

Научно-методический
журнал

№ 2 (22)
(апрель – июнь)
2015

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук,
доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических
наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук,
профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук
(Финляндия, Рованиеми)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, доцент
(Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор
(Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор
(Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2015

Scientific and
methodological
journal

№ 2 (22)
(April – June)
2015

JOURNAL FOUNDER:

FSBEIHPE “Mordovian State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:

Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:

(834-2) 33-92-67

E-mail address:

gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Subscription index
in the catalogue
“The Press of Russia”
03279

EDITORIAL COUNCIL

- V. V. Kadakin** (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent
T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological
Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia,
Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Helsinki, Finland)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Moscow, Russia)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Saransk, Russia)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education
and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific
journals and publications, which should issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А. А. Баранов, А. Р. Елганов Формирование навыков социально-безопасного поведения у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослым.....	7
М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров Развитие одаренности учащейся молодежи: сетевое взаимодействие организаций общего и высшего профессионального образования.....	9
Е. В. Каерова, Л. В. Матвеева Обратная связь как компонент профессиональной коммуникативной культуры студента.....	13
С. В. Кирвесмиес, Е. Р. Копалина, Е. Ю. Протасова Двуязычное образование на дошкольном уровне.....	17
О. И. Карпунина Подготовка бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования к правовому регулированию вопросов защиты прав и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	23
Л. П. Карпушина Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума.....	29
Т. А. Котлякова Художественное восприятие как начальный этап развития художественно-эстетического творчества дошкольников.....	33
М. В. Лапина Из опыта реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Методика репетиторства по биологии».....	37
А. Г. Маджуга, Э. Н. Ильясова Концептуальные подходы к реализации здоровьесозидающей функции образования в условиях современной школы.....	41
И. Е. Молоствова Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов в контексте профессиональной подготовки педагога-музыканта.....	44
И. А. Неясова Организационно-педагогические условия формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе.....	48
С. А. Пыков Г. К. Ульянов как преемник идей национальных просветителей.....	52
М. Ю. Стожарова Формирование основных компонентов школьной зрелости дошкольников.....	56
Е. А. Федорова Развитие творческой активности студентов на основе ТРИЗ-педагогики.....	60
О. Н. Хрусталева Формирование языковой личности курсантов ведомственного учебного заведения в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: вопросы теории и практики.....	64
Ю. М. Царпкина Роль кейс-технологий в учебном процессе аграрного вуза.....	67
А. С. Шимичев Приципы межкультурного профессионально-ориентированного обучения грамматической стороне иноязычной речи будущих учителей иностранного языка.....	72
В. Г. Шубович, А. Н. Аленова Анализ методов оценки профессиональных компетенций.....	75

Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций.....	79
Н. Kolibová, Ja. Žáčková Alternatives of involving graduate students in academic research for practice.....	85
Е. V. Kostina, V. M. Pronkina Tests as the modern means of assessment of the students' progress in learning English.....	91

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А. В. Байдак, Н. П. Максимова Выражение множественности в южных и центральных диалектах селькупского языка.....	94
Л. В. Варданян Характеристика эмоционального содержания концепта «психологическая безопасность».....	97
Л. П. Водясова Эмотивная функция риторического вопроса в произведениях К. Г. Абрамова.....	100
С. П. Гудкова, Е. В. Пивкина Жанровая природа баллады в теоретическом осмыслении отечественного литературоведения.....	104
Г. С. Иванова, Л. В. Ишаева Явление сандхи в мокша-мордовском языке.....	109
Д. В. Парамонов «Трагизм индивидуализации» как основной путь достижения личностной свободы в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».....	111
В. И. Рогачев, Л. В. Василькина, О. И. Налдеева Свадебные величальные песни: тематика, функции, поэтика.....	114
D. A. Grishin Representation of the concept <i>love</i> in the mordovian linguistic picture of the world.....	119

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

Н. И. Воронина, Н. А. Догорова Этнический танец мордвы как объект историко-этнографического и искусствоведческого анализа.....	124
Р. Н. Каукина Реформирование городского самоуправления в России во второй половине XIX века.....	127
М. А. Коломейцева Обычаи и семейные традиции донского крестьянства во второй половине XIX в.	131
И. А. Кубанцева Влияние политической цензуры на творчество писателей Мордовии (1936–1938 гг.).....	135

