавешено — и окна и двери: горела только одна лампа на письменном столе, освещавшая кресло, в которое он меня усадил; сам же он оставался в тени. О таких приемах я уже читал в книгах, и все это казалось мне игрой».

А. Камю ставит своего героя в типичную для экзистенциалистов «пограничную ситуацию», то есть в ситуацию выбора перед лицом смерти, когда, согласно экзистенциалистской философии, наступает прозрение. Мерсо выбирает свободу знать, что мир абсурден. Отказавшись пойти на компромисс, Мерсо принимает смерть.

Доминантной чертой образа Мерсо (и одновременно философским выводом из него) служит мотив «равнодушия» героя, который можно прочесть как сознательный уход его от предстоящего выбора. Он становится «посторонним» по отношению к самому бытию. Перед ним проходят различные явления бытия, которые могут повлечь определенные действия героя. Но он ко всему

оказывается равнодушным, тем самым не углубляясь ни в одну из возможностей выбора.

«<...> Я ничего не ответил, и он переспросил, хочу ли я быть его приятелем. Я сказал, что мне это безразлично». [2;324]

«<...> Немного погодя патрон вызвал меня к себе. <...> Он хотел узнать, соглашусь ли я поехать туда. Я ответил: — Да, но мне, в сущности, всё равно». [2;324]

И мотив равнодушия непосредственно связан с одной из главных категорий экзистенциализма — свободой. Так, А. Камю говорил: «Этот мир не имеет значения. И кто понимает это, обретает свободу». [2;320]

Хайдеггер, а вслед за ним и Камю, считали, что быть свободным, значит поступать и думать не «как все». Герой Камю удовлетворяет эти требования.

Категории абсурдности существования отведена главенствующая роль. Ею пронизана вся повесть. Абсурдно уже первое предложение:

«Сегодня умерла мама, а может вчера — не знаю». [2;302]

Абсурдным является и суд над Мерсо: героя судят не за убийство, а за то, что он не плакал на похоронах матери. И кроме Мерсо это осознаёт лишь его адвокат:

«Да что же это наконец! В чём обвиняют подсудимого? В том, что он похоронил мать, или в том, что он убил человека?» [2;377]

Суд над Мерсо также является доказательством ирреальности происходящего. То, что его судят и за поведение на похоронах матери, противоречит не только юри-

дическим законам, но и правам человека и элементарному здравому смыслу. Тем не менее, к данному обстоятельству обращается не только прокурор, но и адвокат (например, в эпизоде, когда он просит присяжных учесть, что именно привратник предложил кофе).

Смерть трактуется в экзистенциализме не как прекращение жизни, а как зловещая тень, падающая на жизнь, омрачающая её. Речь идёт не об объективном факте смерти, а о её ожидании. Ясперс говорил: «Учиться жить и уметь умирать — это одно и то же». Так, герой повести принимает смерть, осознавая её неизбежность:

«Ну что ж, я умру. Раньше, чем другие, — это несомненно. Но ведь всем известно, что жизнь не стоит того, чтобы за неё цепляться. <...> Другие-то люди, мужчины и женщины, будут жить». [2;392]

Таким образом, Альбер Камю ставит героя в типичное для экзистенциалистов положение вещей — в крайности ситуации, оставляя его на грани выбора между жизнью и смертью, в результате чего должно наступать прозрение. И Мерсо выбирает свободу от абсурда, отказавшись от компромисса, герой принимает смерть. В повести нашли отражение такие категории экзистенциализма, как свобода, страх, смысл жизни и бытия, смерть, отчуждение.

В повести есть два лейтмотива, которые характеризуют героя и жизнь — это мотив равнодушия и мотив жары. И оба этих мотива связаны с экзистенциализмом непосредственно, так как мотив равнодушия непосредственно связан с одной из главных категорий экзистенциализма — свободой.

#### Литература:

1. Антология мировой философии. В 4-х т. Том 1. Часть 1. М., 1969, 575 с.
2. Камю А. Посторонний. Избранное. М., 1989, 464 с.
3. Камю А. Записные книжки. Творчество и свобода. М., 1990, 555 с.
4. Литературный энциклопедический словарь. Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987, 865 с.

## Тема смерти в контексте религиозно-философских исканий Е. А. Боратынского

Скороходова Юлия Александровна, соискатель

Мичуринский государственный аграрный университет, педагогический институт

Смерть — явление сложное и неоднозначное. В зависимости от позиций рассмотрения смерть включает в себя различные смысловые ассоциации. В философии и религии этот феномен имеет решающее значение для понимания сущности бытия человека.

В творчестве Е. А. Боратынского мотив смерти заметным образом эволюционировал: от восприятия смерти как разрушительной, мрачной, негативной силы, сама мысль о которой вызывает неприятные, болезненные ощущения, до трактовки ее в духе античных традиций, и наконец, осмысления этого феномена с позиций христианских.

Первые размышления о сущности смерти встречаем уже в ранних произведениях Е. А. Боратынского, что органично, поскольку тема жизни и смерти неразрывна. Стремясь постигнуть тайны мироздания, проникнуть вглубь веков, поэт проводит мысль о том, что все окружающее нас, несет в себе информацию о прошлом, дает «пищу» для ума и воображения. Реалии действительности для лирического героя — свидетели минувшего, с которыми он и вступает в незримую беседу. Поэт приходит к мысли о неотвратимости закона бытия, которому подчинено все в этом мире: процессы, происходящие в природе, жизнь

человека и творения рук его. Важно, что тема скоротечности всего земного в произведениях Боратынского развивается параллельно с темой памяти, то есть подспудно отстаивается идея вечности. То, что в силу закона времени подверглось разрушению, возможно воссоздать в первоначальном виде в недрах умозрительных.

Осознание неизбежности смерти вызывает с одной стороны боль души: «Для дружбы, для любви, для памяти умру; / И все умрет со мной!» («Отрывки из поэмы «Воспоминания»» (1819), [1, с. 64–65], а с другой — жизнеутверждающую мысль, что оставив этот мир физически, поэт продолжит жить в памяти и сердцах людей «грядущих поколений». Память — это «посланица небес», которая «возвращает отъятое судьбой», примиряет с жизнью и украшает её («Отрывки из поэмы «Воспоминания»») [1, с. 60]. Более того, рождению поэтических произведений поэт во многом обязан «отзыву прежних чувств и прежних впечатлений», которые «неопытный развить умели ум, / Зажгли, питали в нем, хранили пламень дум» [1, с. 61].

В стихотворении «Финляндия» (1820) эти идеи продолжают свое дальнейшее развитие. Но если в произведении «Отрывки из поэмы «Воспоминания» именно память облегчала тяжесть смерти и разрушения, то в стихотворении «Финляндия» тема скоротечности всего земного рассматривается в контексте забвения, что придает трагичность лирическому повествованию. Смерть осмысливается поэтом как сила враждебная человеку, равнодушная к его устремлениям и достижениям, уравнивающая всех неизбежностью подчинения общему закону — закону уничтоженья.

Но вскоре Е. А. Боратынский пересматривает свое отношение к смерти как силе негативной. В стихотворении «Напрасно мы, Дельвиг, мечтаем найти...», датированном 1821 годом, поэт характеризует жизнь как «недуг бытия», страдание, в противовес смерти, мысль о которой отрадна. По мысли автора, человек поработен суетностью мирской, стремится обрести счастье, которое ищет и не находит. Причина тщетности поисков кроется в том, что душа и тело пребывают в постоянной борьбе: душа стремится к счастью вечному, истинному и потому не может довольствоваться приземленными желаниями плоти. Поэтому смерть ощущается поэтом как освобождение от уз плоти, переход из временного мира в вечный, лучший мир, к которому так стремится душа. Эти христианские по своей сути мысли помещены в раму античной мифологической образности. Называя людей «земными детьми Прометея», Е. А. Боратынский погружает читателей в мир сказаний древности, согласно которым Прометей выступает в роли создателя и покровителя человеческого рода. Похитив огонь для людей, он тем самым навлек на себя и на свое создание страшную кару: с тех пор страдания и болезни вечно царствуют на земле. Более того, та божественная, небесная искра, которая была заложена Прометеем в сердца людей, вечно влечет их к «небу родному», разлука с которым проявляется в неясном томлении, выз-

ванном недоступностью наших стремлений. Именно поэтому Боратынский уподобляет людей Танталу, созерцающему близость желаемого и не имеющего возможности этого достичь.

Восприятие смерти в духе античных традиций составляет основу стихотворения «Элизейские поля» (1821?). Загробный мир для поэта — всего лишь «новоселье», которого страшиться не стоит. Более того, этот мир представляется лирическому герою неплохой альтернативой земной жизни. Ведь Элизийские поля — это рай, с точки зрения античности, где жизнь представляется беззаботной и спокойной, где так же, как и на земле, он может заниматься творчеством, весело проводить время в кругу поэтов и незримо навещать своих земных друзей, с которыми он лишь на время разлучен.

В стихотворении «Богдановичу» (1824) вновь встречаем мотив беззаботного отношения к смерти, положительного восприятия загробной жизни. Адресуя послание покойному поэту, Боратынский характеризует царство мертвых следующим образом:

В садах Элизия, у вод счастливой Леты,  
Где благоденствуют отжившие поэты,  
О Душенькин поэт, прими мои стихи! [1, с. 117].

Важно, что Е. А. Боратынский, в этом и предыдущем произведении отходит от античной традиции восприятия Леты как реки забвения земной жизни. Об этом говорят следующие строки:

Я думаю, в садах, где свет бессмертья блещет,  
Поныне тень твою от радости трепещет,  
Вспоминая день, сей день, когда певца,  
Еще за милый труд не ждавшего венца,  
Она, друзья ее достойно наградили.... [1, с. 118].

Речь идет о высокой оценке поэмы И. Ф. Богдановича «Душенька» (1778) Екатериной II. События земной жизни, а также людей, с которыми он был знаком, умерший помнить не мог, поскольку испив воды из реки забвения, он забывал свою земную жизнь.

Но наряду со стихотворениями, в которых не только жизнь, но и смерть является благом, в творчестве Е. А. Боратынского имеют место произведения иного плана. В переводном стихотворении «Из А. Шенье» (1828) лирический герой воспринимает жизнь как непрерывную череду тяжелых, беспокойных дней. «Утрачивая силу» нести бремя жизни, он жаждет смерти как освобождения от муки:

Гляжу с отрадою на близкую могилу,  
Приветствую ее, покой ее люблю,  
И цепи отряхнуть я сам себя молю [1, с. 142].

Но всерьез задумавшись о близости собственной смерти, вспомнив о своих родных, друзьях, молодости,

о нераскрытых творческих возможностях, он признается самому себе, что любит жизнь, несмотря на все её тяготы: «И далеко ищу, как жребий мой ни строг, / Я жить и бедствовать услужливый предлог» [1, с. 142].

В этом же году было написано стихотворение «Смерть», в котором феномен смерти рассматривается в контексте христианского мировосприятия. Автор изначально подчеркивает, что смерть — это не злое, темное начало («Смерть дочерью тьмы не назову я»), а напротив, — дочь Света, «светозарная краса». Более того, «мир цветущий» находится в её хранении. Она привносит в мир природы гармонию, необходимое равновесие и благоденствие: «И ты летаешь над твореньем, / Согласье прям его лия...» [1, с. 141]. «Смирная буйство бытия» и укрощая бушующие в сердцах людей страсти, смерть тем самым является разумной, животворящей силой. Называя её «святой девой», Боратынский тем самым подчеркивает сакральность, духовную глубину, невозможность постигнуть до конца тайну смерти. Таким образом, для Е.А. Боратынского смерть не столько символ увядания, сколько своеобразное возрождение к жизни новой, исполненной гармонии, мира, красоты. Не случайно смерть изображается поэтом в образе прекрасной молодой девы, в руке которой «олива мира», символизирующая прежде всего жизнь. То есть, в восприятии Боратынского, смерть не противопоставлена жизни, но сама является новой жизнью. Основой такого восприятия становится вера, позволяющая видеть в смерти необходимый переход от мира временного в вечный. Не случайно, в тексте стихотворения появляется образ праведника, воспринимающего смерть исключительно как силу положительную: «дружится праведный тобою». Для праведника смерть не страшна, поскольку он постиг её сущность: жизнь — это время подвига, страданий, испытаний, а смерть — это врата в мир воздаяния.

В стихотворении «Отрывок» (1830) размышление о смерти представлено с позиций верующей героини и лирического героя, который рациональным путем стремится доказать необходимость смерти. Боратынский не дал им имен, поскольку в образах Ее и Его отразились две категории людей: истинно верующие, которые не нуждаются в доказательствах существования Творца, и люди, склонные анализировать, нуждающиеся в объяснениях. Лирический герой признается своей возлюбленной, что

мысли о смерти болезненны и смущают его. На что она отвечает ему:

Есть бытие и за могилой,  
Нам обещал его творец.  
Спокойны будем: нет сомненья,  
Мы в жизнь другую перейдем [1, с. 155].

Лирический герой соглашается с ней: «...есть другое бытие». В доказательство он приводит следующие суждения: Господь создал людей по образу и подобию Своему не для того, чтобы подвергнуть их уничтожению, кроме того порок в этом мире блаженствует, а добродетель страдает и постоянно подвергается искушениям, следовательно, мир земной дан людям для испытания, и награда или наказание ожидают нас в «обители воздаянья».

Лирическая героиня оценивает его слова с позиций истинно христианских:

Ужели нужны, милый мой,  
Для убежденных убежденья?  
Премудрость высшего творца  
Не нам исследовать и мерить;  
В смиренье сердца надо верить  
И терпеливо ждать конца [1, с. 156].

То, что касается вопросов веры, должно постигаться интуитивно, поскольку многое невозможно объяснить рационально. Слова лирического героя созвучны взглядам автора, который шёл к вере во многом аналитическим путем.

Таким образом, феномен смерти в интерпретации Е.А. Боратынского соткан из противоречий: с одной стороны, смерть несёт с собой боль, утрату, разрушение, но с другой — гармонию. Приводя к угасанию одно, смерть тем самым приближает зарождение другого. Таким образом, происходит непрерывное обновление лица земли. Если в рассмотрении смерти с точки зрения античной мифологии Е.А. Боратынский опирался во многом на литературную традицию эпохи, то православное восприятие смерти в большей мере соответствует личным взглядам поэта.

#### Литература:

1. Здесь и далее поэтические тексты цитируются по следующему изданию: Баратынский, Е.А. Полное собрание стихотворений / Е.А. Баратынский / Вступ. ст. И.М. Тойбина. — Л.: Сов. Писатель, 1989. — 462 с.



## Образ женщины-кукловода в творчестве У. Теккерея и Ф. М. Достоевского

Старыгина Виолетта Олеговна, бакалавр  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Генезис образа женщины-кукловода в творчестве У. Теккерея и Ф. Достоевского связан как с традициями народной балаганной культуры России и Англии, так и с культурными веяниями эпохи в целом. Вопрос об особой эстетике площадного искусства, и в частности кукольного театра в России и о влиянии марионеточных представлений на литературу изучен достаточно подробно в работах А. Ф. Некрыловой, Н. И. Савушкиной. Проблема воздействия «Ярмарки тщеславия» Теккерея на повесть Достоевского «Дядюшкин сон» в связи с темой кукловодства обозначена в книге Р. Х. Якубовой «Творчество Ф. М. Достоевского и художественная культура». Вместе с тем эта проблема требует дальнейшей детальной и всесторонней разработки. До сих пор вне поля интересов исследователей оставался вопрос сопоставления образов женщин-кукловодов у Теккерея и Достоевского в связи с коммуникативными стратегиями героинь русского и английского писателей.

Существует ли связь между «Дядюшкиным сном» Достоевского и «Ярмаркой тщеславия» Теккерея или сходство главных героинь этих произведений госпожи Москалевой и Ребекки Шарп — простое совпадение? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к истории публикаций Теккерея в России. Е. Ю. Гениева пишет [1, 12], что Теккерея переводили в России, начиная с 1847 года; в 50–60-е годы прошлого века были изданы все его большие романы: «Ярмарка тщеславия», «Пенденнис», «Генри Эсмонд», «Ньюкомы», «Виргинцы», «Дени Дюваль». Среди писавших о Теккерее встречаются имена многих русских классиков — А. И. Герцена, И. А. Гончарова, И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, Д. И. Писарева, В. Г. Короленко, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Н. Г. Чернышевского. В XXIII томе полного собрания сочинений Достоевского приводится анекдот, произошедший с писателем, который может раскрыть характер отношения Достоевского к творчеству Теккерея и проблеме его восприятия в России: «Лет тринадцать тому назад, в самое «смутное» время наше, на иной взгляд, и в самое «прямолинейное» — на другой, раз, зимой, вечером, я зашел в одну библиотеку для чтения, в Мещанской (тогда еще) улице, по соседству от меня: я надумал тогда одну критическую статью, и мне понадобился один роман Теккерея для выписки из него. В библиотеке меня встретила одна барышня (тогдашняя барышня). Я спросил роман; она выслушала меня с строгим видом:

— Мы такого вздора не держим, — отрезала она мне с невыразимым презрением, которого, ей-богу, я не заслуживал. <...>

— Неужели вы считаете и Теккерея вздором? — спросил я, принимая самый смиренный вид.

— К стыду вашему относится, что вы это спрашиваете. Нынче прежнее время прошло, нынче разумный спрос...

С тем я и ушел, оставив барышню чрезвычайно довольною прочитанным мне уроком. Но простота взгляда поразила меня ужасно, и именно тогда я задумался о простоте вообще и об нашей русской стремительности к общению <...>. Мне скажут на это, что случай этот маленький и вздорный, что барышня была неразвитая дурочка и, главнон, необразованная <...>. Я это все сам знаю, знаю тоже, что эта барышня наверно только это и умела сказать, то есть об «разумном спросе» и об Теккерее, да и то с чужого голоса, и это по лицу ее было видно, но все же анекдот этот остался у меня с тех пор в уме, как сравнение, как аполог, даже почти как эмблема. Вникните в теперешние суждения, в теперешний «разумный спрос» и в теперешние приговоры, и не только об Теккерее, но и обо всем народе русском: какая иногда простота» [2, 23; 141–142]. Упоминания Достоевского о Теккерее этим списком не ограничиваются. Приведенный писателем эпизод свидетельствует о том, что Достоевский был хорошо знаком с творчеством Теккерея.

Ребекку Шарп и госпожу Москалеву можно отнести к героям-кукловодам, потому что обе эти героини в совершенстве владеют искусством кукловодства: они руководят действиями других героев, могут подчинять своей воле практически всех, кто их окружает и с кем они сталкиваются в жизни. Если внимательно прочитать и сравнить тексты двух писателей, то можно обнаружить, что главное оружие этих героинь — это различные коммуникативные стратегии, в частности речевые манипуляции. Как определяет Г. А. Копнина [3, 25], манипуляция — это скрытое психологическое воздействие с использованием эмоций (чувств) партнера, с целью получения выгоды автором манипуляции. Выделяются следующие способы манипулирования информацией:

— умолчание (утаивание информации от ее получателя);

— селекция (пропуск и подача только выгодной информации);

— передергивание (это следующий тип манипуляции: выпячивание и подчеркивание только выгодных обманщику сторон явлений);

— искажение (преуменьшение, преувеличение, нарушение пропорций);

— переворачивание (замена «черного» на «белое») [3, 53].

Обратимся к текстам. Ребекка считала Джозефа Седли глупым и смешным, но называла его «интересным мужчиной». Это утаивание-обман, к которому постоянно прибегает и госпожа Москалева. Так, героиня «Дядюш-

киного сна», ненавидящая Анну Николаевну за то, что та пытается составить ей конкуренцию называться первой дамой в Мордасове, говорит ей то, что не соответствует действительности. Она утверждает, что заступает за Анну Николаевну, в то время как все остальные на нее нападают. Эта тактика умалчивания, селекции и обмана избрана Москалевой, чтобы внушить собеседнице, что она ее друг, а не враг.