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Т. И. Шукшина О проведении фестиваля популярной науки «Дни науки в Республике Мордовия».....	139
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	142

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

A. A. Baranov, A. R. Elganov Formation of skills and social-safe behavior among preschool children in the process of joint activity with an adult.....	7
M. M. Dudina, F. T. Khamatnurov Development of gifted students: network interaction in the organizations of general and university education.....	9
E. V. Kaerova, L. V. Matveeva Feedback as a component of professional communicative culture of a student.....	13
S. V. Kirvesmies, Je. R. Kopalina, E. Ju. Protasova Bilingual education on the pre-primary level.....	17
O. I. Karpunina Training of bachelors and masters of special (defectological) education for the legal regulation of rights protection and education of people with disabilities.....	23
L. P. Karpushina Ethnocultural approach to education as a factor of successful socialization of community polyethnic representatives.....	29
T. A. Kotlyakova Artistic perception as the initial stage of preschoolers artistic and aesthetic creativity development.....	33
M. V. Lapshina Experience acquired from implementing additional vocational training program «Methods of biology tutoring».....	37
A. G. Madzhuga, E. N. Ilyasova Conceptual approaches to the realization of health creating function of education in the conditions of modern school.....	41
I. E. Molostvova Organization research activities of masters' in the context of training the teachers of music.....	44
I. A. Neyasova Organizational and pedagogical conditions forming junior schoolchildren's social experience in the educational process.....	48
S. A. Pykov G. K. Ulyanov as a follower of national educators.....	52
M. Ju. Stozharova Formation of the preschoolers main components of school maturity.....	56
E. A. Fedorova Development of creative activity of students on the basis of TRIZ-pedagogy.....	60
O. N. Khrustaleva Formation of cadets language personality in the course of discipline of humanitarian cycle: theory and practice.....	64
Ju. M. Tsarapkina The use of case technology in the education of students at the agricultural college.....	67
A. S. Shimichev Realization of principles of intercultural professional-based training of grammatical aspect of foreign speech of future foreign language teachers.....	72
V. G. Shubovich, A. N. Alenova Analysis of methods of professional competences assessment.....	75

T. I. Shukshina, I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization.....	79
H. Kolibová, Ja. Žáčková Alternatives of involving graduate students in academic research for practice.....	85
E. V. Kostina, V. M. Pronkina Tests as the modern means of assessment of the students' progress in learning English.....	91

PHILOLOGICAL SCIENCES

A. V. Baydak, N. P. Maximova Representation of plurality in the southern and central dialects of the selkup language.....	94
L. V. Vardanyan Characteristic of emotional content of the concept “psychological safety”.....	97
L. P. Vodyasova The emotive function of the rhetorical question in the works of K. G. Abramov.....	100
S. P. Gudkova, Ye. V. Pivkina Genre characteristics of ballad in theoretical understanding of domestic literary criticism.....	104
G. S. Ivanova, L. V. Ishayeva Sandhi phenomenon in Moksha-Mordvin.....	109
D. V. Paramonov «The tragedy of individualization» as the main way of achieving personal freedom in the novel “A Hero of Our Time”.....	111
V. I. Rogachev, L. V. Vasilykina, O. I. Naldeeva Wedding cheering songs: thematics, functions, poetics.....	114
D. A. Grishin Representation of the concept <i>love</i> in the mordovian linguistic picture of the world.....	119

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

N. I. Voronina, N. A. Dogorova Ethnic dance of a mordva as object of the historical and ethnographic and art criticism analysis.....	124
R. N. Kaukina Reformation of the municipality in Russia in the second half of XIX century.....	127
M. A. Kolomeitseva Customs and family traditions of the Don peasantry in the second half of the XIX century.....	131
I. A. Kubantseva The influence of political censorship on the creation of mordovian writers (1936–1938).....	135

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

T. I. Shukshina A festival of populare science «The days of science in the Republic of Mordovia».....	139
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....	142

УДК 373.24
ББК 74.1

Баранов Александр Аркадьевич

доктор психологических наук, профессор,
директор института педагогики, психологии и социальных технологий
ФБГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
aabanov@mail.ru

Елганов Алексей Рафаилович

аспирант
кафедра психологии развития и дифференциальной психологии
ФБГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
amety@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНОГО
ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ВЗРОСЛЫМ**

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, на основе которых можно конструировать педагогические технологии, которые ориентированы на развитие личности ребенка в процессе совместной деятельности со взрослым при формировании навыков социально-безопасного поведения.