Манипулируя сознанием Мозглякова, она внушает ему мысль о том, что заботится о репутации Анны Николаевны, в то время как в действительности пытается эту репутацию разрушить и заставить Мозглякова думать так же, как и она: «Но, по-моему, уж лучше наряды, чем что-нибудь другое, вот как Наталья Дмитриевна, которая — такое любит, что и сказать нельзя. За то ли, что Анна Николаевна ездит по гостям и не может посидеть дома? Но, боже мой! Она не получила никакого образования, и ей, конечно, тяжело раскрыть, например, книгу или заняться чем-нибудь две минуты сряду. Она кокетничает и делает из окна глазки всем, кто ни пройдет по улице. Но зачем же уверяют ее, что она хорошенькая, когда у ней только белое лицо и больше ничего? <...> Она смешит в танцах, — соглашаюсь! Но зачем же уверяют ее, что она прекрасно полькирует? На ней невозможные наколки и шляпки, — но чем же виновата она, что ей бог не дал вкуса, а, напротив, дал столько легковерия. Уверьте ее, что хорошо приколоть к волосам конфетную бумажку, она и приколет» [2, 2; 309–310]

Ребекка Шарп активно использует такой способ речевой манипуляции, как передергивание. Желая стать женой Джозефа, она решила интересоваться Индией, понимая, что Седли это понравится, т.к. он состоял в гражданской службе в Ост-Индской кампании. Подобную же стратегию госпожа Москалева доводит до совершенства, когда внушает своей дочери, что она может спасти человека, которого любит, выйдя замуж за старого князя.

При этом первая дама Мордасова активно использует такой способ речевой манипуляции, как искажение (преуменьшение, преувеличение, нарушение пропорций). Страстно мечтая увидеть дочь женой князя, связывая с одряхлевшим стариком-полукомпозицией свои мечты о блистательной жизни в высшем свете, госпожа Москалева неумеренно льстит князю и искажает истину: «Уверяю вас; я говорю вам как друг, как сестра ваша! Я говорю вам потому, что вы мне дороги, потому что память о прошлом для меня священна! Какая выгода была бы мне лицемерить? Нет, вам нужно до основания изменить вашу жизнь, — иначе вы заболаете, вы истощите себя, вы умрете...» [2, 2; 314].

Излюбленным приемом Бекки является переворачивание (замена «черного» на «белое»). Она смеется над меланхоличностью и прямодушием Эмили, не питает к ней уважения и искренней любви. Однако в письме пишет следующее: «Моя драгоценнейшая, любимейшая Эмилия! С каким смешанным чувством радости и печали берусь я за перо, чтобы написать своему самому дорогому

другу! О, какая разница между сегодняшним днем и вчерашним! Сегодня я без друзей и одинока; вчера я была дома, с нежно любимой сестрой, которую всегда буду обождать» [4, 4; 56].

Госпожа Москалева также неоднократно прибегает к этому способу речевой манипуляции. Когда она не может убедить свою дочь выйти замуж за старого князя (Зина считает безнравственным выйти замуж за старика, чтобы ждать его смерти), то Москалева предлагает по-другому отнестись к этому браку: «На это можно взглянуть даже с высокой, даже с христианской точки зрения, дитя мое! Ты сама однажды, в каком-то исступлении, сказала мне, что хочешь быть сестрой милосердия. <...> Если ты не веришь в любовь, то обрати свои чувства на другой, более возвышенный предмет, обрати искренно, как дитя, со всею верою и святостью, — и бог благословит тебя. Этот старик тоже страдал <...> Будь же его другом, будь его дочерью, будь, пожалуй, хоть игрушкой его, если уж все говорить! — но согрей его сердце, и ты сделаешь это для бога, для добродетели! Он смешон, — не смотри на это. Он человек, — пожалей его: ты христианка!» [2, 2; 326].

Этот же пример демонстрирует стратегию конструирования, то есть придумывание не существующих в реальности данных.

И у Теккерея, и у Достоевского встречается комбинация различных способов манипуляции. Нужно отметить, что на практике очень трудно бывает разграничить названные способы, тем более что, например, селекция, передергивание могут быть основаны на умолчании.

Искажение информации в речах кукловодов варьируется от откровенной лжи до частичных деформаций, таких, как подтасовка фактов или смещение по семантическому полю понятия. Искажение информации может достигаться самыми разными способами: количественными (преуменьшением, преувеличением, искажением пропорций чего-либо) и качественными (передергиванием и переворачиванием информации).

Ребекка Шарп и Марья Александровна Москалева активно используют как количественные изменения, так и «передергивание информации», привлекая внимание к наиболее выгодному для них источнику информации, свойству предмета или явления, причем порой банальные вещи подаются как величайшие откровения.

Например, Бекки постоянно привлекает внимание к тому, что она бедная и несчастная, чтобы в ответ получить не только сострадание, но и новое кисейное платьице. «Сэр Питт мог бы, конечно, выразиться поделкатнее в диалоге со мной, говорить, скажем, «обманывал», вместо «обдывал», но богатым баронетам не приходится особенно стесняться насчет стиля, не то что нам, бедным гувернанткам!» [4, 4; 127].

Очевидное сходство коммуникативных стратегий двух героинь, которые используют в своей речи различные способы речевой манипуляции, позволяет утверждать, что образ госпожи Москалевой вполне мог быть навеян впечатлением Достоевского от чтения романа Теккерея.

Литература:

1. Гениева Е. Ю. Странная судьба У. Теккерея // У. М. Теккерея: Творчество. Воспоминания. Библиографические разыскания. — М., 1989.
2. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: В 30 т. — Л., 1972–1990. Т. 2, 23. Далее это издание цитируется в тексте с указанием номера тома и страниц арабскими цифрами.
3. Копнина Г. А. // Речевое манипулирование. — М., 2008.
4. Теккерея У. Собр. соч.: В 12 т. — М., 1976. Т. 4.

## «Гамлет» Шекспира и «трагедия мести»

Топчян Арам Степанович, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник  
Матенадаран — Институт древних рукописей (г. Ереван, Армения)

*In Shakespeare's time, the late Renaissance, among other traditional notions blood vengeance was also thoroughly reconsidered. The so-called 'revenge tragedy' became an important genre in English theatre. This or that dramatic character, being faced with the obligation of avenging, dealt with it in a specific way, becoming a determined avenger, a tolerant stoic or a pious believer who relies on divine justice. Shakespeare totally transformed the genre: in Hamlet, vengeance has acquired a much deeper and contradictory meaning, and any one-sided characterization of the play's protagonist would be unconvincing.*

**Ключевые слова:** Возрождение, античное и христианское понятие мести, трагедия мести, преобразование этого жанра в «Гамлете».

Общественной жизни и культуре эпохи Возрождения было свойственно сосуществование или же, скорее, единство и противоположность античных и христианских идей, представлений и ценностей. Причем иногда доминировало единство (например, в изобразительном искусстве, когда в живописных или скульптурных изображениях христианских святых определенно присутствовал греко-римский культ телесной красоты), иногда же, наоборот, несовместимость. Последняя наиболее ярко проявлялась в случае с таким древним и вечным понятием, как кровная месть, ибо «отношение Ахилла и Иисуса к мести диаметрально противоположно» [1, с. 25], и трудно представить какой-либо путь, ведущий к их примирению.

### Представление о мести во времена Шекспира

В елизаветинской Англии конца XVI века тема мести была очень актуальной на государственном уровне [ср. 2, с. 10–13]. В ответ на заговор, организованный католиками против королевы в 1583 г. («заговор Трокмортон» [Throckmorton Plot]), в октябре 1584 г. аристократы-протестанты, верные Елизавете I, несмотря на то что среди них было множество набожных и консервативных людей, приняли антихристианский по существу закон о защите «королевской персоны» монарха. Этим документом, известным как «Обязательство союза» (Bond of Association), они обязывались «перед лицом Величия Всемогущего Бога» «преследовать вплоть до полного уничтожения» (pursue to utter extermination) всех тех лиц, кто бы посмел покуситься на жизнь королевы или претендовать на пре-

стол «через ее безвременную смерть» [3, с. 210]. Это означает, что каждый из них был готов лично отомстить любому заговорщику, вопреки христианскому восприятию мести, классическую формулировку которого находим в послании апостола Павла: «Не мстите за себя, возлюбленные, но дайте место гневу [Божию]. Ибо написано: Мне отмщение, Я воздам, говорит Господь» (Рим. 12:19).

А кроме возможности закрывать глаза на эту заповедь в особых случаях, хотя суд над преступниками и их наказание считались прерогативой государства, могли быть обстоятельства, в которых закон не обеспечивал бы достойного воздаяния. Поэтому по молчаливому ли согласию или же открыто, иногда оправдывалась также единоличная месть. Это наилучшим образом отражено в «Опытах» крупного философа и государственного деятеля того времени Фрэнсиса Бэкона, где сказано: «Самый приемлемый вид мести (the most tolerable sort of revenge) существует для тех преступлений, для наказания которых нет закона» (IV. 'Of Revenge' / 'О мести'). В «Гамлете» мы как раз видим ситуацию, отмеченную Бэконом: нет фактического закона, по которому принц мог бы наказать за убийство отца дядю, ставшего королем. Но проблема в том, как относится сам Гамлет к данному ему моральному праву на месть.

### Тема мести в театре

Различные подходы к проблеме мести были животрепещущей и важной темой в елизаветинском театре. Жанр так называемой «трагедии мести» (revenge tragedy) был

весьма распространенным, и до нас дошли некоторые его образцы. Тема эта была разработана еще в греко-римском театре и, несмотря на то что в античном мире на протяжении веков «ахиллесова» концепция мести, то есть «кровь за кровь», считалась неоспоримой, с чисто человеческой и даже правовой точки зрения она оказывается проблематичной уже в самой классической трагедии мести V века, в «Орестее» (458 г. до н.э.) Эсхила. Бог Аполлон приказывает сыну убитого царя Аргоса и Микен Агамемнона Оресту убить мать Клитемнестру и ее любовника Эгисфа, от руки которых погиб Агамемнон. Мстительный сын убивает Эгисфа без колебаний, но когда очередь доходит до Клитемнестры, Орест минуту сомневается и обращается к другу: «Пилад, что мне делать? Постыдиться ли убить мать?» / Πυλάδη, τί δράσω; μητέρ' αἰδεσθῶ κτανεῖν; («Хоефоры», стих 899). И только после того как Пилад напомнил, что таково желание Аполлона, Орест укрепляется духом и осуществляет беспощадное наказание. И в конце концов совет старейшин Афин, Ареопаг, голосует за его оправдание, то есть состоится нечто подобное суду.

Одним из известных произведений на тему мести в дошекспировской Англии была моралистическая пьеса (morality play) «Хорест» (*Horestes*, 1567) Джона Пикеринга. В этой обработке упомянутой древнегреческой истории присутствует олицетворение мести, агент ада Порок (Vice), который заставляет Хореста совершить неестественный поступок, убийство матери. В конце имеет место ритуальное изгнание Порока из идеального общества, сформированного вокруг ставшего царем Хореста. Следовательно месть — сама по себе зло, но данный мститель не несет моральной ответственности за свое деяние. В этой несколько странной и не совсем логичной интерпретации уже четко намечается двойственное отношение к мести, ставшее впоследствии характерным для елизаветинского театра.

Основателем же жанра собственно трагедии мести считается Томас Кид со своей «Испанской трагедией». Герой Киды Иеронимо — отец, потерявший сына. Перед актом мести он минутку колеблется (III.13.1–5), а причина его нерешительности в следующем: *Vindicta mihi* («Мое отмщение») — произносит он на латыни, цитируя вышеупомянутое послание апостола Павла. Затем он продолжает: «Да, небо будит мстить за всякое зло, / ... Тогда постой, Иеронимо» (*Ay, heaven will be reveng'd of every ill / ... Then stay, Hieronimo*). Это означает, что его удерживает лишь заповедь, заставляющая оставить месть Богу, и больше ничего. Но это длится недолго, в следующий момент он избирает активный, «греко-римский» вариант мести, припомнив стих из «Агамемнона» Сенеки (*Per scelus semper sceleribus tutum est iter* / «Для злодеяний путь через злодеяния всегда надежен» [115])

и преисполнившись решимости (III.13.6–11). В «Испанской трагедии» идея мести вообще изначально связывается с античной реальностью, так как дух убитого Андреа вместе с Местью возвращается на землю из греко-римского потустороннего мира по приказу богини Прозерпины [ср. 1, 25–27]. Это простое противопоставление античного и христианского и минутное колебание Иеронимо в «Гамлете» заменено на гораздо более сложную и глубокомысленную проблему. Интересно, что в 1601 и 1602 гг. некий автор (Бен Джонсон?) сделал добавления к «Испанской трагедии», развив мотив душевного раздвоения Иеронимо. Возможно, он сделал это под непосредственным влиянием «Гамлета» [ср. 2, с. 16].

Однако античный мир предлагает не только примеры неотвратимого и последовательного мщения. К вопросу можно подойти и с точки зрения стоической философии, предпочитая самообладание, бесстрастное перенесение зла и безразличие к боли. Так в произведении Джона Марстона «Мечь Антонио» думает герой по имени Пандульфо, наставляя своего родственника, «младую кровь» (young blood), что ругаться, спорить, драться и убивать — отнюдь не признак храбрости и что следует избегать всякого «грешного деяния» (act of sins) и руководствоваться лишь благоразумием (discretion). В таком случае сердце человека «превзойдет храбростью самого Юпитера» (I.2.323–335).

Сирил Тернер<sup>1</sup> в пьесе «Трагедия атеиста или месть честного человека» (*The Atheist's Tragedy, or the Honest Man's Revenge*, 1611) противопоставил аристократическое и христианское представления о мщении. Аристократ «атеист» Д'Амвиль прославляет воинственность как добродетель («О благородная война, ты — первейший источник / Всякой мужской чести» [O noble war! Thou first original / Of all man's honour]. I.1.67–68). А так как он безбожник, эта «добродетель» превратилась в преступность. Д'Амвиль убивает своего брата и хочет погубить племянника Шарлемона, чтобы завладеть наследством. Понятие Шарлемона о чести требует отомстить дяде за смерть отца, и он способен на это, так как он военный и хорошо владеет искусством поединка. Но призрак убитого, в отличие от Гамлета старшего, уговаривает Шарлемона не лично наказывать д'Амвиля, а оставить месть «царю царей» (II.6.22), Богу, и настаивает на этом требовании, вновь посетив сына. «Честный человек» подзаголовка пьесы Шарлемон мучается от раздвоения между «страстью своей крови и обязанностью своей души» (the passion of my blood and the religion<sup>2</sup> of my soul) (III.2.38–39), однако подчиняется уговорам призрака и терпеливо ожидает мести небес. В конце концов так и случается: тем же топором, которым Шарлемон и любимая им девушка должны были подвергнуться смертной казни, д'Амвиль разбивает собственную голову. Вот какова месть «чест-

<sup>1</sup> О произведениях Марстона и Тернера ср. 1, с. 27–29.

<sup>2</sup> О значении «обязанность» (obligation) слова religion см., например, 4, с. 368.



ного человека». Цель Тернера — показать, что аристократическое понятие о чести теряет свое значение, когда существует божественная справедливость.

Всем приведенным примерам свойственно конкретное, одностороннее восприятие вопроса. Герои других трагедий мести в итоге однозначно выбирают тот или иной образ действий. Но в случае с Гамлетом дело обстоит не так: он не становится ни решительным мстителем, ни равнодушным к боли стойком, ни просто набожным человеком, полагающимся на небеса. Он не знает, каков правильный путь, и сильно страдает от сознания этого. Не достаточно было бы сказать, что его душа раздвоена; в данном случае мы имеем дело с «разделенностью на множество частей». Ибо после страшного посещения призрака мысль Гамлета устремляется в самых разных направлениях, а колебания его внутреннего мира подобны хаотичному и непредсказуемому волнению моря. Противоречивое душевное состояние принца — не временное, преходящее явление, как в других указанных драматических произведениях; оно постоянно меняется и не дает ему покоя в течение всей трагедии.

Литературоведы давали разные определения этому новшеству, привнесенному Шекспиром в традицию трагедии мести. К примеру Пол Кантор пишет, что представив в роли мстителя «необычайно думающего человека» (an unusually thoughtful man), он сделал это способом для раскрытия разных сторон понятия мести [1, с. 29]. По Джеймсу Шапиро, «поместив конфликт пьесы в своем главном герое (locating the conflict of the play

within his protagonist), Шекспир навеки изменил традиционную драму мести, в которой до той поры конфликт имел лишь внешний характер» [5, с. 302]. А Джон Керриган в своей пространной монографии о трагедии мести высказывает мнение о том, что в пьесе Шекспира собственно месть становится второстепенным мотивом, так как для Гамлета более важное значение имеет память. «Гамлет знает, что месть была бы по душе его безжалостному, воинственному отцу, кого он любит и хочет угодить. Но он не может преодолеть свое фундаментальное чувство ее бессмысленности (his radical sense of its pointlessness). Клавдий убил старшего Гамлета и совратил королеву. Два эти злодеяния невозможно устранить. Мечь не может вернуть потерянное. Это может сделать только память, со всеми своими ограничениями» [6, с. 188]. Поэтому Керриган рассматривает как форму памяти также и представление «Убийства Гонзаго», целью которого является пробуждение мысленных образов прошлого (ведь во время спектакля Гамлет видит спящего в саду отца).

Таки или иначе, станем мы или не станем считать важным мотивом «Гамлета» память, очевидно одно: Шекспир коренным образом преобразовал трагедию мести, до такой степени, что его пьесу вряд ли можно включать в рамки этого жанра (а если и можно, то с большими оговорками). Тема мести и этот вид трагедии со своим знакомым сюжетом и условностями явились для него лишь средством для поднятия и глубокого анализа гораздо более существенных вопросов нашей природы и сложных человеческих взаимоотношений.

#### Литература:

1. Cantor P. A. Shakespeare, Hamlet: A Student Guide, second edition. — Cambridge, 2004 (first published 1989)
2. Hamlet by William Shakespeare / Ed. T. J. B. Spencer, with an introduction by Anne Barton // The New Penguin Shakespeare, Penguin Books, reprinted with revised Further Reading. — London, New York, 1996 (first published 1980)
3. Calendar of State Papers, Domestic Series, of the Reign of Elizabeth, 1581–1590 / Ed. Robert Lemon. — London, 1865
4. Crystal D. & Crysta, B. Shakespeare's Words: A Glossary & Language Companion / With a preface by Stanley Wells. — Penguin Books, 2002
5. Shapiro J. A Year in the Life of William Shakespeare: 1599. — New York, London, Toronto, Sydney, 2006 (first published 2005)
6. Kerrigan J. Revenge Tragedy: Aeschylus to Armageddon. — Oxford, 1996

## Перевод религиозной лексики в произведении «Воскресение» Л. Н. Толстого

У Лижу, магистр, старший преподаватель  
Чанчуньский университет КНР

*Настоящая статья посвящена переводу религиозной лексики в произведении «Воскресение» Л. Н. Толстого. В ней указаны два типа перевода религиозной лексики: перевод религиозных терминов и перевод религиозного содержания. Изучение и исследование религиозной культуры сыграет важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.*

**Ключевые слова:** перевод, религиозная лексика, «Воскресение».

## Translation of Religious Terms in «Resurrection» by Tolstoy L.N.

*This essay is on studying the translation of religious terms in «Resurrection» by Tolstoy L.N., in which two types of translation are introduced: the translation of religious terms and contents. The study and analysis on religious culture are of great importance to the study of Russian.*

**Keywords:** translation religious terms «Resurrection».

Религия, как особая форма человеческой цивилизации, почти одновременно с ней возникает и развивается далее. Религиозная культура стала той формой культуры, которая глубоко и широко повлияла на человечество и общество. Она не только оказала мощное воздействие на социальную экономику, политику, науку, философию и искусство, но и внедрилась в психологию человека, незаметно и постоянно проявляясь в идеологии и поведении человека [1].