Ключевые слова: модель образовательного процесса, педагогические технологии, социально-безопасное поведение, совместная деятельность.

Baranov Aleksandr Arcadyevich

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Director of the Institute of Education, Psychology and Social Technologies
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Elganov Alexey Rafailovich

Postgraduate
Department of developmental psychology and differential psychology
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**FORMATION OF SKILLS AND SOCIAL-SAFE BEHAVIOR
AMONG PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS
OF JOINT ACTIVITY WITH AN ADULT**

Abstract: The article discusses approaches to the organization of educational process in preschool educational organizations, on the basis of which it is possible to design pedagogical technologies which focused on the development of the child's personality in the process of joint activity with an adult in the formation of social skills-safe behavior.

Key words: model of the educational process, pedagogical technologies, social-safe behavior, joint activity.

Современные подходы к организации образовательного процесса в детском саду строятся на трех моделях, которые обозначаются следующим образом [3]: 1. Учебная модель; 2. Комплексно-тематическая модель; 3. Предметно-средовая модель.

Учебная модель характеризуется организацией содержаний образования по принципу раз-

деленных учебных предметов (по сферам познания или по видам деятельности), каждый из которых имеет свою логику построения. Такая структура образовательных содержаний тесно связана с определенной функцией (позицией) взрослого – учительской: инициатива и направление деятельности принадлежит всецело взрослому. Образовательный процесс осуществляет-

ся в дисциплинарной школьно-урочной форме, удерживающей детей в рамках учебного предмета, и не может быть иным.

Комплексно-тематическая модель (в классической форме идущая от педагогической системы Ж.-О. Декроли) использует более органичную для ребенка-дошкольника организацию образовательных содержаний: тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности, представляемое в эмоционально-образной, а не абстрактно-логической форме. Реализация темы в разных видах детской активности («проживание» ее ребенком в игре, рисовании, конструировании) вынуждает взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Менее жесткой в этой модели становится и организация предметной среды. Модель предъявляет довольно высокие требования к общей культуре и творческому потенциалу взрослого.

Суть *предметно-средовой модели* заключается в том, что содержание образования проецируется непосредственно на предметную среду, минуя взрослого как деятельного носителя. Классический вариант этой модели целиком построен на концептуально обоснованной, искусственно и жестко ограниченной предметной среде (система М. Монтессори). Взрослый в этой модели – лишь организатор предметной среды, его функция – подбор развивающего материала, который автодидактичен, сам провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.

Особенности этих классических моделей-прототипов необходимо иметь в виду при конструировании оптимальной модели образовательного процесса для дошкольного возраста. Во всяком случае возможно использование положительных сторон комплексно-тематической и предметно-средовой моделей: ненавязчивая позиция взрослого, разнообразие детской активности, свободный выбор предметного материала.

В последние годы о педагогических технологиях написано много, однако в науке пока нет общепринятого определения понятия «педагогические технологии».

В научной литературе широко дискутируется вопрос о том, что понимать под педагогическими технологиями: технологии обучения, воспитания или ... Так, С. А. Смирнов считает, что невозможно говорить о педагогических технологиях, поскольку понятие «педагогический» подразумевает три процесса – обучение, воспитание и развитие. Правомерным, по мнению данного автора, на сегодняшний день может считаться использование понятия «технологии обучения», а не понятия «педагогические технологии» [4]. Е. В. Бондаревская предлагает использовать понятие «технологии обучения», связывая технологии по преимуществу с организацией учебного процесса и отмечая, что любые технологии

отвечают на вопрос, как учить искусно, то есть как наилучшим образом достичь результатов обучения. С позиции автора, технологии обучения представляют собой систему взаимосвязанных действий обучающего и обучающихся, которая необходима для овладения содержанием образования, то есть технологии должны быть адекватны содержанию, обеспечивать его организацию и функционирование [5]. Т. И. Шамова определяет педагогические технологии как научно обоснованный выбор характера операционного воздействия в процессе организуемого педагогом взаимодействия с детьми, производимого в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности [1].