В русской литературе, из писателей с глубокой религиозной идеологией, можно выделить Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, особенно Л. Н. Толстого. Его произведения, такие как «Анна Каренина», «Война и мир», проникнуты религиозной идеологией и духом, а роман «Воскресение» представляет собой полное воплощение религиозной идеологии писателя. В этом произведении мы найдём описание основного христианского ритуала, а также большое количество элементов христианской религии в сознании народа, автор многократно даёт прямые ссылки на «Библию» и проводит свой духовный анализ христианской идеи. Так что для исследования перевода религиозной лексики в литературных произведениях роман «Воскресение» является хорошим источником, на его примере проведение конкретного анализа весьма показательно.

Будучи наиболее типичным литературным произведением, связанным с отражением религиозной идеи и написанным рукой выдающегося мастера, важно исследовать встречающиеся в нём религиозные термины и дефиниции. Их как правило, можно подразделить на два типа.

### 1. Перевод религиозных терминов

При распространении религиозной культуры важную роль играют религиозные термины, можно сказать, тер-

мины являются неотъемлемой частью этой культуры, они навязаны во внутреннем единстве. Когда христианская культура появилась в Китае, то её термины стали частью местной культуры. При их переводе, если не быть знакомым с западной религиозной культурой, легко сделать ошибку. Для наглядности мы приведём перевод на китайский язык из «Воскресение» Гао Чжи и перевод на китайский язык из «Воскресение» Хуй Лун.

В произведении «Воскресение» встречающиеся религиозные термины включают в себя названия религиозных праздников, названия религиозных ритуалов, названия специальных предметов в религиозном ритуале, обращения патеров, названия священников, названия одежды, известных христианских святых и праведников, названия событий и т. д. Эти элементы христианской религии являются наиболее характерными и важными.

#### 1.1 Перевод названий религиозных праздников

... для неё были эти радостные напевы: «*Пасха* господня, радуйтесь, люди».

[Перевод 1] .....为了她, 人们才发出欢乐的歌声: «主的复活节来了, 欢乐吧, 人们.»

[Перевод 2] .....为了她才有这些快乐的歌声: «主的逾越节, 快乐吧, 人们.»

Во фразе слово «пасха» имеет три значения: 1) В иудаизме: весенний праздник в память исхода из Египта иудеев, освободившихся от египетского рабства. (犹太教的) 逾越节; 2) У христиан: весенний праздник, связанный с верой в чудесное воскресение Иисуса Христа, отмечаемый в первое воскресение после весеннего равноденствия и полнолуния. (基督教的) 复活节; 3) Сладкое творожное кушанье в форме четырёхгранной пирамиды, приготовляемое к христианскому празднику Пасхи. (过复活节的) 甜奶渣糕. В произведении «Воскресение», очевидно, описан христианский праздник, тут переведено словом «复活节».

## 1.2 Перевод названий религиозного ритуала

Рассмотрим для примера слово «обедня, заутреня»:

В промежутке между *ранней и поздней обедней* Нехлюдов вышел из церкви.

[Перевод 1] 在早弥撒和晚弥撒中间的那段时间里，聂赫留朵夫走出了教堂。

[Перевод 2] 在当先后的祈祷之间聂赫留朵夫走出了教堂。

Слово «обедня» в китайском языке переведено словами «弥撒, 礼拜, 祈祷», все они являются одним видом религиозного ритуала, но содержание ритуала различное: 1) 东正教的祈祷: у православных: церковная служба утром или в первую половину дня, во время которой совершается обряд причащения, литургия; 2) 天主教的弥撒: утреннее или дневное христианское богослужение, включающее в себя молитвы, песнопения, чтение священных книг, проповеди и другие обрядовые действия; 3) 礼拜: совершение священнослужителями религиозных церемоний и обрядовых действий, отправление служб. Так что здесь должно быть переведено словом **祈祷**.

— Почему не пускают ещё? — спросил Нехлюдов.

— **Обедня** идёт. Вот отойдёт обедня, тогда выпустят.

[Перевод 1] «为什么现在还不让人进去呢? «聂赫留朵夫问。»那边正在做弥撒。过一忽儿弥撒做完了, 就放人进去。»

[Перевод 2] «为什么还不让进去呢? «聂赫留朵夫问。»在做早祷。下了早祷, 就让进去了。»

В соответствии с описанием «обедня» в контексте (Глава №.39), здесь должно быть переведено словом **弥撒**.

Вечером в субботу, накануне светло-христово воскресения, священник с дьяконом и дьячком, как они рассказывали, насили проехав на санях по лужам и земле те три версты, которые отделяли церковь от тетушкиного дома, приехали служить **заутреню**.

[Перевод 1] 在基督复活节的前夜, 星期六傍晚, 一个司祭带着一个助祭和一个诵经士坐着雪橇到这儿来做晨祷, 按他们的说法, 他们是费尽气力经过水塘和平地才走完从教堂到姑姑家的那三俄里路程的。

[Перевод 2] 在星期六, 在基督教复活节的前夜, 神甫带了执事和事务员来做弥撒, 他们说, 他们费尽气力经过水塘和平地才走完从教堂到姑姑家的那三俄里路程。

Как перевести **заутреня**? После этого абзаца ещё описание: Нехлюдов с тетушками и прислугой, не переставая поглядывать на Катюшу, которая стояла у двери и приносила кадила, отстоял эту заутреню, похристосовался с священником и тетушками и хотел уже идти спать,... Так что, здесь должно быть переведено словом **晨祷**.

## 1.3 Перевод обращений священников и названий одежды

Все было празднично, торжественно, весело и прекрасно: и **священники** в светлых серебряных с золотыми крестами **риз**ах, и **дьякон**, и **дьячки** в праздничных серебряных и золотых **стих**арях...

[Перевод 1] 一切都欢乐、庄严、畅快、美丽。**司祭**们穿着发亮的银丝线**法衣**, 挂着金十字架。另外还有一个

助祭, 还有些**诵经士**, 穿着节日的银丝线和金丝线**祭服**。

[Перевод 2] 一切是节日的、严肃的、快乐的、美丽的: 穿着复活节银色**祭服**挂金十字架的**神甫**, **执事**, 穿着节日的银色和金色**法衣**的**事务员**们.....

В предложении **священник, дьякон и дьячки** являются обращениями трёх классов сверху вниз в церкви. Перевод 1 учитывает их роль и общественное положение, выбирает **司祭**и, **助祭**, **诵经士**, это лучший вариант. Кроме этого, под **ризой** понимается облачение, одежда священника при богослужении, а **стихарь** — это длинная, с широкими рукавами одежда для богослужения у дьяконов, дьячков, а также нижнее облачение у священников, архиереев. Очевидно, **法衣** является одеждой высшего сорта по сравнению с **祭服**.

## II. Перевод содержания религиозного содержания

И к чему жернов на шею и пучина морская?

[Перевод 1] 再者, 为什么要把大磨石拴在这人的颈项上, 而且要把他投进海洋的深处?

[Перевод 2] 为什么要有磨石放在颈子上和深海里呢?

На самом деле, здесь речь идёт о 6-ом стихе религиозной доктрины: А кто соблазнит одного из малых сил, верующих в меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его в глубине морской. Очевидно, перевод 1 правильный.

Он прочел ещё 7-й, 8-й, 9-й, и 10-й, стихи о соблазнах, о том, что **они должны прийти в мир**, о наказании посредством **геенны огненной**, в которую ввергнуты будут люди, и о каких-то ангелах детей, которые видят лицо отца небесного.

[Перевод 1] 他又读完第七节, 第九节, 第十节, 这几节讲到绊倒, 讲到**他们必须进入永生**, 讲到把人丢进地狱的火里作为对他们的惩罚, 讲到孩子们的使者常见天父的面。

[Перевод 2] 他又说到第七节, 第九节, 第十节里面的绊倒, 说到**绊倒的事是世上免不了的**, 说到把人丢到火里的处罚, 说到小子们的使者在天上常见天父的面。

В предложении **они** должны иметь в виду **绊倒** (т.е., семь преступлений в «Библии»). Поэтому, перевод 2 правильный.

Литературные произведения содержат большое количество религиозной лексики, лексика отражает религиозные взгляды и религиозную деятельность людей в различные исторические периоды, религиозная лексика — это отражение религии в языковой сфере.

По своему историческому происхождению религиозная лексика в русском языке заимствована из античного языка (греческого языка, латинского языка). Религиозная лексика пришла в русский язык после появления русской письменности в византийский период.

Вышеизложенное обсуждение проблем перевода религиозной лексики служит подтверждением того, что изучение и исследование религиозной культуры играет важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Шэнь Силунь. Лексика в китайском языке из буддийской культуры. Тайвань.: Мир китайского языка. 1994. — с. 59.

## Шекспировские аллюзии в романе Айрис Мердок «Черный принц»

Филотенкова Екатерина Александровна, магистрант  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Гамлет — одна из самых загадочных фигур мировой литературы. Вот уже несколько столетий писатели, критики, ученые пытаются разгадать загадку этого образа. В произведении Шекспира Гамлет — пламенный выразитель новых взглядов, принесенных эпохой Возрождения, ощущающий разрыв связи времен, умный, благородный и честный гуманист, который не может смириться с нравами современного ему общества. Эта знаменитая легенда о Гамлете нашла свое отражение во многих произведениях мировой литературы. Постмодернистская ее версия раскрывается перед нами в книге выдающейся английской писательницы 20 века Айрис Мердок — «Черный принц» (1973).

Роман Айрис Мердок представляет собой своеобразный, замкнутый мир, обладающий собственной логикой. Мир одновременно реалистичный и, возможно, несколько ирреальный. Но, так или иначе, это роман со сложной внутренней структурой.

«Черный принц» — это роман в романе. Существует автор произведения — сама Айрис Мердок, которая создает Брэдли Пирсона — художника, написавшего книгу об одной «истории своей жизни». Но эта «история» творчески переосмыслена Брэдли-творцом; это события, которые Пирсон преподносит читателю через призму шекспировской трагедии.

Брэдли Пирсон — человек, от чьего лица ведется повествование и чью книгу, по замыслу А. Мердок, мы читаем. В конце своей жизни этот немолодой интеллигент, сидя в тюрьме за преступление, виновника которого мы так и не узнаем (возможно, это сам Брэдли), создает произведение искусства.

Развязка романа неоднозначна: убийство друга и соперника Брэдли — Арнольда Баффина — могло быть осуществлено как самим Брэдли, так и женой Арнольда, Рейчел.

Но если мы позволим себе выдвинуть гипотезу о том, что виновен Брэдли Пирсон, то перед нами сложится схема семьи шекспировского Гамлета, но в своей трактовке Айрис Мердок переносит акценты с одних действующих лиц на другие. Теперь перед нами трагедия «Гамлет» глазами Клавдия, так если бы он жил в 20 веке и был художником, человеком по имени Брэдли Пирсон, которому суждено написать выдающееся *objet d'art*. Но

если пьеса Шекспира начинается с трагического убийства короля, то роман Мердок этим убийством как бы подходит к концу, завершение же романа также весьма интересно как само по себе, так и в сравнении с завершением пьесы Шекспира, но в данной статье мы этого не коснемся.

Таким образом, роман Айрис Мердок «Черный принц» — предыстория сюжета легенды о принце Датском, но только в том случае, если мы берем сюжет Шекспира. Айрис Мердок рисует трагедию не Гамлета, но трагедию Клавдия, породившую, по нашему мнению, трагедию Гамлета.

В своей пьесе Шекспир не показывает нам сцену убийства короля в настоящем времени, но, тем не менее, узнав от призрака убитого короля подробности его смерти, мы в свою очередь можем догадаться о мотивах, толкнувших Клавдия на убийство. Так, не без оснований можно предположить, что ценой братоубийства были куплены «край, корона, королева».

Следуя выдвинутой ранее гипотезе, в «Черном принце» мы можем увидеть предысторию убийства, какой бы она могла быть, по мысли А. Мердок. Здесь мотивы современного Клавдия-Брэдли у А. Мердок аналогичны мотивам соперничества и ревности у Шекспира. «Нам мало преуспеть, нужно, чтобы еще и другие потерпели неудачу» [1, с. 192], — говорит Брэдли Пирсон. Его *alter ego* — Арнольд Баффин, Брэдли считает его «эманацией собственной личности» [1, с. 285], «самым важным для себя человеком» [1, с. 285]. Но вместе с этим Брэдли завидует Арнольду, ревностно следит за изданием его книг, за его успехом. Он считает, что произведения Арнольда нельзя считать подлинным искусством. Слова Джулиан Баффин, дочери Арнольда, как нельзя лучше выражают мнение самого Брэдли Пирсона: «Он [Арнольд Баффин — прим. автора ст.] живет в розовом тумане, а вокруг Иисус, и Мария, и Будда, и Шива, и Король-рыболов водят хоро- воды в современных костюмах» [1, с. 209].

Шекспировский Гамлет, разочаровываясь в матери Гертруде, переносит свое разочарование и недоверие на других женщин. Так, гонению подвергается возлюбленная им Офелия. «Уйди в монастырь» [2, с. 191], — говорит Гамлет. Он разочарован в браке, он больше не верит ни в добродетель женщин, ни в супружескую верность и лю-



бовь. Столь священный и нерушимый союз на его глазах превращается в порочную связь:

«Мне ль вспоминать? Она к нему тянулась,  
Как если б голод только возрастал  
От насыщения. А через месяц —  
Не думать бы об этом! Бренность, ты  
Зовешься: женщина! — и башмаков  
Не износив, в которых шла за гробом,  
Как Ниобея, вся в слезах, она —  
О боже, зверь, лишенный разума,  
Скучал бы дольше! — замужем за дядей,  
Который на отца похож не боле,  
Чем я на Геркулеса. Через месяц!  
Еще и соль ее бесчестных слез  
На покрасневших веках не исчезла,  
Как вышла замуж. Гнусная поспешность —  
Так броситься на одр кровосмешенья!» [2, с. 128].

Для Брэдли, как и для главного героя Шекспира, также одной из ключевых тем является тема брака, к которой он возвращается снова и снова на страницах своего романа. «Брак — это загадочная область» [1, с. 58], — размышляет Брэдли Пирсон. Он описывает свое супружество с Кристиан, которая давно уже стала его бывшей женой. Для него супруга явилась сначала «дарительницей жизни» [1, с. 29], а затем — «дарительницей смерти» [1, с. 29]. И теперь все женщины для него — хищницы, от которых он старается оградиться. И если, по Шекспиру, Гертруда выходит замуж за Клавдия уже после убийства короля, то в «Черном принце» измена Рейчел, жены Арнольда, происходит до смерти мужа.

Рейчел — своеобразная тень Арнольда, страстно желая быть любимой, она решает сблизиться с Брэдли Пирсоном. Строго говоря и Рейчел, и Брэдли, выходя на новый уровень «своей дружбы», преследуют одинаковую для обоих цель — отомстить Арнольду: Рейчел — за не слишком учтивое обращение в течение их с мужем совместной жизни, Брэдли же эта ситуация позволяет покорить новую вершину в отношениях с Арнольдом, что дает Пирсону чувство превосходства, ведь он знает то, что скрыто от соперника, а это, по его мнению, очень важно.

Кроме того эти новые ощущения, что подарила ему Рейчел, питают его как художника, становятся некой ступенькой к достижению его высшей цели — созданию произведения искусства. Продолжая рассуждать о браке, следует заметить, что Рейчел отзывается о своем супружестве двояко. Будучи обиженной на Арнольда, она позволяет себе показывать Брэдли все отрицательные стороны ее семейной жизни, но снова войдя в равновесие Рейчел объясняет, что бы ни случилось, они с Арнольдом всегда поймут и простят друг друга.

Именно здесь впервые возникает мотив мести, который является едва ли не самым главным в трагедии Шекспира, где отомстить за отцов желают два человека — Гамлет и Лаэрт, брат Офелии. Как в первой части ро-

мана «Черный принц» после легкой интриги с Брэдли, Рейчел объясняет свое поведение желанием отомстить, так и во второй его части Рейчел снова поднимает на поверхность тему дружбы во имя мести. Также сам Брэдли появляется перед нами в роли Лаэрта, когда им овладевает желание отомстить за сестру Присциллу. Он видит, как жестока к ней судьба и насколько она несчастлива в браке. Но спустя некоторое время жажда мести оставляет Брэдли, на смену ей приходит жажда любви и творческой реализации.

Мы уже предположили в начале, что А. Мердок создает такую же схему в рамках семьи Баффинов, что и Шекспир в королевской семье. Дочь Арнольда и Рейчел, Джулиан, выступает своеобразной реминисценцией гамлетовского образа, посредством которого раскрывается образ Клавдия-Брэдли.

Джулиан появляется в романе несколько позже, чем это происходит в пьесе, но ее появление знаменует новый виток жизни Брэдли Пирсона. Джулиан сразу заводит с ним речь о литературе, в ответ на ее просьбу помочь сориентироваться в мире произведений Брэдли в своем письме отправляет ее к шекспировским пьесам, из которых наибольшее внимание юной Джулиан привлекает «Гамлет». Дискуссия, которая возникает между ней и Брэдли на тему этой трагедии, заканчивается небольшой лекцией Пирсона. Впоследствии их разговора станет известно, что, будучи 16-летней школьницей Джулиан играла роль Гамлета, что сразу наводит на отождествление девушки с этим легендарным персонажем. Интерпретируя «Гамлета» Брэдли говорит: «Он остроумен, как Иисус Христос, но Христос говорит, а Гамлет — сама речь» [1, с. 306]. И затем в послесловии, когда Брэдли дописывает свою книгу, он так интерпретирует саму Джулиан: «Джулиан должна была существовать ради книги. Не потому <...> что книга была схемой, которой Джулиан должна была дать жизнь, и не потому, что схемой была Джулиан, которую наполнить жизнью должна была книга. Просто Джулиан была — и есть — сама эта книга <...>» [1, с. 580].

В тексте романа содержится довольно много намеков на Гамлета в образе Джулиан. Помимо внешнего сходства с мальчиком, Джулиан однажды облачается в костюм Гамлета, ее образ довершает овечий череп, найденный на берегу. Девушка часто цитирует Шекспира, что еще раз показывает силу его влияния на ее образ.

В конце своей истории, Брэдли Пирсон был признан в обществе сумасшедшим. Таким образом, к завершению романа он как будто сам превращается в Гамлета. Им обоим было трудно смириться с тем обществом, в котором они жили. Их духу слишком тесно было в этом мире. «Весь мир тюрьма» [2, с. 177], — говорит Шекспир, и Айрис Мердок вторит ему своей историей о Брэдли Пирсоне. Отсюда образ тюрьмы, который стал для Пирсона образом новой, неизведанной жизни. Его «наконец-то ждал его собственный, достаточно увесистый крест, и на нем значилось его имя» [1, с. 571], Брэдли обрел свой путь, и только теперь жизнь для него стала полной.

Важно отметить, что трагедии Шекспира — это, прежде всего истории человеческих страданий. Именно здесь имеет место быть понятие катарсиса. Все трагические герои Шекспира от Лира до Гамлета прошли свой путь сквозь тернии сомнений, разочарований. То же можно сказать и о герое романа Айрис Мердок Брэдли Пирсоне. «Мир юдолей страданий» [1, с. 519], — печально замечает Брэдли. Эта фраза может поистине считаться лейтмотивом всех трагедий Шекспира. Брэдли Пирсон рассуждает о счастливой и несчастной любви. Последняя, по мысли Пирсона, может приобщить человека к чистому страданию, что важно как для художника, так и для обычного человека, потому что мораль характеризует личность в первую очередь.

Подводя итоги, необходимо сказать, что гипотеза, выдвинутая в докладе только один из многочисленных вариантов прочтения этого романа. Каждый из

вас, взяв в руки «Черного принца», увидит его мир совершенно по-другому и, возможно, встанет на сторону других героев произведения. Но однозначным становится то, что те проблемы, которые ставил в своих трагедиях Шекспир, отразились и по-новому зазвучали в романе А. Мердок «Черный принц». Брэдли Пирсон, как и Клавдий, и Гамлет является характером неоднозначным, сложной и многогранной личностью. Жизнь поставила перед ними непростые задачи, и каждый решал их по-своему, каждый прошел свой путь и каждый из них достиг своей цели.

Идет время, жизнь вносит свои коррективы в мышление людей, переворачивает устои с ног на голову, а потом возвращает старые традиции. Трагедия «Гамлет» — великое произведение мировой литературы, ведь позволяет авторам по-новому взглянуть на возможности разрешения поставленных вечных философских вопросов.

Литература:

1. Мердок А. Черный принц. М., 2009.
2. Шекспир У. Гамлет, принц датский // Шекспир У. Трагедии. М., 1983.

## Проблема акцентной вариативности в английском языке

Халлиев Жасур Искандарович, магистр  
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

В рамках реализации Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров в стране создана комплексная система обучения иностранным языкам, направленная на формирование гармонично развитого, высокообразованного, современного подрастающего поколения, дальнейшую интеграцию республики в мировое сообщество. Как известно, в целях кардинального совершенствования системы обучения подрастающего поколения иностранным языкам, подготовки специалистов, свободно владеющих ими, путём внедрения передовых методов преподавания с использованием современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий и на этой основе создания условий и возможностей для широкого их доступа к достижениям мировой цивилизации и мировым информационным ресурсам, развития международного сотрудничества и общения, Президентом Республики Узбекистан И.Каримовым подписано Постановление «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» от 10 декабря 2012 года.

Во исполнение Постановления необходимо совершенствовать и научные работы, особенно в сфере английского языка.

Акцентное строение английского языка один из актуальных вопросов научных исследований, относящихся

к языковым явлениям, имеющие давнюю традицию изучения. Акцентная структура слов вызывает много вопросов, так как, с одной стороны, чрезвычайно трудно сформулировать общие правила постановки ударения в словах, с другой стороны, совершенно очевидно, что словарный состав языка постоянно пополняется, что говорит о необходимости его постоянного изучения. Следует отметить, что до сих пор не выработаны единые подходы к рассмотрению спорных вопросов акцентологии, в частности, акустической природы ударения, какие из характеристик словесного ударения в английском языке можно считать основными, может ли быть достигнуто восприятие ударности за счет какой-либо единичной характеристики, или эффект ударности создается за счет взаимосвязанного воздействия нескольких акустических средств. По-прежнему актуальным является вопрос о словообразовательных возможностях ударения и многие другие. Таким образом, в каждом исследовании решаются свои специфические задачи, не всегда связанные с проблемой акцентной нормы.

Проблема акцентной вариативности в языке имеет непосредственное отношение к преподаванию языка, где не всегда учитывается диалектика языкового развития. Нормы представляются как нечто вечное и неизменное. Такое искусственное умалчивание вариативных форм

в обучении английскому языку можно объяснить, прежде всего, узким пониманием нормы, которое традиционно сложилось у большинства специалистов.

Именно в живой разговорной речи появляются акцентные варианты, не свойственные строгим литературным нормам языка. Поэтому необходимо последовательно сопоставить ударение в кодифицированном литературном языке и устной речи с целью выявления особенностей реализации в каждой из названных языковых сфер активно действующих акцентных тенденций.

Как нам известно, правильная постановка ударения, знание и уместность употребления акцентных вариантов слова является одним из существенных признаков грамотной речи, а также важным показателем общекультурного уровня человека. Правильность речи обеспечивает главные коммуникативные качества, такие как точность, логичность, уместность. В современном английском литературном языке можно найти немало единиц, произношение которых служит показателем уровня культуры речи и общей культуры говорящего. Ошибки в произношении отвлекают слушателей от содержания выступления и тем самым затрудняют общение, уменьшают воздействие речи на аудиторию.

Основываясь на недостаточную изученность нормы применительно к отдельным аспектам языка, и в частности, орфоэпической нормы мы решили анализировать динамику акцентной составляющей орфоэпической нормы в тесной связи языковых процессов. Работа позволяет нам выявить степень преобладания одного из акцентных вариантов в варианном ряду

Анализ слов, маркированных лексическими и синтаксическими пометами, показал, что процессы семантической дифференциации при акцентном варьировании являются незначительными в исчезновении акцентных вариантов; а смещение: ударения к началу слова; вызванное сильным действием; ритмического фактора, является основной тенденцией у слов, используемых в атрибутивной функции.

Анализ акцентной структуры многосложных слов с вариативным ударением, отобранных путем сплошной выборки из Произносительного словаря Д. Джоунза показал, что наиболее перспективными и распространенными моделями по данным 17-го издания словаря (2006 г.) являются [‘—] — с главным ударением на первом слоге у двусложных слов (92,2%), [‘—] — с главным ударением на первом слоге у трехсложных слов (82,7%), [—’—] — с главным ударением на втором слоге у четырехсложных слов (75,7%), [—’—] — с главным ударением на третьем и второстепенном на первом слоге у пятисложных слов (88,9%), [—’—] — с главным ударением на втором слоге у шестисложных слов (68,4%), если учитывать основную и дополнительные варианты.

В ходе исследования было установлено, что возникновение и сосуществование вариантов нельзя объяснить в рамках только языковой системы. Однако, устанавливая соотношение вариантов и социальных показателей гово-

рящих, можно судить лишь об их относительной соотносительности.

Так, наибольшее влияние на акцентную вариативность слов оказала помета «The B. B. C. has recommended», что указывает на возможность сознательного воздействия людей на язык, которая не противоречит объективным процессам развития языка.

Заемствование является одной из существенных причин вариативности в языке, так как ударение в, заимствованных словах, как правило, не остается неизменным. В процессе ассимиляции заимствованных слов оно претерпевает изменения, передвигается и закрепляется на другом слоге, в результате появляются варианты слов. В одних случаях один из вариантов быстро выходит из употребления, в других случаях варианты могут сохраняться довольно долгое время.

Анализ слов, маркированных лексическими пометами, выявил некую тенденцию к дифференцированному использованию некоторых вариантов слов. Однако роль семантической дифференциации при акцентном варьировании оказалась довольно скромной. Так, лишь у 0,6% слов из всей выборки ударение закрепилось на варианте слова — с каким-либо значением. Более того, у 0,4% слов стремление дифференцироваться в семантическом отношении привело к тому, что устанавливаемое смысловое различие не сохраняется, а лексические пометы, различающие смысловые нюансы, исчезают. В некоторых случаях с пометой исчезает и один из акцентных вариантов слова.

У 1,6% слов происходит общий процесс усиления грамматической роли ударения. Однако полностью дифференцировались в грамматическом отношении лишь 0,4% слов (например, сот ‘типе — глагол, ‘commune — существительное).

Изменение местоположения ударения в слове может проявляться и в контекстуальных условиях. Анализ группы слов, отмеченных синтаксическими пометами, показал, что — у 90,5% слов; используемых в атрибутивной функции, происходит смещение ударения к началу слова. Данная тенденция вызвана сильным действием ритмического фактора.

Результат исследуемых нами акцентных вариантов позволяет сделать вывод о том, что различие в месте главного ударения у акцентных вариантов слова в английском языке не беспредельно, хотя английскому ударению, свойственны относительная свобода, подвижность, различная слоговая длина слова. Так, для акцентных вариантов английского языка было характерно либо отсутствие слогового интервала (‘cantonal — can’tonal), либо интервал в один слог (‘orthoepist — .ortho’epist). Интервал в два слога встречается весьма редко, в основном в шестисложных словах, где вполне может быть допустим большой интервал (‘purificatory — ,purifi’catory). Таким образом, для акцентных вариантов английского языка характерным является интервал, не превышающий более двух слогов, что свидетельствует о значительной роли рит-

мической организации английской речи. Проведенный нами эксперимент показал что зачастую не все варианты, существующие в устной речи, нашли отражение в сло-

варях, что еще раз подтверждает мысль о необходимости постоянного изучения и фиксации изменений, происходящих в языке.

#### Литература:

1. Jones D. English Pronouncing Dictionary Текст. / Daniel Jones. — 17th ed. / Ed: by P. Roach, J. Hartman, J. Setter. Cambridge University Press, 2006. -594 p
2. Longman English Dictionary Online Электронный ресурс.: Longman Dictionary of Contemporary English; Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com>
3. Частотный словарь английского языка Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://4flaga.ru/d11000.html>.
4. Раевский М.В. Опыт определения понятия «произносительная норма» Текст. / М.В. Раевский // Сборник научных трудов Горьковского ГПИИЯ им. М. Горького. Горький: изд-во Горьковского ГПИИЯ им. Горького, 1986. — С. 190–196



## ФИЛОСОФИЯ

### Парадоксальная темпоральность С. Кьеркегора

Куценко Виктория Владимировна, аспирант  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

*В статье рассматривается темпоральная проблематика как особая сфера экзистенциально-религиозного учения датского мыслителя. Подчеркивается актуальность исследования экзистенциального времени ввиду темпоральных приоритетов современной цивилизации с максимальной индивидуализацией времени, а также обесцениванием вечности. Одной из плоскостей тематизации времени у С. Кьеркегора является интерпретация времени в контексте так называемой «парадоксальной диалектики», где своеобразно преломляются экзистенциальная, религиозная, антропологическая и онтологическая перспективы.*

**Ключевые слова:** парадоксальная диалектика, время, вечность, мгновение, повторение, страх, свобода, субъективность.

### Paradoxical Temporality of S. Kierkegaard

Kutsenko V. V.

*The article deals with the temporal problematics as a special sphere of the existential and religious teaching the Danish thinker. It is emphasized the relevance of studying of the existential time due to the temporal priorities of modern civilization with a maximal individualization of time as well as the devaluation of eternity. One of the areas of thematization of time by S. Kierkegaard is the interpretation of time in the context of the so-called «paradoxical dialectic», where in a peculiar way the existential, religious, anthropological and ontological perspectives are refracted.*

**Keywords:** paradoxical dialectic, time, eternity, instant, repetition, fear, freedom, subjectivity.

#### Постановка проблемы

Неоспоримым является тот факт, что в философском и научном дискурсе нет недостатка в исследованиях темпоральной проблематики, более того, имеем избыток и диверсификацию темпоральных студий. Такие контексты времени как физический, биологический, исторический, социальный, культурный, информационный, художественный, лингвистический, психологический — указывают на чрезвычайную мощь понятия времени, которое задает онтологические, гносеологические и психологические параметры разнообразным регионам реальности.

Помимо раскрытого теоретического плана актуальности времени, следует обратиться к практической плоскости, которая сужает тематику к ее ценностно-антропологическому измерению. Прекрасно характеризует современное состояние цивилизации концепция Ж. Бодрийяра, представленная такими понятиями как «тран-

скультура», «гиперреальность», «симуляция», «дискурс вещей», «знаковая и десоматизированная телесность». Философ определяет эпоху как такую, которая пытается уйти от своей смертности, «поиграть в рождение и смерть». Также, состояние постмодерна — это постапокалиптическое состояние, где наступление виртуальности лишает нас реального переживания катастрофы [1, с. 24].

В работах таких исследователей как З. Бауман, Т. Эриксен, М. Кастельс, Н. Луман время рассматривается как важный фактор современного информационного общества. В частности, у Н. Лумана решающую роль в обществе играют масс-медиа, а поскольку они являются медиумом описания общества, то реальность масс-медиа — и есть когнитивно доступная обществу реальность [2, с. 221]. Исследователь анализирует то, как масс-медиа создают реальность, тем самым произвольно создавая, конструируя время, историю, которая становится ориентиром для человечества. Время оказывается искусственно

созданной хронометрией. Более того, утверждается также близость времени масс-медиа к вневременному, тому, что до модерна мыслилось как вечность.

Также, понятие «мгновение» является примечательным для понимания современных тенденций и коррелирует с понятиями «эра мгновений» З. Баумана и «тирания момента» Т. Эриксона: «Мгновенность... делает каждый момент кажущимся бесконечно вместибельным...» [3, с. 136]; «Голова идет кругом от постоянного ощущения полной загнанности. Тирания момента угрожает и прошлому и будущему» [4, с. 11]. Как отмечает Т. Алексина, мы имеем более лабильную систему темпоральных ориентаций, связанную с максимальной индивидуализацией времени, что выражается в понятии «темпоральная свобода человечества» [5]. Глобализация, а также информационные технологии обеспечивают независимость личного времени от природного, географического или социального времени, тем самым отрывая индивида от привязки к определенной идентификации и связанной с ней системой ценностей. Ценности, в отличие от целей, касаются сферы должного, вечного, а не фактического, и современная картина плюрализма ценностей, функционирующих без каких-либо иерархий и оснований, иллюстрирует делегитимацию вечности в различных формах.

Кажется, что мы окончательно покорили время (существование виртуальной реальности), однако такое подчинение грозит потерей смысла — того фундаментального смысла, который заложен во времени как ценности человеческой жизни. С. Кьеркегор своими экзистенциально-религиозными студиями личности основывает традицию ценностно-антропологической интерпретации времени, и тем самым, некоторым образом отвечает на те вызовы, которые ставит современное общество.

В силу сказанного, **цель статьи** заключается в том, чтобы очертить понимание времени у С. Кьеркегора, опираясь на его работы «Понятие страха», «Повторение», «Несчастнейший».

### Основная часть

Прежде всего, следует отметить, что для датского мыслителя личность существует перед глазами Бога, или как такая, которая должна найти свое потерянное религиозное начало. Однако Бог не является здесь аналогом обязанности, универсального, классическим выражением которого являются этические нормы и императивы, а выступает как личностный Бог, такой, который переживается в глубоко интимном персональном опыте, а также, вера является выражением максимальной субъективности и аутентичности. Фундаментальной характеристикой веры по С. Кьеркегору является то, что она алогичная, парадоксальная, а также, именно вера открывает вечность как нечто принципиально несоизмеримое, однако чрезвычайно важное для становления личности. Если всеобщее равно божественному, тогда

любовь к Богу — это фантом, и в жизни человека нет ничего несоизмеримого [6, с. 65]. Это не есть преодоление этического, а всего лишь переосмысление его функции в жизни человека, поскольку вера, открывающая бесконечное, не является «игрой разума», а представляет собой что-то полностью «сверхразумное».

По мнению С. Кьеркегора, этика не может ничего объяснить в человеческой жизни (например, заброшенность человека в жизненную ситуацию), но и спорить с ней оказывается совершенно невозможным, поскольку она использует чистые категории, освобожденные от эмпирической предметности. Этика не знает случайности, не имеет мимолетного представления о времени [6, с. 80], а лишь говорит о необходимости выбора между добром и злом. А если спросить ее об источнике добра и зла, о мотивации человеческих поступков, греховности — этика умалкает. Вот здесь имеем полную легитимацию религиозной сферы, что одновременно и обосновывает «парадоксальную диалектику» С. Кьеркегора. Именно в произведении «Понятие страха», на наш взгляд, открывается сущность понимания времени у датского мыслителя — это некая бифуркация смысла, которая касается бифуркации времени.

Здесь находим понимание «мгновения» не как «атома вечности», то есть временного промежутка, куда вторгается вечность, а именно как «синтеза времени и вечности», поскольку человек тут соразмерный Богу, его свобода соответствует свободе Творца. Это уже время, приближающееся к онтологии, поскольку полагание времени в нашем привычном понимании (т. е. как коррелята продолжительности, течения, исчезновения) происходит именно в это «мгновение». То есть, можно даже предположить, что это «мгновение» лежит вне времени и вечности, ведь только после него наступает такое различие. Это кульминация времени, поскольку здесь возник человек как смертное, временное существо, однако именно так человек проявил себя, сказал «свое слово» в бытии. Бог «Словом» создал мир, а человек «мгновением» свершил себя, определил свою судьбу. Мы говорим уже не о конкретном индивидууме, а о первом человеке, который еще не имел истории, поэтому родовое в нем невозможно — он является субъектом в полной мере. Это уже антропологический проект, а не только психологическое толкование категории «страха».

В момент грехопадения Адам, как первый человек, перешел из непорочности в состояние виновности, возложив греховность, сексуальность, смертность, различие добра и зла, самосознание. Однако, это уже результаты «мгновения», а философ стремится исследовать «мгновение» в его протяженности (если таковая возможна), в качестве промежуточного состояния, где дух ищет самопознания, которого ему не хватало. И здесь необходима категория «страха», который является экзистенциалом, свойственным всем людям и определяющим отношение человека к действительности и ко времени. «Страх» — это головокружение свободы, отношение человека к са-

мому себе, который является экзистенциальным наполнением «мгновения». Это состояние (синоним ужаса), в котором человек преисполнен незнанием о себе и своих возможностях, он находится в отношении с «ничто» как абсолютным коррелятом свободы. И этот страх является перспективой, открывающей свободу как «бесконечную возможность мочь» [7, с. 146].

Человечество получило после грехопадения возможность, выбор, собственную историю, которую философ называет «исторической свободой» [7, с. 181], хотя за все это оно поплатилось вечностью. Однако страх определяется как совершенство человеческой природы [7, с. 170], так что можно трактовать это «мгновение» как такое, которые открыло совершенство, поскольку страх реализовал себя.

Поэтому, время здесь не является униженным, а наоборот, оно необходимо для осознания вечности. В это «мгновение» в мир вошла греховность, которая проявляется во времени, всплывает снова и снова. Греховность — это «мгновение греха», которое растянулось, и создало наш мир как смертный. Здесь, на наш взгляд, проявляется синергия Бога и Человека таким образом, что вечности Бога противопоставляется вечность человека — греховность. Это качественный скачок, когда человек экзистенциально изменился, и это изменение ощущает на себе каждый. Однако свобода не исчезла, а наоборот, она актуализировалась, поскольку индивид каждый раз начинает все сначала, заново возлагает грех. Человек является одновременно индивид и род, поскольку он независим в своих решениях, то есть является «единичным», и в то же время его действия влияют на всех его преемников. Это аллюзия на понятие «повторения», которое будет рассмотрено дальше.

В произведении «Понятие страха», кроме размышлений о грехопадении, находим отдельно диалектику «мгновения», как категории, которая касается собственно темпоральности. Философ утверждает, что для того, чтобы понять время, схватить его в сознании, необходимо именно «мгновение», без которого невозможно разделение на прошлое, настоящее, будущее. И именно христианство дает такое понимание «мгновения», поскольку языческая философия не знала духа, а следовательно, и «мгновения». Там есть или «время» или «вечность», как абсолютное «теперь», а «мгновение» понимается как абстракция вечного, пребывающая во времени [7, с. 182].

По мнению датского философа, «мгновение» не является неким замороженным «теперь», поскольку настоящего не существует, потому что время — это бесконечная последовательность, течение. «Мгновение» — это роковое столкновение времени и вечности, синтез их, который абсолютно соизмерим синтезу тела и души в человеке, который полагается через дух [7, с. 184]. «Мгновение» открывает совершенно новое понимание времени, которое становится синонимом греховности, чувственности, которую греки не поняли пра-

вильно, как утверждает С. Кьеркегор. Хотя уже у греков присутствует страх перед собственной возможностью в виде «судьбы».