Применительно к дошкольному образованию большой интерес представляют те классификации педагогических технологий, которые в первую очередь ориентированы на развитие личности ребенка, на раскрытие его творческого потенциала. К ним можно отнести следующие: 1) позволяющие личности выразиться; 2) обеспечивающие личности готовность к самоизменению; 3) организующие процесс обучения как деятельность, то есть обеспечивающие деятельностный характер обучения [5]; 4) предусматривающие реализацию прав детей на выбор уровня учебного содержания, партнеров, средств обучения (диалоговые технологии – технология коллективного способа обучения, обучение в сотрудничестве, модульные технологии, индивидуализированные технологии – личностно-ориентированные технологии Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской и др.) [2].

Теория и практика дошкольного образования показывают, что ДООУ как уникальная педагогическая система не может быть монотехнологичным, политехнологизм в образовании сегодня неизбежен. Поэтому среди педагогических технологий, которые используются в работе с детьми дошкольного возраста, можно выделить здоровьесберегающие педагогические технологии, технологию личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми, технологию проектной деятельности, технологию исследовательской деятельности, технологии «Портфолио дошкольника» и «Портфолио педагога», информационно-коммуникативные технологии.

Формирование навыков социально-безопасного поведения у старших дошкольников представляет собой **длительный**, непрерывный, сложный и напряженный процесс, имеющий **комплексный** характер, основывающийся на единстве цели, этапов, содержательных направлений, форм, методов и педагогических условий, реализуемых во взаимодействии со всеми участниками этого процесса. Главными участниками выступают дети старшего дошкольного возраста, воспитатели и родители воспитанников.

Список использованной литературы

1. Дахин, А. Н. Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18–21.
2. Коротаева, Е. В. Педагогические технологии: спорные вопросы, спорные ответы / Е. В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2008. – № 10. – С. 29–33.
3. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – М. : Линка-Пресс, 2007. – С. 27–28.
4. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 224 с.
5. Факторович, А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–27.

References

1. Dakhin A.N. Educational Technology: essence, classification, efficiency, *School technology*, 2007, No. 2, pp. 18–21. (in Russian)
2. Korotaeva E.V. Pedagogical technologies: contentious issues, controversial answers, *Russian language at school*, 2008, No. 10, pp. 29–33. (in Russian)
3. Korotkova N.A. The educational process in the groups of children of older preschool age. Moscow, Linka-Press, 2007, pp. 27–28. (in Russian)
4. Ksenzova G.Yu. Prospective school technology: teaching manual. Moscow, Pedagogical Society of Russia, 2001, 224 p. (in Russian)
5. Factorovich A.A. The essence of educational technology, *Pedagogy*, 2008, No. 2, pp. 19–27. (in Russian)

Поступила 10.03.2015 г.

УДК 373.212
ББК 74.00

Дудина Марина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра психологии и физиологии

ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
dudinamm@gmail.com

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович

доктор педагогических наук, профессор
кафедра психологии и физиологии

ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
khamatnurov@gmail.com

**РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ:
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: В статье на основе исследований, проведенных в общеобразовательных школах и вузах шести субъектов Уральского федерального округа, раскрыты особенности сетевого взаимодействия образовательных организаций по развитию одаренности школьников. Изложены два варианта и ряд взаимосвязанных целей сетевой модели взаимодействия вузов и общеобразовательных школ, показана роль и функции фасилитаторов в процессе развития одаренного школьника в конструктивной субъект-субъектной коммуникации в группе одаренных школьников. Выделены три этапа становления фасилитации у педагогов – технический, социометрический и персонифицированной социальной интеграции. Отмечается, что сетевой подход способен изменить парадигмы образования не только в общеобразовательной школе, но и организациях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: образование, общеобразовательная школа, университет, одаренность, развитие одаренности школьников, сетевое взаимодействие, фасилитатор, становление фасилитации у педагогов.

Dudina Marina Mihailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Psychology and Physiology
Russian State vocational and pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Khamatnurov Ferdinand Tayfukovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Psychology and Physiology
Russian State vocational and pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF GIFTED STUDENTS:
NETWORK INTERACTION IN THE ORGANIZATIONS
OF GENERAL AND UNIVERSITY EDUCATION**

Abstract: The article reveals the features of network interaction of educational institutions on the issue of gifted students development on the basis of studies conducted in secondary schools and universities in six subjects of the Urals Federal District. Two variants and a number of interrelated goals of the network model of interaction between universities and secondary schools are set out, and the role of the facilitators of the process are shown for development of gifted students in a constructive subject-subject of communication in a group of gifted students. Three stages of facilitation formation of the teachers are determined such as technical, sociometric and personalized social integration. The article notes that the network approach can change the paradigm of education not only in a secondary school, but also the organization of university education.