Корреляция между С. Кьеркегором и другими философами касательно понимания времени становится возможной исходя из того диалога, который сам датский мыслитель осуществляет в своих произведениях. У Платона в диалоге «Парменид» находим понятие «внезапного», которое определяется как переход от движения к покою, не находящийся ни в каком времени [7, с. 179]. С. Кьеркегор называет это логической абстракцией, которая ничего не говорит о времени. Однако, в Д. Кангаса находим такое мнение, что учение датского философа о времени лежит на пересечении двух традиций — онто-теологической (Платон, неоплатонизм) и трансцендентальной, и философ оказывается ближе именно к Платону, чем к Гегелю. Так, у Платона «внезапное» является транзитной категорией, такой, которая не имеет онтологического места (у-топос), поскольку она не является ни бытием, ни небытием [8, с. 188]. И сюда можно отнести «ничто» С. Кьеркегора, которое составляет источник страха, а также и сущность «мгновения», так что открывается угроза исчезновения, или возникновения, что означает любую возможность.

Относительно Г.В. Ф. Гегеля, у него темпоральность полагается в сознании, так что само настоящее открывает сознание времени, а также здесь привлекается само-отчуждение и само-возвращение [8, с. 182]. У С. Кьеркегора имеется напряжение между настоящим и «мгновением», поскольку непонимание собственного «мгновения» не полагает настоящего, как осознанного промежутка времени, что проявляется в страхе. А также, бытие и небытие там не снимаются в диалектике, а включаются, инкорпорируются [8, с. 191], что дает уникальное понимание времени через экзистенциальное напряжение, а не сознание времени. Для «мгновения» более адекватным будет объяснение в виде платоновского «незнания», так что время переходит в определенное интуитивное измерение, а также в нечто реальное, а не трансцендентальное или идеальное, и это есть экзистенциальное время.

Важен также вопрос восприятия вечности у С. Кьеркегора по сравнению с античностью. Философ пишет, что греческая «вечность» лежит позади как прошлое, то есть, что она постигается посредством воспоминания, как доказательство вечной жизни души. Однако такое определение для него является неадекватным, поскольку вечность надо воспринимать как «полноту времени», а в секуляризированной версии, как будущее, которое является инкогнито, включающее прошлое [7, с. 185]. Время становится перспективой, синонимом возможности, а потому и «вечное» трактуется как «абсолютное будущее».

И наконец, посредством «мгновения» получаем новую темпоральную категорию, сущность которой, в отличие от других определений времени, можно ухватить, поскольку она восходит именно к экзистенциальному пониманию человека. Это категория «временности», или «смертности»,

и именно ее не знала античная традиция. Она возникает вследствие «мгновенного синтеза», когда время разделяет вечность, а вечность пронизывает время, и это все происходит в протяженности, получившей название «временность» [7, с. 184]. Это время нашей жизни как временного пребывания в мире. Здесь сходятся страх, время, будущее, вечность, возможность и формируют определенную установку человека, смысл, который становится доминирующим — время как то, которое заканчивается для индивида, и нет разницы в том, что представляет собой время и чем есть вечность, поскольку вопрос стоит по-другому и весьма остро: «Сколько есть времени для моей жизни?».

Экзистенциальная категория «повторение» также имеет непосредственное отношение ко времени. В своем произведении «Повторение» философ отмечает, что это понятие необходимо для метафизики, поскольку платоновское «вспоминание» и гегелевское «опосредствование» касаются только мышления, а о жизни они ничего не говорят: «Кто выбрал повторение, тот живет» [9, с. 32]. Так, воспоминание побуждает человека возвращаться назад, а повторение дает синтез прошлого и будущего, поскольку означает «вспоминая, предвидеть то, что будет».

Герой произведения «Повторение» влюбился, однако это так вдохновило его на поэтическое искусство, что любимая девушка стала его музой, а чувство превратилось в «любовь-вспоминание». В таких условиях нежелательной стало ее присутствие, поскольку само упоминание о любимой его вдохновляло, тоска по ней заменила реальную любовь. Герой ищет повторения, восстановления прежнего состояния, освобождения от причудливого поэтического существования, поскольку он не только потерял девушку, но и теряет себя, так как его жизненное время и смысл разорваны. И ему возвращена его самость только после того, как девушка вышла замуж, что трактуется в произведении как влияние «силы абсурда», только посредством которой и возможно повторение.

Настоящая любовь, по мнению С. Кьеркегора, это любовь-повторение, где есть «новое, что повторяется». В произведении «Несчастнейший» философ подает интересную мысль, что человек, чужой своему мгновению, и содержание жизни которого лежит вне его актуального настоящего бытия, совсем не знает, что такое время, — такой человек потерял себя, поскольку он не имеет прошлого, потому что оно еще не настало, и не имеет будущего, так как оно уже прошло [10, с. 25]. Такой человек несчастнейший и вместе с тем самый счастливый.

Это знаменитая «парадоксальная диалектика» Серена Кьеркегора, которая уместна потому, что «повторение» как раз касается сакрализованного времени, пронизанного алогичными, высшими смыслами. Именно Иов в произведении оказывается тем, кто осуществляет повторение, поскольку бунтуя против Бога, который отнял у него все, он не поддался на общие призывы и осуждение людей, а выдержал до конца испытание, посланное ему Богом. «Повторение» для Иова является примирением с Богом,

восстановлением себя и своей жизненной ситуации.

Однако, «повторение» является не только религиозным, «парадоксальным» временным синтезом — это основа экзистенциального понимания времени, которое касается свободы и субъективности. Как пишет С. Кьеркегор, оно является попыткой примирить учение элеватов и Гераклита [9, с. 46], поскольку это некое постоянство в изменении, преемственность бытия при изменении смысла. Как отмечает Д. Кангас, проблема повторения открывает нам свободу в отношении к самой себе [8, с. 93]. Именно трансценденция необходима для темпорализации, то есть необходимо осознать Бога как другое «Я», что делает возможной перспективу «абсолютного будущего», так что наша свобода будет согласованной с божественным провидением. «Воспоминание наперед» (или антиципация) является мыслительным аналогом «повторения», и это означает «становиться рецептивным в сторону темпоральности» [8, с. 105].

В целом тематика будущего, как возможности, открывающей свободу, чрезвычайно распространена среди экзистенциалистов. Однако, акцент нужно делать на том, что именно религиозные мотивы здесь преобладают. Следует отметить, что С. Кьеркегор совершенно по-новому осмысливает религиозную сферу, поскольку можно считать веру особым типом познания, и особым типом бытия, что дает ей неоспоримое право быть центром философских построений. А также, по мнению Е. Коссака, религиозные мотивы всплывают у всех атеистических экзистенциалистов, поскольку их общими источниками были мистические учения, а также драма «человек-общество» всегда имеет шанс перерасти в драму «человек-Бог» [11, с. 66].

Также «повторение» открывает очень ценный аспект экзистенциальной временности, если вспомнить, что Бог вечно творит, и именно «повторение» обеспечивает существование мира [8, с. 101]. Мгновение творения является абсолютным образцом каждого мгновения жизни человека, как абсолютного начала, которое продолжает, но одновременно и разрывает становление, обеспечивая наращивание свободы. Можно ли форсировать этот момент? Имеет ли власть здесь сознание? Нет, поскольку, как оказалось, самосознание не схватывает «мгновенную внезапность», оно занимается только прошлым или будущим, поэтому для него невозможно «повторение». Оно возможно лишь там, где есть вера, где логическое бросается в омут экзистенциальной бытийности, которая является внезапной, смысловой и всегда новой. Таким образом, время фокусируется не в событийности, ситуативной нагруженности, поддающейся пропозициональному языку и мышлению, а в специфической экзистенциальной сфере, открывающей «смысловое время» человека.

## Выводы

Итак, С. Кьеркегор на языке экзистенциальной философии показывает специфику христианского понимания



времени и временности, поскольку человек там свободен от рода, он является тем «единичным», который закладывает основы исторической свободы. И в этом измерении схватывается субъект как «экзистенциальное существо», которое является скоплением противоречий, синтезом предельно разных смыслов — времени и вечности, тела и души, — которые создают напряжение в жизни, но в то же время и демонстрируют немаловажную связь Бог-человек, окрашивающую экзистенциальные поиски отчет-

ливыми религиозными и онтологическими мотивами. С. Кьеркегор разрабатывает такие темпоральные понятия как «мгновение», «время», «временность», «вечность», «повторение», предназначенные зафиксировать время как парадоксальную темпоральность, поскольку время первоначально предстало в результате фундаментального антропологического жеста синтеза времени и вечности, а также, во времени всегда просматривается возможность выхода в вечность.

#### Литература:

1. Зенкин С. Жан Бодрийяр: время симулякров [Электронный ресурс] // Символический обмен и смерть. — М.: Добросвет, 2000. — С. 5–48. — Режим доступа: [http://www.krotov.info/libr\\_min/02\\_b/od/riar\\_01.htm](http://www.krotov.info/libr_min/02_b/od/riar_01.htm).
2. Луман Н. Реальность массмедиа / Пер. с нем. А. Ю. Антоновского. — М.: Праксис, 2005. — 256 с.
3. Бауман З. Текучая современность / Пер. с англ. Ю. В. Асочакова. — СПб.: Питер, 2008. — 238 с.
4. Эриксен Т. Х. Тирания момента. Время в эпоху информации. — М.: Весь Мир, 2003. — 208 с.
5. Алексина Т. А. Время как феномен культуры [Электронный ресурс] / Т. А. Алексина // Библиотека электронных публикаций. — Режим доступа: [http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/aleksina\\_vremia.html](http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/aleksina_vremia.html).
6. Кьеркегор С. Страх и трепет // Страх и трепет / Пер. с дат. С. А. Исаева. — М.: Республика, 1993. — С. 15–115.
7. Кьеркегор С. Понятие страха // Страх и трепет / Пер. с дат. С. А. Исаева. — М.: Республика, 1993. — с. 115–251.
8. Kangas D. J. Kierkegaard's instant: on beginnings. — Indiana university press, 2007. — 231 p.
9. Кьеркегор С. Повторение // Несчастнейший. Сборник сочинений. / Серия «Религиозные мыслители». — 3-е изд. — М.: 2007. — С. 29–103.
10. Кьеркегор С. Несчастнейший / Несчастнейший. Сборник сочинений. / Серия «Религиозные мыслители». — 3-е изд. — М.: 2007. — С. 17–29.
11. Коссак Е. Экзистенциализм в философии и литературе / Пер. с польск. Е. Я. Гессен. — М.: Изд-во политической литературы, 1980. — 360 с.

## Современная философская и научная интерпретация управления

Тикиришвили Нугзари Автандилович, аспирант  
Научный руководитель: Ковригин Б. В., профессор  
Вологодский государственный педагогический университет

*Автор анализирует специфику конкретно-научного, общенаучного и философского понимания управления. Им обосновывается, что менеджмент является теоретико-содержательным отражением практического регулирования взаимоотношений субъекта и объекта, а философия управления выступает как обобщенный, понятийно-смысловой анализ его теоретико-методологических проблем, чем и обусловлена ее роль в понимании управления.*

**Ключевые слова:** философия управления, менеджмент, направления менеджмента, кибернетика, синергетика, сетевое общество, феномен управления.

## Modern philosophical and scientific interpretation of management

Tikurishvilli Nugzari Avtandilovich  
Research (scientific) supervisor B. V. Kovrigin

*The author analyses the specification of detailed and generally scientific and philosophical understanding of management. He gives proof of the idea that management is substantial and theoretical reflection of the practical*

*regulation of interrelation between a subject and an object. The philosophy of management is summarized and meaningful analyze of its theoretical and methodological problems. It stipulates its role in understanding of management.*

**Keywords:** *the philosophy of management, the directions of management, cybernetics, synergetic, net society, the phenomenon of management.*

**А**ктуальность темы определяется тем, что управление, являясь универсальным феноменом существования человека и общества, специфически проявляющимся на различных этапах их развития, сегодня приобретает особую значимость в обеспечении общественной жизни, что требует своего научного и философского осмысления.

В современной философии и науке управление рассматривается как сложный многофункциональный феномен, исследование которого может проводиться «на социально-философском уровне, на уровне таких общенаучных дисциплин, как системный анализ, синергетический подход, и таких специальных дисциплин, как социология, экономика, психология» [6, с.74], каждый из которых имеет свои особенности. Так, спецификой современного философского осмысления управления является включение управления как проблемы в человеко-размерные объекты постнеклассической науки, пересмотр оснований социально-гуманитарных наук, отход от традиционных парадигм, связывающих управление с исполнительской функцией власти, технологиями её осуществления, рассмотрение проблем управляемости и прогнозирования социальных процессов в широком социально-культурном контексте. «Для системного подхода и синергетики характерно рассмотрение управления как сложного системного объекта, функционирование которого включает в себя элементы самоорганизации» [8, с.62].

В середине 50-х годов XX века большую роль в развитии знаний об управлении сыграла кибернетика. Как научная дисциплина кибернетика занимается поведенческим исследованием биологических систем, результаты которого используются при разработке самоуправляемых технических систем. Что касается методологии, специфических методов и приемов исследования, то в кибернетике они уже более или менее четко появились, перейдя в другие научные дисциплины. «Методологической базой кибернетики являются прежде всего, абстрактные математические соотношения без обязательного учета физических особенностей в модельном представлении объекта, в основном информационные управленческие процессы» [1, с.163], поиск единственного, оптимального по какому-то критерию, пути развития объекта, его упрощенные модельные представления, когда предполагается, что стабильность состояния объекта-оригинала поддерживается в основном за счет стабильности его элементов и устойчивых связей между ними, а также разработка таких методов управления, при которых для достижения поставленной цели система функционирует заранее заданным образом. В современном мире исследованием различных видов управления занимается менеджмент, который стал синонимом «науки управления»,

применимой ко всем областям жизни человека. В настоящее время используются термины финансовый менеджмент, административный менеджмент, политический менеджмент, государственный менеджмент, социальный менеджмент т.д. Общий гуманистический поворот середины 70-х годов XX века, отразившийся в зарождении экзистенциальной психологии, концепций «качества трудовой жизни», «человеческого капитала», «менеджмента, обращенного к личности», «менеджмента, создающего мотивацию», определил формирование новой парадигмы менеджмента.

Так, например, В.С. Диев отмечает, что, «основной тенденцией развития управленческой мысли является стремление превратить управление в науку» [2, с.35.], но возникает много препятствий к достижению цели, главное из которых — человек, всегда присутствующий в системах управления, поведение которого определяется различными факторами, которые невозможно точно описать и измерять. Эти противоречия между требованиями рациональности и реальным поведением людей и являются почвой для развития теории управления. Партнерами гуманитарных наук в исследовании управления являются точные науки, так как цели управления реальны и конкретны, и оно имеет собственный источник познания — практику, а также «пополняется знаниями из других дисциплин, необходимыми для плодотворного развития, без которых оно не смогло бы развиваться» [2, с.35.].

Являясь видом человеческой деятельности, управление рассматривается как принятие решений. Чтобы принять решение, надо осмыслить и осознать цели и способы действий, рассмотреть разные варианты. В принятии решения объединяются знания, интересы, мировоззрение человека. Любую человеческую деятельность можно рассматривать как принятие решений. Анализируя процессы принятия решений, понимаешь природу человека, так как «принимает решение, берет на себя ответственность конкретный человек — со всеми его сильными и слабыми сторонами, при этом он всегда стремится выбрать не просто решение, а «хорошее», «оптимальное», «лучшее»» [2, с.35.].

Изучение специальной литературы, которая посвящена вопросам формирования управленческого мышления, выявило следующие проблемы в данной области. Во-первых, усложнение управленческого труда на данном историческом этапе требует специальной профессиональной подготовки. Это изменения традиционной дисциплинарной и предметной формы организации управленческого мышления, которые не отвечают современным требованиям управленческой деятельности, нуждающейся в широком спектре комплексных мыслительных

средств. Во-вторых, последние десятилетия очевидно существенное повышение значения управленческой деятельности и ее роли в современном обществе. Это вызвано появлением кроме «традиционного обеспечения воспроизводства кооперации деятельности таких функций, как становление и развитие коллектива, личности сотрудника, формирование способностей самоорганизации и саморазвития» [3, с.104.]. Это значит, что разработка конкретных решений в разных сферах жизни требует специальных знаний. Так как менеджмент распространяется на всевозможные области человеческой деятельности, это требует конкретного подхода. Правильно поставленное руководство в любой сфере деятельности ведет к рациональному решению поставленных проблем. «Концепция процедурной рациональности в принятии решений является аналогом концепции, давно утвердившейся как в науке, так и в сфере производства, суть которой в том, что качество продукта определяется качеством всего процесса его производства. А решения являются важнейшим продуктом человеческой деятельности» [2, с.35.]. Один из основных тезисов данного исследования заключается в том, что управление — рациональная целенаправленная деятельность. В данном контексте важно понимать, что в философии и современной науке понятие рациональности неоднократно подвергалось серьезной трансформации с учетом закономерного характера общественных и природных процессов, разнообразия типов бытия, существование различных связей и направлений самоорганизации. Для управления в начале XXI века характерен особенный возврат к рационализму, только в новом понимании. Как неорационализм в философии управления, так и неорационализм в философии науки признают изменчивость норм и предпосылок рациональности и допускают существование ее различных форм и видов. Именно с позиций социально — философского обобщения становится понятной организующая роль управления в нормальном функционировании общества как целого. На уровне современной теории управления абсолютная определенность оказывается неприемлемой. В ее логических основаниях появляются понятия «неопределенность», «многозначность», «интуитивная оценка ситуации». Организационные взаимодействия регулируются такими сугубо мировоззренческими категориями, как представления о взаимоотношении человека и природы, идеи справедливости, добра и зла, культуры и традиции. «Современное управление — это не только совокупность сугубо специализированных дисциплин, имеющих прикладное значение, но и некоторое мировоззренческое единство, вписанное в контекст современного мировосприятия» [2, с.35.].

Нужна новая стратегия формирования нового управленческого мышления. Обоснуем необходимость профессионализации управленческого труда на основе развития мышления в деятельности управления. В отечественных и зарубежных публикациях все чаще можно встретить обращение к проблеме формирования современного мышления, и, в частности, мышления управленческого. Отме-

чаются сложность и неустойчивость внешней и внутренней организационной среды, непредсказуемость последствий управленческих воздействий на всех уровнях управления, изменения в содержании и формах организации управленческого труда, усложнение предмета производства и соответственно всего процесса управления, повышение требований к профессионально-квалификационному уровню, деловым качествам человека, принимающего управленческое решение. В этой связи формирование управленческого мышления и компетенций в управлении человеческими ресурсами представляется одной из актуальных экономических проблем, связанных с профессионализацией управленческого труда. Во-первых, рост сложности, динамизма, неустойчивости внутренней и внешней организационной среды выдвинул новые требования к управленческой деятельности и управленческому мышлению. «Владение хорошо зарекомендовавшими себя управленческими инструментами оказалось явно недостаточным для принятия адекватных решений в условиях неопределенности. «Голова, наполненная знаниями» уступает место «хорошо устроенной голове»» [3, с.104.]. Практика показывает, что разъединенные по отдельным научным дисциплинам знания, сложившийся способ организации знаний, а также ограниченное профессиональными рамками управленческое мышление не адекватны постижению всей глубины проблем, с которыми сталкивается современная организация. Усложнение управленческого труда требует специальной профессиональной подготовки, изменения традиционной предметной и дисциплинарной формы организации управленческого мышления.

Во-вторых, в последние десятилетия отмечается существенное повышение роли и значения управленческой деятельности в современном обществе, обусловленное появлением помимо традиционного обеспечения воспроизводства кооперации деятельности таких функций, как становление и развитие коллектива, личности сотрудника, формирование способностей самоорганизации и саморазвития. Важнейшей тенденцией выступает признание возросшей роли сотрудников организации как ключевых ресурсов ее конкурентоспособности и долгосрочного развития в сложной динамичной среде. Сотрудники рассматриваются в качестве важнейшего и дефицитного ресурса. Руководитель, выступая главным носителем корпоративной идеологии, направляет, вдохновляет, «заражает» общекорпоративными ценностями коллектив. «В этой связи роль компетенции в управлении человеческими ресурсами возрастает многократно и требует специального исследования, направленного на выявление ее содержания и структуры, статуса в иерархии корпоративных компетенций» [3, с.105.]. Очевидно, что решение этой проблемы также связано с поиском междисциплинарных представлений в силу того, что понятие «компетенция» изначально определяется как интегральное качество субъекта.