Key words: education, secondary school, university, development of gifted students, networking, facilitator, facilitation formation of the teachers.

Развитие социально-экономического базиса российского общества вступило в длительный период «динамичной неопределенности», который, наряду с традиционными для правового государства и рыночной экономики проявлениями – неопределенностями среды, принятия решений и последствий данных решений, в силу констелляции целого ряда специфических внутренних и внешних объективных и даже субъективных политико-экономических факторов – был дополнен синергетическим эффектом трех указанных проявлений – вариационной неопределенностью, связанной с изменением параметров и условий функционирования организационно-экономической системы [1; 2; 5].

В этих условиях перед профессиональным образованием в частности и системой образования страны в целом стоит проблема подготовки ответственных граждан, способных не только к освоению существующих, последовательно теряющих актуальность сложных экономических, социальных, политических технологий, духовной культуры, но и к широкому проявлению потенциальной одаренности в научных открытиях, технических или технологических изобретениях, социальных и политических преобразованиях, создании качественно новых произведений искусства [3; 6; 7].

Эта проблема осознается и обсуждается не только учеными, но и политическим сообществом. В частности, министр общего и профессионального образования Свердловской области Ю. И. Биктуганов подчеркивает: «Свердловская область берет курс на доступное и качественное

образование для всех с приоритетным вниманием к одаренным детям» [1, с. 21]. Значительную, а во многих случаях, по мнению ряда отечественных и зарубежных экспертов, и определяющую роль в этом процессе играют эффективные модели сетевого взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования, направленного на развитие одаренности у школьников.

Исследования, проведенные в рамках Федеральной целевой программы развития образования в 2011–2015 гг. (Госконтракт № 03.P20.11.0084 от 20.10.2011 г.) специалистами научно-образовательного центра развития одаренности у школьников, студентов и молодых специалистов РГППУ в 19 общеобразовательных и 7 высших профессиональных учреждений шести субъектов Уральского федерального округа (Курганской, Свердловской, Тюменской и Челябинской областей, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов) позволили выявить особенности сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Исследования показали, что в образовательном процессе современной средней школы на первый план выходит содержательный аспект интеллектуальной деятельности (усвоение декларативных, процедурных, неявных знаний, а также способов экспликации и преобразования знаний). Соответственно, ключевой аспект интеллектуальной одаренности – способность порождать некоторое объективно новое содержание и выражать его в адекватных

концептуальных (знаковых, материализованных) формах [4].

Реализация сетевой модели взаимодействия вузов и общеобразовательных школ может строиться в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких образовательных учреждений вокруг наиболее сильного образовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль научно-образовательного центра (НОЦ) развития одаренности школьников. В этом случае каждое образовательное учреждение данной группы обеспечивает в полном объеме преподавание базовых общеобразовательных предметов и ту часть элективных курсов, которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Основную нагрузку по психолого-педагогическому сопровождению берет на себя данный НОЦ [6].

Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с организациями высшего профессионального образования и привлечения дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае школьникам предоставляется право выбора углубленного обучения не только там, где они учатся, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением вуз-партнере. Предложенный вариант организации обучения одаренных учащихся наиболее востребован [5].

Основными целями сетевой модели взаимодействия вузов и общеобразовательных школ являются:

- создание системы социального партнерства образовательных учреждений по реализации приоритетных направлений развития одаренности школьников для обеспечения доступности и качества обучения в школе и непрерывности профессионального образования в вузе;

- внедрение новых форм организации образовательного процесса (обучение в среде e-learning) и использование современных информационно-коммуникационных технологий, направленных на создание комфортных условий для обучения, осознанного выбора профессии и дальнейшего профессионального роста на основе самопознания и самореализации;

- создание единого информационно-образовательного пространства по формированию и развитию личности учащегося для жизнедеятельности в обществе, построенном на знаниях [6; 9].

Названные цели определяют и приоритеты сотрудничества – обучение учащихся в режиме он-лайн математике, физике, информатике, истории, русскому и иностранным языкам и др. дисциплинам; турниры знатоков в режиме он-лайн.