Проблема профессионализации управленческого труда возникает в связи с признанием управления особым

типом человеческой деятельности, что обуславливает поиск форм ее организации, осознание необходимости профессиональной подготовки кадров. Развитие информационных технологий приводит к существенным изменениям в содержании и характере управленческого труда, выявляет значимость овладения средствами интеллектуальной деятельности и осознанного их применения.

Известное многообразие областей научного исследования в сфере управления требует более глубокого изучения сложных процессов, которые определяют эффективность функционирования современного общественного производства. В настоящее время в связи с открытиями в области информатики, системного анализа, компьютерных технологий, которые снабжают ученых и практиков в этой области новыми средствами научного анализа создающих большие перспективы для исследования проблем управления. Но для этого необходимо еще изучить материалы марксистско-ленинской теории, которая позволяет понять производственное предприятие не просто как механизм, соединенных посредством того или иного технологического процесса, а как коллектив людей, соединенных между собой определенными социально-экономическими отношениями. Эти взаимоотношения обусловлены преобладающим в данном обществе способом производства. Различные и сложные проблемы, относящиеся к организации управления, делают совершенно недоступными сведение задачи совершенствования функции управления к одним только технологическим аспектам. Нужна максимальная четкость, организованность, рациональность всех без исключения составляющих, из которых складываются функции управления. Развитие управления как особого вида деятельности, рост его роли, постоянное развитие совокупности органов управления является закономерным выражением общественно-исторического прогресса. Управление становится все более сложным занятием; постоянно растет число людей, занятых управленческой деятельностью. Многообразие функций принадлежит не только государственному управлению, но и процессам производства, потреблению, распределению, обмену, финансам, услугам и всем коммуникациям, через которые осуществляются жизненные процессы. Хотя управление образует особую область человеческой деятельности, оно не может существовать само по себе как совершенно самостоятельный процесс, а является составляющей более широкой системы, которая определяет, особенность управления. Иначе говоря, надо всегда помнить, что особенность формы управления и его технические средства определяются тем, каков предмет управления, и в какой системе оно осуществляется. Есть общие принципы, закономерностей управления, относящиеся ко всем его разновидностям. Особенность управления человеческими коллективами требует специального философско-социологического исследования, которое опирается, на экономические, психологические, правовые и другие подходы. Очевидно, что наука управления не может быть

лишь суммой взятых из различных наук разделов, посвященных управленческой деятельности, она должна быть систематизированным знанием, полученным исследованием закономерностей управления. В управлении постоянно приходится согласовывать и учитывать политические, социологические организационные, технические, экономические, и психологические вопросы. Важнейшей функцией управления является объединение, интеграция всех сторон и аспектов в единое целое. Исследование этого процесса организационной интеграции, изучение управления как целостного, комплексного и исторически конкретного социального явления составляет важнейшее содержание проблематики теории управления.

Теория управления использует научные методы анализа для разработки конкретных предложений и указаний для практики управления. Однако эти предложения и рекомендации — не рецепты, их нельзя абсолютизировать. Применение этих предложений и рекомендаций находится в значимой зависимости от конкретных случаев, в которых осуществляется управленческая деятельность. К науке управления применимо строгое научное исследование: речь в данном случае идет лишь о специфике исследования, которая, не исключает применение методов других наук. В процессе становления и развития теории управления основывается не только на данных других дисциплин, но и на систематическом научном обобщении практики управленческой деятельности. Управление представляет собой сложный субъект — объектное соотношение. Несмотря на то, что управленческая деятельность становится научно обоснованной, благодаря научной теории управления, эта деятельность остается также областью творчества и искусства.

Разработка теоретических концепций, правил и принципов управленческой деятельности не исчерпывает задач науки управления, которая призвана не только изучить теоретически, но и проанализировать творческую деятельность руководителя. Как писал французский ученый, А.Файоль который исследовал процессы управления: «Беда, конечно, не в недостатке принципов: если б вслед за их провозглашением сразу наступало их господство, у нас повсюду было бы уже самое лучшее управление, какое только можно себе представить» [7, с.28—29.]. И далее: «Надо уметь оперировать людьми. Это трудное искусство, требующее вдумчивости, опыта, решительности и чувства меры» [7, с.31.].

Ядро современной научной картины мира, по мнению многих авторов, составляют универсальный эволюционизм и синергетика. «Синергетика, претендует на универсальность подхода, способного охватить как физические, так и общественные явления, исследует процессы самоорганизации систем, формирования структур порядка» [5, с.68.]. В контексте «встречи» идей эволюции... с идеями системного подхода возникла синергетика. Это новое междисциплинарное направление, ставящее своей стратегической целью открытие закономерностей, лежащих в основе самоорганизации, изучаемых различными



науками. Методологической базой синергетики являются рассмотрение физических основ формирования составляющих в объекте. Синергетика ведет изучение взаимодействий составляющих объекта, путей его развития, разрабатывает методы организации способов, характеризующихся самоуправлением. «Синергетика становится источником нового взгляда на мир, нового — эволюционного холистического — видения мира» [8, с.62.]. Она формирует понятие комплексности, без которого невозможно сформулировать другие базовые понятия современной теории сети; динамической стабильности, необходимой для познания сетей. В основе концепции сетевого общества лежит представление об информации как знании, порождающем конструктивные изменения системы.

Система нуждается в информации для управления своей жизнедеятельностью. «Всякое изменение состояния является информацией, и сама информация всегда влечет за собой изменение состояния системы. Поэтому к понятию информации относится способность к трансляции, т.е. коммуникации» [5, с.62.]. Коммуникация, является не просто процессом транспортировки информации, она служит постоянным изменением состояния взаимодействующих систем и, вместе с этим, предполагает последовательный обмен между системой и окружением. В основе всех изменений лежит переход от индустриальной к информационной экономике — экономике,

имеющей дело с производством и обработкой информации. Растущие оперативность, мобильность и гибкость, затронувшие все сферы жизнедеятельности человека, делают естественным переход к сетевым формам организации различных сфер человеческой активности.

В настоящее время нельзя не отметить наличие теоретического прорыва в раскрытии философской сущности феномена управления. Последние, 10–15 лет с глобальным прогрессом мобильных технологий на сайтах в Интернете появилось много понятий «философия управления», соответственно каждое из них обосновывается своим смыслом, который пригоден для их компании. Это вызвано необходимостью улучшения работы этих компаний, а значит необходимо работать над этим вопросом с помощью менеджмента.

В философии управления видна практическая направленность. Как заключает в своей статье Мирзоян В.А.: «Практичность не чужда философии; ведь в истоках своих философское мышление формировалось как ответ на практические — нравственные вопросы устройства социальной жизни, да и «практическая философия» — именно как поиски решения этических проблем — всегда была неотъемлемой частью общей системы философии» [4, с. 43.]. Исследование философии управления очень важно для теоретического прогресса менеджмента, для требований практики управления.

#### Литература:

1. Губарев В. В. Наука ли синергетика? // Вопросы философии. — 2009. № 10. — с. 159–165.
2. Диев В. С. Управление. Философия. Общество. // Вопросы философии. — 2010. № 8. — с. 35–43.
3. Катунина И. В. Формирование управленческого мышления и компетенций в управлении человеческими ресурсами. // Вестник Московского Университета. — 2010. № 2. — с. 103–118.
4. Мирзоян В. А. Управление как предмет философского анализа. // Вопросы философии. — 2010. № 4. — с. 35–47.
5. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление. // Вопросы философии. — 2008. № 7. — с. 61–75.
6. Тихонов А. В. Об институционализации управления в современной России. // Управленческое консультирование. — 2010. № 1. — с. 59–75.
7. Файволь А. Общее промышленное управление. — М.: Экономика, 1991. с. 374.
8. Хайтун С. Д. Трактровка энтропии как меры беспорядка и ее воздействие на современную научную картину мира. // Вопросы философии. — 2013. № 2. — с. 62–74.

## ПРОЧЕЕ

### Влияние туризма на развитие сельских районов на примере деревни Кутех Куме города Лавандивил

Мадани Нарджис Хамиди, аспирант

Таджикский государственный педагогический университет имени С. Айни (г. Душанбе)

*В данной статье рассматривается воздействие туризма на развитие экономики и социальной жизни сельских районов. Связи исследованием были использованы вопросники и проведены интервью. Туризм, и инвестирование туризма, по мнению автора, является большим потенциалом в развитии экономики, создании живописности сельского бытия.*

**Ключевые слова:** туризм, влияние, потенциал, развитие, тенденция, население, село.

#### Введение

Сегодня можно смело заявить о том, что туризм и экономика туризма становится одним из основных компонентов бизнеса экономического мира. Следовательно, по мнению большинства программистов и политических специалистов, туризм является устойчивым основой развития. В Международной туристической организации (WTO) рост туризма в настоящее время так возросло, что возможно следующей век станет «туристическим веком». Так что инвестирование данной области показывает развитие от одного до тридцати процентов (Карам, 1378 (1999)). Таким образом, туризм является необходимым явлением в направлении проведении реформы сельских районов. От сельского туризма подходящей возникновение каталитической работе экономического восстановления и развитие сельских районов как в последние годы в Европе туризм расположен в центре внимания для решения задач экономической и социальной областях в деревнях, в которой столкнулись снижением традиционной сельскохозяйственной деятельности (Шарпам, 2002 г.). Тем временем Иран, имея чистый воздух и воду, культурные и природные привлекательности, а также традиционные ценности имеет эту возможность, чтобы ознакомление и оценивание туристического места, центр пропитание, возможно было устранить основы слабого развития сельского туризма и создании благоприятной условий для этого. Также, интерес развития и получения удовольствия нынешнего и будущего поколения, создала условия для развития экономики, климата и социальной структуры деревень. Деревня Кутех Куме города Лавандивил городище Астара в устане Гелян имеет природу несравненной красоты горячий родниковую воду, прекра-

сные водопады заинтересовавших внутренних туристов. Развитие туристического процесса в этом районе на основе программировании и управлении станет залогом экономического, социального развитие среды. Рассматривая влияние туризма на развитие сельских районов на примере деревни Кутех Куме города Лавандивил, городище Астара, автор стремится определить положительного воздействие на экономику на основе развития туризма сельских районов. Определить связь между уровнем развитие туризма сельских районов основанного на туризме этих деревень, с положительным экономическим влиянием.

#### Методология исследования

Статья написана с помощью описательно-аналитического метода с применением собирание информации двумя способами — библиотеки и майдани. Майдани включает в себя метод проведение интервью лицом к лицу с туристами и местными, заполнение анкет, для изучения литературы, обзоры, теоретические основы исследования, также использование журналы, статьи, методы библиотеки, при анализе применение программы статистического обеспечения, таких как Exel, Spss. Статистическое исследование общества является село деревни Кутех Куме города Лавандивил Астара состоящий из 748 человек (160 семейств). Для определения объёма используется пример метод Кокрон — Моргана. После определения объёма совершенствовалось с использованием метода случайного выбора образец вопросника в деревни, среди туристов. Для более точного определения исследование необходимого в объёме сообщества было учтено 120 человек с применением формулы объём образца 91 человек нуждающиеся.

## Область исследования

Село Кутех Куме расположена в Лавандавиле города Астара, которая находится в 38° 18' Северной широты и, 48° и 46 минут Восточной долготы. Эта деревня находится 10 км от города Лавандивил и имеет холодную пресную воду и умеренный влажный воздух, одобренное со стороны большинство туристов. Эта деревня имеет густой лес. Два водопада Латон и Барзу проходит через деревню Кутех Куме.

Водопад Барзу: 130 метров, самый высокий водопад и самый красивый водопад считается Гилан, каждый год приветствуют тысячи отечественные и иностранные туристы.

Водопад Латон: приблизительная высота 105 метров, который падает из-за надвигающегося водопада Гилан и считается высоким водопадом Ирана. Расстояние от деревни Кутех Куме до водопада Латон 6 км в направлении лесных холмов красивый водопад и в направлении по длине наблюдается множество родники с холодной и горячей водой. В конце находятся опасные скалы. На краях водопада расположен один из прекрасных нетронутых девственных лесов Кутех Куме Гелана (Северного Хурасан) с густыми деревьями сливы, груши, орех, фундука и диких яблок, которые в течение 9 месяцев сохраняют свою красоту и зелень. Также в этих лесах обитают дикие животные. Этот водопад берет источник с Восточной подножие горы Испанос и спускается в русло реки Лавандвил на 17 км. И движется с резкой силой в сторону Кутех Куме и Лавандвил и в конце входит в реку Хазар. Родниковая горячая вода Кутех Куме является горячей водой родника Шахристана Астара, который с древних времен называется «Целебной водой».

Эта вода признана минеральной водой области, которой в течение года тысячи людей пользуются и любят им. Эта горячая минеральная вода находится на туристических областях, у которых благоприятный климат и живописный пейзаж. И используя ее, инвесторы могут преобразить и прогрессировать экономику развивать стабильность, а также получить прибыль. Иначе говоря, инвестирование и создание места в ней, именно создание занятия и получение уверенного постоянного дохода также выгодно для области и для инвесторов (Адолат, 1383). Из-за горной местности основным занятием и источником доходов населения является аренда жилых помещений альпинистами, а также внутренними и внешними туристами.

## Точка зрения местных жителей связи туризма и его экономическое влияние

Сельский туризм эко туристический это вид культуры с целью испытание наслаждения от природной красоты и экономическое, социальное развитие местной население в окружающей среде. Следовательно, знание среду культуры и стремление к культурным познаниям деревни, контроль над местным имуществом общества является

достижением от такого вида туризма. Однако, по мнению населения, будто это их согласия на туристическую деятельность и развитие туристической деятельности в регионе, то что обращение внимание этой статистике определяет предположение их занятости на основании не сельского хозяйства.

В некоторых странах более 50% заняты деятельностью, которая прямо или косвенно связан с туризмом. В последние десятилетие из-за местного туризма в этом регионе привлекают туристов от всей страны, что создает структуру работы и преобразований населения. Основываясь на перспективу жителей на положительные воздействие с точки зрения экономического туризма больше чем негативные. Наиболее важное в туризме в экономической сфере может быть сезонный характер туризма. До прибытия туристов в регионе отмечается безработица, иммиграции некоторым причинам и т.п. Развитие туризма в регионе положительная экономика, таких как увеличение доходов.

## Социальные влияния туризма

С целью изучения социального влияния туризма на сельскую местность региона были рассмотрены социальные показатели как изменения в типе одежды и церемонии, улучшения быта с использованием необходимой техникой, распространение городской культуры и рассмотрение миграции. Результат исследования показал, что наибольшее влияния туризма в этой области является уменьшение миграции в города, показывает создание для жителей рабочих мест и получения соответствующего дохода. Индивидуальное и общее улучшение жизни жителей деревни на основании прибытия и выезда туристов, улучшение взаимоотношение населения между деревнями Пирамун и Кутех Куме является влияния туристов других деревень. Негативные социальные влияния прибытия туристов Низами, некоторые расстояние жителей деревни (особенно сельской молодежи) показал родную культуру и ее ценность в тенденции городской культуры в таких случаях как стиль одежды у некоторых жителей деревни обрел вид. А также возникновение некоторых аномалий и эффект других видов преступной деятельности ведет к возникновению нестабильности, особенно ночью. Таблица 2 показывает образец степени социального влияния туризма на общество.

## Вывод

Туризм, на который география издавна обратила свой взор, начал развиваться до такой степени, что доходы, полученные от него, превышали во много раз доходы, полученные от промышленной деятельности. С одной стороны туристическая деятельность станет благоприятным образом проведения времени для наибольшей части населения, а с другой стороны создаст рабочие места и станет стимулом для развития новых технологий. Сегодня туризм является одним из мировых динамических явлений

Таблица 1. Экономического воздействия туризма

Наименьшее (%)	Меньше (%)	Среднее (%)	Больше (%)	Экономического воздействия туризма	Порядок чисел
32/47	22/27	62/14	81/10	Насколько туризм стало поводом подорожание земель?	1
48/7	27/12	39/31	86/48	Насколько экономическое положение Вашей деревни основывается туризмом?	2
5/3	46/10	72/33	32/52	Насколько туризм в деревне стало основным занятием?	3
15/18	95/23	53/30	37/27	Насколько туризм в этой деревне стало причиной безработицы?	4
16/8	60/18	69/40	55/32	Насколько туристическая деятельность изменила занятие населения?	5
71/41	39/30	44/16	46/11	Насколько туризм стало фактором развитие строительства?	6
15/6	95/10	39/31	51/50	Насколько туризм приносит выгоду населению деревни?	7
32/8	11/14	20/38	37/39	Какова степень дохода от туризма по сравнению с другими видами деятельности?	8
17/1	93/20	04/32	86/45	Насколько Ваш доход связан с туристической деятельностью?	9
18/1	23/32	53/38	06/28	Насколько туризм поднял Ваш уровень жизни?	10
27/24	55/33	58/24	60/17	Насколько приезд туристов улучшила и изменила Вашу жизнь, к примеру, бытовой техники и т.п.	11
87/34	39/32	81/13	93/18	Насколько туризм изменила степень ваших расходов?	12
17/1	72/32	88/32	23/33	Насколько туризм поднял экономический уровень вашей деревни?	13
88/26	74/26	76/25	62/20	Насколько туристы используют выпускаемую продукцию деревни?	14

Таблица 2. Социальное влияние туризма

Наименьшее (%)	Меньше (%)	Среднее (%)	Больше (%)	Социальное влияние туризма	п/ч
45/19	51/44	39/32	65/3	Насколько туризм в деревне изменила стиль одежды	1
16/54	90/28	46/12	48/4	Насколько туризм в деревне изменила традиции (свадьбы, похороны и т.п.)	2
94/18	53/38	23/32	30/10	Насколько туризм в деревне повлияло на расходы похорон?	3
29/18	72/33	39/30	60/17	Насколько туризм в деревне улучшила бытовую технику (телевизор, радио, холодильник, стиральная машина и т.п.)?	4
48/11	53/38	88/33	11/16	Насколько туризм в деревне распространила городскую культуру и оставила расстояние между культурой населения деревни?	5
18/2	55/31	81/54	46/11	Насколько туризм в деревне улучшила степень образования в деревни?	6
15/9	39/32	16/50	30/8	Насколько туризм повысила индивидуальность и состояния общественного здоровья в вашей деревни?	7
46/17	06/30	48	48/4	Насколько туризм в деревне улучшила продукции (молочные продукты и т.п.)?	8
34/1	04/37	02/44	60/17	Насколько туризм в деревне изменила внешнее отношение с соседскими областями?	9
32/8	60/19	32/51	76/20	Насколько туризм в деревне уменьшила степень миграции населения?	10
73/32	37/48	79/13	81/4	Насколько туризм в деревне привела к возвращению мигрантов?	11
99/5	13/9	44/66	44/18	Уровень взаимодействие жителей деревни с туристами?	12
5/5	27/17	45	23/32	Степень удовлетворенности жителей деревни туристами?	13



Наименьшее (%)	Меньше (%)	Среднее (%)	Больше (%)	Социальное влияние туризма	п/ч
–	–	35/50	65/49	По вашему мнению, вашей деревни хорошо рассмотрено вопрос туризма?	14
24/37	79/56	97/5	–	До настоящего времени, были ли у вас взаимоотношение с туристами?	15
83/6	88/35	67/46	62/10	Насколько из-за туризма в деревне возросло распространение аномалии (наркомания, и.п.т.) среди молодежи?	16
67/3	93/19	34/46	06/30	Насколько туризм возросло вашей деревни, поскольку вы были жителем деревни?	17
6/26	30/60	97/5	13/7	Мигрируете ли вы из самой деревни?	18
83/2	16/52	20/38	81/6	Туризм привило ли вас принять участие в сельской коллективной работе?	19

и одним из важных частей экономической, социальной и культурной деятельности мира. С увеличением численности населения и давлением городской жизни люди ищут уединения на нетронутой окружающей среде и в деревнях. И развитие данной тенденции просматривается во всем мире. Устойчивое развитие требует того, чтобы скрытым ценностям данных областей уделялось больше внимания. Проведенные в рамках охватывающей сфере исследования свидетельствуют о том, что эта область имеет большой потенциал для привлечения туристов, а также инвесторы могут превратить эти регионы в туристическую среду на провинциальном, национальном и даже мировом уровне. Так как в дополнении к обычному потенциалу из-за географического положения можно расположить в этот регион и иностранных туристов, что может способствовать созданию рабочих мест и доходов и наконец, поможет устойчивому развитию области.

Проведенное исследование показало, что деятельность, потенциал и возможности туризма включает в себя:

1. Расположение города Астара на международной

границе и взаимосвязь с Центральной Азией, ближайшей дорогой Европы.

2. Рыночно-торговые отношения со странами Центральной Азией и другими странами.

3. Тесная взаимосвязь туристов и альпинистов города Астара и других районов.

4. Побережье моря Хазар, путешествие на природе является соответствующим местом для отдыха.

5. Наличие малых и больших прекрасных водопадов, включая уникальные водопады Латон и Барзу, а также другие видимые и недостижимые прекрасные места.

6. Существование минеральной воды, горячей воды.

7. Существование разнообразных минеральных источников с прохладной водой во всех горных районах.

8. Горный туризм.

9. Умеренный климат.

10. Наличие всех времен года

11. Существование целебных трав.

12. Богатая культура и образованность местного населения и достойное гостеприимство.

#### Литература:

1. Ифтихари Р. Туризм и развитие третьего мира. Изд.: «Бозоргани», 1380 (2001 г.).
2. Карамии Н. Доклад состояние эко туризма в Иране. Министерство культуры и Исламского Аршада, Организация туризма Ирана и туризма, 1378 (1999 г.).
3. Шорпули, 2002 г.
4. Адалат Д. Исследование исторических и культурных древних памятников Астара. Изд.: «Гилага», 1374 (2004 г.).
5. Даруив. География человека. Перевод Сирус Шаһимо. Изд.: «Райзан», 1374 г.
6. Ризвани А. География и туристическое искусство. Изд.: «Паёми нур», 1374 г.
7. Организация культурного наследия туризма провинции Гелян. статистика туристов западной провинции, 1381 (2002 г.).
8. Махлоти С. Доходы от туризма. Изд.: университет Шахиди Бихишти, 1380 (2001 г.).
9. Hamilton J. m.2002.climate And Destination of German toUrists. Hamburg University.P P 1 – 15.
10. John, S, 1992, The Efficts of Climate on Recration and Tourism on The Prairies. TheInstitute for Sustainable Development. PP.
11. Matzarakis, A. Slmate and Bio Climate in Greese, Meteorlojical institute Jermani,PP171 – 180.
12. Masterton, J,1982,Skiing, Snow and Sloveny, The Climatologikal Perspectiva, Geographikal inter Yniversity Resoyrse Manajement Seminirs12,P,72 – 79.
13. Perry A, 1993,Recrweation and Tourism. And Cultural Env Ironments, PP42 – 46.

## Проблема здоровья школьников и роль спортивных танцев в сохранении и укреплении здоровья детей в условиях образовательного пространства

Фокина Елена Михайловна, соискатель СОГПИ, учитель физической культуры, педагог дополнительного образования  
Северо-Осетинский педагогический институт, школа «Диалог» (г. Владикавказ)

Актуальность проблемы охраны и укрепления здоровья детей на современном этапе развития нашего общества подчеркивают многие специалисты медицины, педагогики, психологии и других областей научного знания. В последние десятилетия представление о здоровье кардинально изменилось. Общее понимание здоровья «как соматического функционирования сменилось более широким, включающим понятия психического и психологического здоровья». В научном категориальном аппарате отсутствует достаточно полное определение понятия «здоровье». По мнению О.С. Васильевой и Ф.Р. Филатова, «здоровье исследуется как сложный многомерный феномен, имеющий гетерогенную структуру, сочетающий в себе качественно различные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого бытия» [6].

Г. Сигерист утверждал, что: «Здоровым может считаться человек, который отличается гармоническим развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Здоровье не означает просто отсутствие болезней: это нечто положительное, это жизнерадостное и охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека». Определение, принятое Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) гласит: «Здоровье — это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не отсутствие болезней или физических дефектов» [13].

По мнению Л.П. Гладких, обострение социально-экономических проблем, таких как: снижение уровня жизни населения, его маргинализация и расширение социального дна; поляризация доходов; ухудшение здоровья населения и его депопуляция, повлияло на наиболее уязвимые слои и группы населения, и в первую очередь на детей [7]. Они оказались наименее защищенной и наиболее страдающей группой населения. Снизился уровень физического и психического здоровья детей, их интеллектуально-образовательный потенциал, стремительно увеличивается число функциональных нарушений и хронических заболеваний, изменились культурно-нравственные ценности.

Н.В. Калинина отводит в этом процессе значительную роль сложной социальной и экономической ситуации в стране, которая усугубляет проникновение в детскую и молодежную среду асоциальных явлений: культуры незаконного обогащения и насилия, ухода от жизненных проблем в виртуальные миры и наркомания. Все это порождает страх, следствием чего является нарастание угрозы психическому здоровью [10].

Исследования последних лет в области социальной гигиены, педиатрии, эпидемиологии, социальной экологии выявили наиболее существенные факторы, опре-

деляющие состояние здоровья детей в современных условиях. Достаточно широко стали известны факторы риска, распределения детей по группам здоровья, все более определенно устанавливается экологически зависимая патология и ее региональные особенности, не менее разработана и проблема социальной дифференциации здоровья [11].

На состояние здоровья детей влияют следующие факторы социально-психологического и экологического характера: образ жизни, включающий в себя медицинскую активность населения; микроклимат в семье и факторы жизнедеятельности ребенка; неустойчивость семьи и ее последствия; условия жизни, включающие в себя уровень благополучия; состояние здравоохранения; состояние сферы охраны материнства и детства; здоровье родителей и наследственные факторы; условия труда родителей; состояние матери в антенатальный период; эффективность, качество работы и санитарно-гигиеническое состояние учреждений образования; состояние и эффективность работы детских оздоровительных и спортивных учреждений; степень правовой и социальной защиты матери и ребенка; миграция и ее последствия; нарушение технологических стандартов, рост загрязненности окружающей среды, качество питьевой воды; ослабление профилактической направленности здравоохранения; транспортная нагрузка; радиационный фон; уровень шума и электромагнитной напряженности; рекреационная нагрузка и ряд других факторов [1], [3], [10], [12].

Нет сомнения, что социальные проблемы и экологические вредности оказывают серьезное влияние на рост и развитие детей, никто не отрицает генетической отягощенности, и все же специалисты считают, что 20–40% негативных влияний ухудшающих здоровье детей, связано со школьным обучением [1], [4], [8].

При оценке факторов, формирующихся в реальных условиях функционирования учебно-воспитательных учреждений, необходимо дополнительно анализировать также еще три группы факторов социально-экологического характера: факторы среды обитания (природно-климатические особенности); факторы размещения и благоустройства (размещение относительно промышленных предприятий, транспортных магистралей, вместимость, соблюдение возрастной изоляции коллективов, радиус обслуживания и др.); факторы «внутрирежимной среды» (степень переуплотненности и другие санитарно-гигиенические характеристики).

По данным разных исследователей лишь от 5 до 25% школьников здоровы. Данная ситуация сложилась не в последние годы, так, результаты исследований Инсти-

тута возрастной физиологии РАО свидетельствуют о том, что уже с середины 70-х годов не более 25–30 % школьников имели первую группу здоровья, то есть были практически здоровы [12].

Более того, о том, что традиционный тип обучения грамоте негативно влияет на здоровье детей, замечено с самого начала возникновения письменности и книгопечатания. В связи с этим многие передовые педагоги забили тревогу по поводу того, что в школьной среде резко ухудшилось физическое и нервно-психическое здоровье детей. Так, еще на заре всеобща один из наиболее авторитетных педагогов-просветителей Г.Песталотци (1805) заявил миру: при традиционно складывающихся книжных формах обучения происходит непонятное «удушение» развития детей, разрушение их здоровья.

В 50–60-х годах XIX века наблюдения врачей установили большое распространение среди школьников близорукости, нарушений осанки, неврастении и анемии. Преимущественное их распространение среди учащихся по сравнению с не учащимися сверстниками было настолько явным, а частота их распространения с такой печальной закономерностью возрастала от класса к классу, что их появление сочли неизбежным следствием школьного обучения, и они получили наименование «школьных болезней». Это определение в 1870 г. в работе «О некоторых вредных для здоровья влияний школы» дал Р. Вирхов.

Видный деятель медицины прошлого века доктор К. Ф. Шнелль в книге «Органическое воспитание» (1857) писал «Но, будучи только заботой жизни, вообще, здоровье делается целью воспитания! Оно должно быть целью, потому что дети и молодежь нашего времени подвержены болезням и слабости более, чем когда либо... Болезни же детства и юности имеют неотвратимое влияние на всю жизнь». В данном явлении, первейшим разрушителем здоровья детей автор считает опять-таки школу: «Но вот начинается учение, дитя отправляют в школу, а здесь первая заповедь сидеть смирно и не шевелиться. Учение и сидение поглощают столько времени, что о движении почти и думать некогда. Исчезает румянец щек и округлость форм; мышцы делаются слабее, тело худеет и много, очень много детей с поступлением в школу навсегда расстаются со своим здоровьем». Автор особо подчеркивает то, что подобная ситуация сложилась вследствие несоответствия школьных нагрузок (уже в то время, а по данным Министерства общего и профессионального образования России, с 1945 по 1998гг. учебная нагрузка увеличилась в два раза) природе и зрелости ребенка [4].

Анализируя состояние здоровья наших современников, доктор В. Ф. Базарный, приходит к выводу о том, что образ школьной жизни можно рассматривать как рукотворный механизм направленного истощения и сворачивания биогенетических видовых потенциалов физической, психической и духовной конституции человека [2].

На исходе двадцатого столетия уже не только для медиков, но и для широкой общественности стало оче-

видным: в традиционной школе происходит катастрофическое ухудшение состояния здоровья детей.

Известный специалист в области неврологии В. И. Гарбузов (1994), исходя из логики и природы детского организма и реальной ситуации, складывающейся с психическим здоровьем подрастающего поколения сделал вывод, согласно которому сложившиеся тенденции в современной культуре с воспитанием и обучением детей носят стихийный разрушительный характер. Он говорит об опасной тенденции чрезмерного раннего обучения чтению, письму, математике и другому. Буквы, ноты, схемы вытесняют образы, подавляют образное мышление. Детскую непосредственность, интерес к живой природе подменяют абстрактным, отвлеченным, что ведет к «шизоидной интоксикации». Эту позицию поддерживает академик Г. Н. Сердюковская (1989), выявившая факт наличия систематических жалоб на утомление и головные боли у 80 % первоклассников [13].

Таким образом, в самой системе обучения заложен стрессогенный фактор, создающий ситуацию противоречия между взрослыми и детьми, на фоне неудовлетворенности результатами их деятельности и страхом, ожиданием возникновения очередной ситуации неуспеха, приводящих к возникновению школьной дезадаптации, различным видам дидактогеней.

Хроническая ситуация «не успеха» или возможности ее возникновения, система сравнительных оценок деятельности порождает в личности школьника множество психологических проблем, таких как низкая самооценка, социальная фрустрированность, различные комплексы и т. п. Невозможно переоценить очевидного влияния вышеперечисленного на здоровье учащихся.

Таким образом, анализ актуального состояния образовательной ситуации в России, обобщение результатов многочисленных медико-психолого-педагогических исследований, инициирует общественность и педагогическое сообщество к поиску новых образовательных парадигм и технологий, способных минимизировать неблагоприятное влияние образовательного процесса, а школьное обучение должно стать развивающей средой не только в отношении интеллектуального развития, но и в отношении психосоматического здоровья детей.

Вышеописанные факты требуют пересмотра учебных нагрузок, активного внедрения здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс образовательного пространства. Отметим, что стоящая сегодня перед обществом задача формирования новой парадигмы образования влечет за собой необходимость создания педагогических технологий, формирующих особую атмосферу этического и эстетического отношения к людям, окружающему миру, культуре. Спектр дисциплин, отвечающих за духовно-нравственное и физическое воспитание развитие детей и юношества в рамках педагогического междисциплинарного пространства, нуждается в существенном пересмотре.

Мы считаем, что введение в программы образовательных учреждений всех степеней учебной дисциплины «Спортивный танец» может стать одним из эффективных средств реализации означенных целей. Данная позиция основана на глубоком убеждении в том, что спортивный танец обладает широчайшим спектром возможностей воспитательного, этического, эстетического, оздоровительного воздействия на развитие школьников.

Занятия спортивными танцами является одними из лучших естественных и доступных видов здоровьесберегающих технологий. Два урока в неделю по физической культуре явно недостаточно. Интеграция в учебное пространство альтернативных форм двигательной активности (хореографии, танца, ритмики) отвечает современным основам здоровьесберегающей педагогики [5].

Танец — это вид искусства. В нем через движения тела, музыку создаются образы, передается особый смысл. Все действие в танце сопровождается музыкой, которая задает ритм, скорость и настроение танца, что находит свое отражение в движениях танцора, в фигурах, которые замышляет хореограф, в общей композиции танца.

Танец возник из разнообразных движений и жестов, связанных с трудовыми процессами и эмоциональными впечатлениями человека от окружающего мира. Движения постепенно подвергались художественному обобщению, в результате чего сформировалось искусство танца, одно из древнейших проявлений народного творчества. Через танец человек познает окружающий мир, учится взаимодействовать с ним. А так же является прекрасным лекарством помогающим избавиться от многих заболеваний и укрепить здоровье. Танцы — прекрасное средство психотерапии. Танцевать особенно рекомендуется тем, у кого отмечается повышенное чувство страха или неуверенности в себе, а также людям, склонным к депрессии. Танец позволяет рассказать окружающим о своих переживаниях и чувствах. Он раскрывает то, что прячется в глубинах подсознания, и, возможно, является истинной причиной психологического дискомфорта. Ведь мы не всегда решаемся признаться себе, а тем более окружающим в собственных ощущениях.

Танец является традиционным искусством многих народов, он глубоко заложен в культурных традициях стран и государств мира. Вместе с государством он изменялся и преобразовывался во что-то новое и необычное. Национальный танец является отражением культурного развития сообщества. За тысячелетия было придумано огромное количество стилей, видов, форм танцев. Через танцы люди выражают свои эмоции, свою религию, показывают социальный статус и спортивный уровень.

Танец образовался в процессе трудовой деятельности через эмоции от окружающего мира, используя движения и жесты, которыми пользовались люди во время трудового процесса. Все события жизни людей сопровождалось танцевальным процессом, будь то война, день рождения, смерть или торжество. Через танец люди выражали свои эмоции, будь то танец о дожде, молитва

солнцу, молитва плодородия земли, о защите и прощение за грехи.

Сколько существует человечество, столько оно и танцует. Наскальные рисунки, относящиеся к 8—6 тысячелетиям до н.э., изображают сложные хореографические композиции ритуальных танцев. Тогда танцы носили анимистический характер, то есть их сюжеты складывались на основе наблюдений за животными: образно и выразительно передавались повадки зверей и птиц. У североамериканских индейцев до сегодняшнего дня сохранился бизон, у китайцев — павлина, у якутов — медведя и т.п. Постепенно становился неотъемлемой частью практически всех обрядовых церемоний, сопровождавших человека от рождения до смерти. Ритуальные пляски объединяли соплеменников, вдохновляли на достижение общей цели.

Танец существовал и существует в культурных традициях всех человеческих существ и обществ. За долгую историю человечества он изменялся, отражая культурное развитие. Существует огромное множество видов, стилей и форм танца.

Кроме того, танец демократичен. Он приглашает тело к разговору, дает ему возможность высказаться. Танец помогает расширить творческий и личностный потенциал, избавиться от различных комплексов, исчезнуть страху перед публичным выступлением, учит расслабляться.

Спортивные танцы отличаются многообразием различных движений. Движения, сопровождающиеся музыкальным сопровождением, удваивают свои оздоравливающие возможности. Правильно организованные занятия танцами совершенствуют пластику, развивают музыкальный слух и чувство ритма, тренируют и закаляют функциональные системы организма. Занятия хореографией и танцами способствуют совершенствованию нервной системы, положительным сдвигом в ее состоянии [14], [15]. Это связано с мощным потоком афферентных импульсов, изменениями во внутренней среде организма. Звуковой ритм, музыкальная синхронизация оказывают благоприятное влияние на ритм сердечных сокращений, глубину и частоту дыхания.

Спортивный танец играет немаловажную роль в воспитании молодежи. Это связано с его многогранностью, он сочетает в себе средства музыкального, пластического, спортивно-эстетического развития и образования.

Внедрение учебной дисциплины «Спортивный танец» может служить эффективным средством решения такой проблемы обучения и воспитания как формирования психоэмоциональной сферы личности. Психоэмоциональная сфера, основная из определяющих внутреннего мира человека и его поступков, оказывают прямое влияние на развитие его коммуникативных способностей, раскрытие всего многообразия качеств личности, улучшения его физического и духовно-нравственного здоровья.

Таким образом, занятия спортивными танцами имеют большое значение в учебно-воспитательном процессе, выступая в качестве технологии здоровьесбережения в образовательном пространстве.



Литература:

1. Антропова М.В., Манге Г.Г., Кузнецова М.М., Бородин Г.В. Здоровье школьников: результаты лонгитюдного исследования // Педагогика. 1995. № 2. — с. 26–31.
2. Базарный В. Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. М., 1995. — 45 с.
3. Безруких М.М. Школа и здоровье: история и современность / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, В.Н. Безобразова // Управление школой. 2005. № 17. — с. 43–47.
4. Бериев О.Г. Влияние педагогических технологий и неблагоприятных экологических факторов на функциональное развитие и здоровье детей. Сборник статей региональной научно-практической конференции «Современные технологии обучения». Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2003. — С. 61–62.
5. Булич Э., Муравов И. От понимания сущности здоровья к его диагностике и целенаправленной стимуляции. // Валеология. № 1, 2004. — с. 4–12.
6. Васильева О.С., Правдина Л.Р., Литвиненко С.Н. Книга о новой физкультуре (Оздоровительные возможности физической культуры). Ростов н/Дону: Изд-во ООО «ЦВВР», 2001. — 141 с.
7. Гладких Л.П. Вариативная модель оценки психического здоровья дошкольников и младших школьников в образовательном пространстве // Психологическая наука и образование, 2001. № 2. — с. 21–26.
8. Доклад о состоянии здоровья детей в РФ: По итогам Всероссийской диспансеризации 2002 года. М., 2003. — 96 с.
9. Иванова М.Г., Портнова А.Г. Здоровье как предмет исследования в психологии // Психологическая наука и образование, 2006. № 3. — с. 99–101.
10. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения. 2001. <http://psy.1september.ru>
11. Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Ильин А.Г. Состояние здоровья школьников на пороге третьего тысячелетия // Magister, 1999. № 3. — с. 56–64.
12. Новер Ж. Ж. Письма о танце. — М., 2007. [http://dance-composition.ru/publ/zhan\\_zhorzh\\_noverr\\_quotpisma\\_o\\_tance\\_i\\_baletakhquot/zhan\\_zhorzh\\_noverr\\_quotpisma\\_o\\_tance\\_i\\_baletakhquot/3-1-0-15](http://dance-composition.ru/publ/zhan_zhorzh_noverr_quotpisma_o_tance_i_baletakhquot/zhan_zhorzh_noverr_quotpisma_o_tance_i_baletakhquot/3-1-0-15)
13. Сергеев Е. А., Тарабина Н. В. Фундаментальные исследования по психологии развития в институте РАН и их значение для здоровья и образования детей // Психологический журнал, 2007. Т.28. № 4. — С. 35–44.
14. Современные технологии оздоровления детей и подростков в образовательных учреждениях: пособие для врачей. / Сост. В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева и др. — М., 2002.
15. Сократов Н.В., Корнева И.Н., Феофанов В.Н. и др. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: Учебное пособие. — М., 2003.