Вузы являются базой для проведения окружных олимпиад по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного циклов [5].

Периодически профессорско-преподавательские составы вузов оказывают помощь учителям и административным работникам школ в повышении квалификации, направленной на их подготовку к развитию одаренности у школьников. Научно-педагогические работники вузов и учителя школ при сетевой организации психолого-педагогического сопровождения развития одаренности школьников должны превратиться из организаторов субъект-объектного взаимодействия в фасилитаторов конструктивной субъект-субъектной коммуникации. Это позволяет ее участникам сконцентрироваться на решении общей образовательной цели, а психолого-педагогический процесс трансформируется в гармонизирующую поддержку позитивной динамики развития одаренности, объективно предполагающей взаимопомощь в «трудной работе роста» (К. Роджерс).

Данный процесс связан с сущностной особенностью сетевого взаимодействия вузов и школ, который включает в себя и сетевое обучение, основанное на принципах децентрализации учебной деятельности и взаимного обучения, т. е. учения и обучения при субъект-субъектном взаимодействии. В отличие от традиционной дидактики, одной из основополагающих установок в которой является наличие педагогов, весь функциональный репертуар которого ориентирован на создание учебного контекста, а также оптимальных условий для учения и самообучения, взаимное обучение делает упор на перенос этих функций в учебное сообщество. Участники взаимного обучения, опосредованного информационно-коммуникационными технологиями, осуществляют, при регулирующей и гармонизирующей роли фасилитаторов, перманентное совместное производство общей учебной среды и создание учебного контекста, необходимого и достаточного для их самообразования как основы саморазвития [9].

Можно выделить три этапа становления фасилитации у педагогов.

Первый уровень – «технический»: педагоги усваивают знания и связанные с ними умения создания технически и социально-психологически деперсонифицированных комфортных условий для функционирования всей группы школьников как одаренного сообщества.

Второй уровень – «социометрический»: педагоги усваивают знания и умения ставить общегрупповую цель, определять методы и показатели ее достижения, в том числе через социально-психологические параметры командной работы, т. е. роли и места учащегося в группе; социоме-

трический статус каждого школьника отражает степень его признания группой и характеризует его позицию в данной группе.

Третий уровень – «персонифицированной социальной интеграции»: педагоги овладевают фасилитационными компетенциями, позволяющими регулировать отношения в группе, учитывая не только отраженную в цели потребности ее развития, но и корректно формулировать конкретизирующие цель задачи, отражающие потребности развития каждого члена сообщества.

Исследования показали, что без становления сетевой конструктивной субъект-субъектной коммуникации между одаренными школьниками у них возрастает вероятность возникновения и укрепления «кризиса доверия к собственным способностям» [4]. Одной из эффективных форм интегративной работы вузов и общеобразовательных школ является проведение ежегодных совещаний руководителей образовательных учреждений на базе высших учебных заведений, что позволяет руководителям образовательных учреждений иметь полное представление о региональном образовательном потенциале в целом и возможностях его использования в каждом конкретном образовательном учреждении [6].

В целом необходимо отметить, что сетевой подход можно рассматривать как перспективную область теоретических и практических разработок. Он способен изменить парадигмы образования не только в общеобразовательной школе, но и организациях высшего профессионального образования, так как речь идет о доминировании «управляемой» коммуникации посредством использования методик, требующих активной самостоятельной работы и, как следствие, субъект-субъектного взаимодействия обучающихся и педагогов.

Список использованных источников

1. Биктуганов, Ю. Тезисы президента / Ю. Биктуганов, Б. Игошев // Национальный прогноз. Спецвыпуск. – 2011. – С. 20–22
2. Дудина, М. М. Конstellация саморазвития личности в объективном творчестве: понятие, сущность, проявление / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.4 (47). – С. 94–101.
3. Дудина, М. М. Психологические аспекты саморазвития личности в системе непрерывного профессионального образования / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // Путь науки. – 2015. – № 1 (11). – С. 153–155.
4. Дудина, М. М. Успешная адаптация одаренных детей в учебной и социальной среде: психолого-педагогические подходы / М. М. Дудина, Ф. Т. Хамат-

нуров // Академический журнал Западной Сибири. – 2012. – № 5. – С. 12–13.