## Neisser's Disease in the Former Soviet Union and Related Topics

Jargin S.V.

Яргин Сергей Вадимович, кандидат технических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

*The treatment of gonorrhea in the former Soviet Union is discussed here on the basis of three typical case histories. Some outdated methods of topical treatment and provocation, not used in other countries, are described. Being aware of a lengthy treatment, groups of risk avoided the prevention and treatment centers (dispensaries) and often practiced self-treatment, which contributed to the spread of infection. Besides, some related problems of women's health in the former SU are discussed here e.g. overtreatment of cervical pseudo-erosions or endocervical ectopy. Today, there are grounds for optimism: the growing Russian economy makes it possible to acquire modern equipment and to apply new diagnostic and treatment methods, while broadening international cooperation would attract foreign expertise.*

### Case Reports

The treatment of gonorrhea (Gn) in the former Soviet Union (SU) is discussed here by the example of three typical cases from the 1970–80s. Case 1. A lawyer was infected with

Gn. In compliance with the laws and regulations he went to the dermato-venerological dispensary (prevention and treatment center) and was treated according to the official recommendations issued by the health care authorities. Thereafter the patient declared that the treatment was lengthy and un-

pleasant and that he would never approach the dispensary again.

Case 2. An unmarried man prone to moderate alcohol consumption commissioned himself with a next military rank every time he was infected with Gn. In this way he became a generalissimo, which illustrates widespread irresponsibility: the patient was in fact proud of his career. The patient was one of the ringleaders of a drinking company that among other things inveigled adolescents into alcohol consumption and young females into sexual contacts. The patient never approached the dermato-venerological dispensary and treated himself with intramuscular injections of Bicillin (Benzathin-Benzylpenicillin). Retrospectively it is unclear when it was a question of a fresh infection or an exacerbation: the case was reported to the authorities after many years of the patient's activities. The informer did not conceal the fact of denunciation; later he was battered by the perpetrators, but his civic duty he had done. The high-risk social groups were informed about methods applied in the dispensaries and avoided them. They treated themselves with antibiotics, e.g. with the Bicillin injections, but not always adequately, thus continuing spreading the infection. Accordingly, the official statistics has never been realistic. This case demonstrates that the society and its institutions factually permitted the spreading of sexually transmitted infections (STI).

Case 3. A female student residing in a students' dormitory was infected with Gn. It should be commented here that female under- and postgraduate students were sometimes manipulated to cohabitation by indirect use of authority, whereas some of the perpetrators are still employed e.g. as professors at a medical school. First time the patient had not noticed any symptoms. Shortly thereafter she met her future spouse, and a week later was hospitalized to a gynecology department with the diagnosis of adnexitis. In the meantime, the partner developed an acute urethritis with abundant purulent discharge. An acquainted physician prescribed them an imported antibiotic available at some pharmacies at that time but absent at the hospital. The patient took it in addition to the hospital medication. The recovery was complete; there were no relapses. Gn had not been diagnosed at the hospital, which permitted the couple to evade some of the procedures described below.

### Treatment and tests of cure

Here follow several quotations from instructions issued by the Ministry of Health [1–3], handbooks and manuals that contained essentially the same recommendations. If the signs of inflammation (discharge, threads in urine) persist longer than 5–7 days after a course of antibiotics, if even there are no gonococci in the urethral smears, a topical therapy was prescribed. In the introduction to the latest instruction [1] it is noted that the topical treatment is indicated only in case of intolerance of antibiotics, but further in the text it is pointed out that the topical therapy is indicated also in case of a torpid or chronic course of the disease. The

sexual contacts are to be treated in the same way as the patients with chronic Gn, also if no gonococci are found in the smears [1]. Earlier instructions [3] and handbooks [4, 5] recommended the topical treatment also for acute Gn. The following modalities of the topical treatment were specified. Irrigation of the urethra with potassium permanganate solution, instillations into the urethra of 0.25–1 % silver nitrate solution with additional treatment of focal lesions with 10–20 % silver nitrate through the urethroscope. Bouginage, urethral massage on the urethroscope, and tamponade of the urethra were recommended both for soft and hard infiltration (beyond the acute phase) with subsequent smearing of the urethral mucosa with ichtyol [4, 6]. Even in a latest edition it is specified (verbatim from Russian): «In case of a mixed or hard infiltration a tamponade of the urethra should be performed... Colliculitis is treated by bouginage,» etc. [7] There was also research on Gn treatment with instillation into the urethra of different substances such as gastric juice, oxygen foam, plant decoctions [11–13] etc.

The tests of cure, recommended to all patients, included different kinds of provocations [1]. Chemical provocations in men included instillations of silver nitrate solution into the urethra, in women — smearing of the urethral mucosa with 1–2 % and of the cervical canal with 2–5 % silver nitrate solution or Lugol's iodine solution with glycerol. Mechanical provocations included urethroscopy with a massage of urethra on the urethroscope [1]. If the symptoms reappear, also in the absence of gonococci in the smears, the treatment and the tests of cure must be repeated. The urethral discharge is examined 24, 48 and 72 hours after the provocation; in the absence of discharge, secretions of the prostate and seminal vesicles were examined. If no gonococci were found after the first provocation, a combined provocation including urethroscopy was performed a month later [1].

In women, the topical treatment was recommended for «fresh torpid» and chronic Gn [1, 14]. However, some earlier instructions and monographs recommended topical treatment (urethra washings, instillations) in women also for acute Gn [3–5]. Bimanual examination [14] and urethroscopy were recommended in women for diagnostic purposes for both acute and chronic Gn, whereas technical difficulties of urethroscope insertion were mentioned [15]. For the chronic urethritis the following was recommended among others: urethral instillations of silver nitrate solution, smearing of the urethral and cervical mucosa with ichthyol (a product of oil shail) [16] and Vishnevski liniment containing birch-tar [17] (possible carcinogenicity of these substances is a separate topic); massage of the urethra on the urethroscope, coagulation of inflamed paraurethral glands [6, 14, 16], coagulation of so-called pseudo-erosions (cervical ectopy, ectropion). It should be commented here that diathermocoagulation (electrocautery), cryodestruction [18] or, later, laser vaporization [19] of the cervical ectopy without epithelial dysplasia were performed routinely because the ectopy as such was regarded as a precancerous [16, 20, 21] or a predisposing lesion. Cylindrical endocervical-type epithe-

lium and glands within an ectopy were designated as «pathological tissue» that must be removed [22]. It occurred under the motto of prophylaxis priority endorsed by the official directives of the Soviet time [21]. It was also speculated, as a justification for cryotherapy, that cervical pseudo-erosions are conducive to infertility and complications of pregnancy [23]. Routine electrocoagulation or cryodestruction of cervical ectopy without epithelial dysplasia is at variance with the scientific evidence, which does not support the hypothesis that treatment of the ectopy provides protection against cervical cancer [24]. For example, cervical pseudo-erosions were diagnosed at mass prophylactic checkups (so called dispenserizations) and treated by electro- or thermocautery [25, 26]; complications of such practice were noticed at a later date [19, 27, 28]. It was recommended to start the treatment of the pseudo-erosions possibly early, whereas large lesions were to be treated by «diathermoconization» (conization by means of an electrocautery electrode [16]), a procedure associated with complications [29]. It should be noted that according to the internationally used literature, «in most women during the reproductive period, the mucin-secreting columnar epithelium of the endocervix is present on the cervical portio, forming the endocervical ectropion or cervical ectopy.» [30]

If at the first appointment no gonococci are found in the urethral smears, a provocation by means of silver nitrate solution treatment of the urethra and cervical canal was recommended [14]. The test of cure included urethroscopy [2]. The combined provocation in women was performed 7–10 days after the completed treatment, then repeated after the next menstruation, and then again after 2–3 menstrual periods. The thrice-repeated combined provocations have been recommended also for Gn in female adolescents and children [11–13]. If the symptoms persist, but no gonococci are found in the smears, the treatment as for chronic Gn is prescribed. In consequence of such approach, non-gonococcal urethritis was sometimes treated by means of the topical procedures described above. For women with urogenital inflammatory conditions of unclear etiology some manuals recommended the same treatment as for chronic Gn [14].

## Discussion

The methods of local treatment and provocation described above were inherited from the pre-antibiotic epoch; they were mentioned neither in the internationally used handbooks [31–34] nor in review articles of that time [35–38], while the bouginage was recommended only for strictures [34]. Nevertheless the topical treatment and repeated tests of cure could have been meaningful in some cases because of limited availability of modern antibiotics in the former SU. Fur-

thermore it is not entirely clear for a pathologist, which morphological equivalent corresponds to the «hard infiltration», where the bouginage was firmly recommended [2, 3]. Obviously, an inflamed and edematous mucosa can be traumatized, possibly contributing to the scarring and formation of strictures. An overview of the earlier literature has shown that similar methods were applied during the World War I, when instrumentation, tamponades etc., were used for the treatment of Gn [39]. However, during the 1930s, a gentler, observant tactics were advocated [40]. After the discovery of sulfonamides [39] and especially of penicillin [41] the topical treatment of Gn and the rigorous tests of cure have largely lost their significance. Note that excessive instrumentation might have contributed to the spread of blood-borne infections such as viral hepatitis. In some countries e.g. Egypt repeated use of needles in conditions of suboptimal sterilization is believed to have contributed to the high prevalence of HCV infection [42].

The STI were under the state control in the former SU; and corresponding instructions had legal validity. At the same time, some STI experts understood obsolescence of instructions and did not strictly adhere to them. Vague and incomprehensive recommendations in some handbooks [e.g., 6, 11, 43, 44] left space for personal judgment. Under these circumstances, personal judgment, sometimes coupled with conscious or subconscious ideation of punishment, have been obviously involved in some cases [45]. Some patients witnessed that abortions and gynecological manipulations were quite unpleasant, especially in women considered to be socially unprotected or «immoral». At the same time, cytological tests (Pap-smears) for precancerous lesions of the cervix have been rare and not up to the international standards [46, 47], cervical cancer being therefore diagnosed relatively late [48].

## Conclusion

Today the situation is changing. The instruction [1] is still valid; but at least in central dermatovenerological dispensaries no mechanical provocations are performed, and instillations are done only occasionally. The tests for Chlamydia and other pathogens are available today. Modern diagnostics and therapies are offered by some private institutions. In the newly edited Russian-language handbooks [49, 50], antibiotic therapy of Gn is extensively discussed, while the provocations and topical therapy are not mentioned at all. Hopefully, this article will be only of historical interest in the near future. What is important, however, is the ethical aspect mentioned in the preceding paragraph, which pertains also to other fields of medicine. Some other outdated therapies were discussed in [51]; this topic is significant and should be further studied.

## References:

1. Ministry of Health of the Russian Federation. Treatment and prevention of gonorrhea. Methodical recommendations. Moscow, 1993.

2. Ministry of Health of the USSR. Instruction for treatment and prevention of gonorrhea. Moscow, 1988.
3. Ministry of Health of the USSR. Instructions and treatment scheme of gonorrhea. Moscow, 1963.
4. Mavrov II. Treatment and prevention of the gonococcal infection. Kiev: Zdorov'ia, 1984.
5. Turanova EN, Chastikova AV, Antonova NV. Gonorrhea in women. Moscow: Meditsina, 1983.
6. Timoshenko LV. Practical gynecology. Kiev: Zdorov'ia, 1998.
7. Ziganshin OR, Shopova EN, Kovalev IuN, Dolgushin II, Bezpal'ko IuV. Gonococcal infection. Cheliabinsk: Medical Academy, 2010.
8. Stepanenko VI, Kolyadenko VG. A new provocative test in gonorrhea. Vestn Dermatol Venerol. 1991, N 2, p. 21 – 24.
9. Anton'ev AA, Belova-Rakhimova LV, Kleinberg LM, Khalilov AKh. About treatment of chronic urethritis in men. In: Gonococcal and non-gonococcal diseases of the urogenital system. Gorki, 1988; p. 55 – 56.
10. Anton'ev AA, Belova-Rakhimova LV, Kleinberg LM, Khalilov AKh. Medicinal plants and their preparations in the combined treatment of chronic urethritis in men. In: Gonococcal and non-gonococcal diseases of the urogenital system. Gorki, 1988; p. 56 – 58.
11. Gurkin IuA. Adolescent gynecology. Manual for physicians. Sankt-Petersburg: Foliant, 2000.
12. Bogdanova EA. Practical gynecology of the young. Moscow, MK, 2011.
13. Kapkaev RA, Vaisov ASH. Syphilis and gonorrhea in women. Tashkent: Meditsina, 1982.
14. Batkaev EA. Gonorrhea in women. Moscow: Central Institute for Postgraduate Education in Medicine, 1986.
15. Kuntsevich LD, Golubinskaia MV. Value of instrument examination in topical diagnosis of gonorrhea in women. Vestn Dermatol Venerol. 1983, N 11, p. 72 – 75.
16. Petchenko AI. Gynecology. Kiev, Zdorov'ia, 1965.
17. Mazhbits AM. Gonorrhea in women and its complications. Moscow: Meditsina, 1968.
18. Khait BM. Cryotherapy in the treatment of benign diseases of the cervix uteri. Akush Ginekol (Mosk). 1991, N 4, p. 56 – 57.
19. Zuev VM. Use of the CO<sub>2</sub>-laser for treating benign cervix diseases. Akush Ginekol (Mosk). 1985; (6):69 – 71.
20. Sivochalova OV. Cervix erosion. Feldsher Akush. 1984, N 4, p. 21 – 24.
21. Abdushukurova KhM, Maidanik DI. Gynecology. Dushanbe: Maorif, 1981.
22. Kiriushchenkov AP. Acute cervicitis and erosion of the cervix uteri. Feldsher Akush. 1986, N 12, p. 50 – 53.
23. Milianovskii AI, Senchuk AI. Reproductive and menstrual functions in women after cryosurgical treatment of cervical diseases. Akush Ginekol (Mosk). 1990, N 8, p. 40 – 42.
24. Machado Junior LC, Dalmaso AS, Carvalho HB. Evidence for benefits from treating cervical ectopy: literature review. Sao Paulo Med J. 2008, V 126, p. 132 – 139.
25. Lesiuk VS. On the problem of treatment of erosion of the cervix uteri and endocervicitis by different methods of heat coagulation. Akush Ginekol (Mosk). 1963, 39, p. 83 – 86.
26. Bokhman IaV. Prevention of cancer of uterine cervix and corpus. In: All-Union Symposium «Early diagnostics, treatment of pretumorous and tumorous diseases of the uterine cervix and dispensarization of the female population». 23–24 May 1985, Pskov, USSR. Leningrad, 1985; p. 31 – 33.
27. Prilepskaya VN, Rudakova EB, Kononov AB. Ectopies and erosions of the uterine cervix. Moscow: MEDpress-inform, 2002.
28. Kiriushchenkov AP. Chronic cervicitis and pseudoerosion of the cervix uteri. Feldsher Akush. 1991, N 8, 57 – 60.
29. Bychkov VI, Bykov EG, Bratus' AM. Complications and late results of the treatment of precancerous conditions of the cervix uteri by diathermic conization. Akush Ginekol (Mosk). 1990, N 2, 61 – 62.
30. Ferenczy A., Winkler B. Anatomy and histology of the cervix. In: Kurman RJ (Editor) Blaustein's pathology of the female genital tract. 3rd edition. New York, Springer, 1987; p. 141 – 157.
31. Gomel V, Munro MG, Rowe TC. Gynecology. A practical approach. Baltimore: Williams & Wilkins, 1990.
32. Sweet RL, Gibbs RS. Infectious diseases of the female genital tract. Baltimore: Williams & Wilkins, 1985.
33. Berger RE. Sexually transmitted diseases: the classic diseases. In: Walsh PC, Retik AB, Vaughan ED, Wein AJ, editors. Campbell's Urology. 7th ed. Philadelphia: Saunders, 1998; p. 663 – 683.
34. Tanagho EA, McAninch JW. Smith's Urology. Berlin: Springer, 1988.
35. Willcox RR. A survey of problems in the antibiotic treatment of gonorrhoea. With special reference to South-East Asia. Br J Vener Dis. 1970, V 46, p. 217 – 242.
36. Welch RD, Fletcher DJ, Nelson JH, Blackwell M, Ferguson J. Current treatment 160 approaches for gonorrhea in men: two for the price of one. Mil Med. 1984, V 149, p. 404 – 407.
37. Bowie WR. Approach to men with urethritis and urologic complications of sexually transmitted diseases. Med Clin North Am. 1990, V 74, p. 1543 – 1557.
38. Carne CA. Epidemiological treatment and tests of cure in gonococcal infection: evidence for value. Genitourin Med. 1997, V 73, 12 – 15.



39. Harkness AH. Chemotherapy of gonorrhoea and its complications with special reference to the cause and prevention of failures. *Br J Vener Dis.* 1940, V 16, p. 211 –231.
40. Walker TO. Management of acute gonorrhea in the male. *J Natl Med Assoc.* 1938, V 30, p. 66 –67.
41. Osmond TE. Treatment of gonorrhoea. *Br Med J.* 1952, V 1, p. 863 –865.
42. Strickland GT. Liver disease in Egypt: hepatitis C superseded schistosomiasis as a result of iatrogenic and biological factors. *Hepatology.* 2006, V 43, p. 915 –922.
43. Savelieva GM, Sukhih GT, Manukhina IB. *Gynecology. National handbook. Short edition.* Moscow: GEOTAR-Media, 2013.
44. Bodiazhina VI, Zhmakin KN. *Gynecology.* Tashkent: Meditsina, 1984.
45. Jargin SV. About the treatment of gonorrhea in the former Soviet Union. *Dermatol Pract Conc,* 2012, V 2, Article 12.
46. Jargin SV. Perspectives of cervical cytology in Russia. *Am J Obstet Gynecol.* 2008, V 199, p. e10.
47. Jargin SV. Histopathological and cytological diagnostics: a view from Russia. *Ger Med Sci.* 2010, V 8, Doc04.
48. Syrjänen S, Shabalova IP, Petrovichev N, et al. Human papillomavirus testing and conventional pap smear cytology as optional screening tools of women at different risks for cervical cancer in the countries of the former Soviet Union. *J Low Genit Tract Dis.* 2002, V 6, p. 97 –110.
49. Sokolovsky EV, Savichev AM, Kisina VI, et al. *Gonococcal Infection. Treatment. Recommendations for Physicians.* Saint-Petersburg: Foliant, 2008.
50. Molochkov VA, Gushchin AE. *Gonorrhea and Associated Infections. A Manual for Physicians.* Moscow: Geotarmed, 2006.
51. Jargin SV. Eingeschränkter Zugang zur internationalen medizinischen Fachliteratur in der ehemaligen Sowjetunion. *Wien Med Wochenschr.* 2012, V 162, p. 272 –275.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (55) / 2013

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Насимов М.О.

**Ответственный редактор:**

Кайнова Г.А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

**Верстка:**

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях,  
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать  
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

Е-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»  
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6