5. Романцев, Г. М. Многоуровневые вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров, К. Ю. Комаров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 178 с.

6. Романцев, Г. М. Педагогические технологии реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства : монография / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров, К. Ю. Комаров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 135 с.

7. Хаматнуров, Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы / Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука. – 2007. – № 3. – С. 37.

8. Хаматнуров Ф. Т. Социально-психологические и психолого-педагогические проблемы развития одаренности у школьников: межрегиональные исследования / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // European Social Science Journal. – 2014. – № 2–1 (41). – С. 125–129.

9. Хаматнуров, Ф. Т. Теоретические основы моделирования среды высоких образовательных технологий учреждения высшего профессионально-педагогического образования / Ф. Т. Хаматнуров, К. Ю. Комаров // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 6. – С. 137–140.

Reference

1. Biktuganov Yu., Igoshev B. The President Abstracts, *National forecast. Special Edition*, 2011, pp. 20–22. (in Russian)
2. Dudina M.M., Khamatnurov F.T. Constellation of personal self-identity in the objective works: the concept, the essence, the manifestation, *In the world of scientific discoveries*, 2013, No. 11.4 (47), pp. 94–101. (in Russian)
3. Dudina M.M., Khamatnurov F.T. Psychological aspects of self-identity in the system of continuing professional education, *Science Path*, 2015, No. 1 (11), pp. 153–155. (in Russian)
4. Dudina M.M., Hamatnurov F.T. Successful adaptation of gifted children in educational and social environment: psychological and pedagogical approaches, *Academic Journal of Western Siberia*, 2012, No. 5, pp. 12–13. (in Russian)
5. Romantcev G.M., Fedorov V.A., Khamatnurov F.T., Komarov K.Yu. Multilevel divergent models of formation of territorial (regional) educational space. Ekaterinburg, Publisher of the Ural State University of Professional Education, 2007, 178 p. (in Russian)
6. Romantcev G.M., Fedorov V.A., Khamatnurov F.T., Komarov K.Yu. Pedagogical technologies of multilevel divergent models of formation of territorial

(regional) educational space: monograph. Ekaterinburg, Publisher of the Ural State University of Professional Education, 2007, 135 p. (in Russian)

7. Khamatnurov F.T. Integrated training of skilled workers: problems and prospects, *Education and Science*, 2007, No. 3, p. 37. (in Russian)

8. Khamatnurov F.T., Dudina M.M. Socio-psychological and psycho-pedagogical problems of development

of gifted students': inter-regional research, *European Social Science Journal*, 2014, No. 2–1 (41), pp. 125–129. (in Russian)

9. Khamatnurov F.T., Komarov K.Yu. Theoretical Foundations of environmental modeling of high-tech educational technologies of higher vocational teacher education, *Research in Education*, 2006, No. 6, pp. 137–140. (in Russian)

Поступила 13.03.2015 г.

УДК 316.77 (378: 61)
ББК 74.58+88.5

Каерова Елена Владиславовна

кандидат педагогических наук

зав. кафедрой физической культуры и спорта

ГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет»,

г. Владивосток, Россия

eкаerova@yandex.ru

Матвеева Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра физкультурно-оздоровительной и спортивной работы

ГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса»,

г. Владивосток, Россия

ludmila.matveeva@vvsu.ru, ludmila.matveeva40@mail.ru

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

Аннотация: В работе представлена компетенция в установлении обратной связи в качестве структурного компонента профессиональной коммуникативной культуры студентов медицинского вуза, которая будет обеспечивать эффективность профессиональной коммуникации будущего специалиста. В работе доказывается, что компетенция в установлении обратной связи у студентов будет способствовать выстраиванию межличностных отношений, позволит будущим специалистам выполнять при необходимости управленческие и исполнительские функции, эффективно решать профессиональные задачи.

Ключевые слова: студенты, компетентностный подход, профессиональная компетенция, коммуникативная культура, обратная связь, профессиональное образование, педагогические условия.

Kaerova Elena Vladislavovna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Head of Department of physical education and sport department

Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia

Matveeva Ludmila Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Physical culture and sports activities

Vladivostok State University of Economics and Service,

Vladivostok, Russia

FEEDBACK AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE OF A STUDENT

Abstract: This work covers the description of the system of developing a feedback as one of the key professional competence in communicative culture of the students of higher educational institution (university)

as a future professionals working in various sphere. This work shows that the skills of building supportive and quality feedback are crucial in the professional work of the future student. Competence studied in this paper becomes one of the core in professional development as it allows to future specialists to build interpersonal relationships in the work field, develop managerial competences, increase his own professional tasks.

Key words: students, competence approach, professional competences, communicative culture, feedback, vocational education, pedagogical conditions.

Сегодня, когда образование формируется «от результата», а ведущей инновацией стал компетентностный подход, одной из актуальных тем профессионального образования является проблема формирования компетенций, определение их места в процессе профессиональной подготовки. Проблема компетентности субъекта образования становится частью сложной проблемы качества профессиональной деятельности человека и имеет большое значение для подготовки специалиста к ее осуществлению. Исходя из этого, система высшего образования, в том числе и медицинского, радикально меняется. Это связано, во-первых, с реформированием системы российского здравоохранения, которое предполагает повышение экономической эффективности медико-социальных систем, их более полное включение в рыночный механизм. Вторая причина – присоединение отечественного образования к Болонскому процессу.

Модернизация российского образования ставит перед высшей школой ряд задач, связанных с изменением подходов к процессу профессионального становления специалиста. Это требует особого внимания и к подготовке будущих врачей, ставит задачу развития их коммуникативной культуры на всех этапах обучения.

Коммуникативная компетентность студента, будущего врача, понимается как многоуровневое интегральное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса [2]. Она предполагает не только наличие определенных психологических знаний (например, о типах личности, о способах переживания и реагирования на стресс у разных людей в зависимости от типа темперамента, о специфике связи между типами телосложения и особенностями психического склада личности и т. п.), но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Важно также владение собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом. Адекватная

коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач должен уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональных задач. В данном контексте компетенция в установлении обратной связи будет обеспечивать эффективность профессиональной коммуникации.

Установление обратной связи в процессе коммуникации врача и пациента будет способствовать высокой восприимчивости в сфере общения. «Обратная связь – это механизм, с помощью которого достигается цель оценки, – мотивировать сотрудника использовать полученную информацию для своего дальнейшего развития» [5].

Феномену обратной связи как компоненту эффективной профессиональной коммуникации большое внимание уделяют ряд исследователей (А. А. Бодалев, Л. А. Петровская, О. В. Соловьева и др.).

Анализ литературы дает основание считать, что обратная связь бывает разных видов, и каждый ее вариант соответствует той или иной специфике взаимодействия людей и установления между ними устойчивых отношений. Имеется достаточно оснований рассматривать ее как компонент профессиональной коммуникативной культуры, способствующей успешному взаимодействию ее участников: коммуникатору и реципиенту. Так, социолог С. В. Чусовлянова коммуникативную культуру студентов вуза рассматривает в контексте их жизненных и профессиональных ценностей для российского общества начала XXI в. [9]. В своих психолого-педагогических исследованиях профессор В. С. Чернявская относит коммуникативную культуру к личностно-профессиональным качествам, которая реализуется в профессиональной деятельности как установление диалогических отношений. Развитие коммуникативной культуры, считает она, возможно только в условиях живого диалога, интерактивного общения [8]. Придерживаясь известного определения, предложенного западногерманским психологом Б. Оберхоффом, под обратной связью будем понимать «намеренное вербальное сообщение другому

лицу того, как его поведение или последствия его поведения восприняты и пережиты» [10]. При этом, как отмечает О. В. Соловьева, учитывается сам процесс подачи обратной связи, форма сказанного, сам коммуникатор, а не только содержание сказанного [8]. По мнению Т. Рассела, обратная связь с точки зрения эффективной коммуникации должна быть конкретной, объективной, взвешенной [6]. Она должна быть не только понятной, но и содержать план действий. Наиболее распространенным является определение Л. Джуэлл, согласно которому эффективная обратная связь – это та, за которой следует соответствующее изменение поведения [4].

Однако проведенный студентами во время учебной практики анализ бесед между врачом и пациентом показывает неэффективность обратной связи: половина жалоб пациента не озвучивается; часто врачи получают мало информации о заболевании пациента, а также о его эмоциональных и социальных последствиях; распознается менее половины психосоциальных проблем больного. Практически все нарушения коммуникации в медицинской сфере обусловлены неосознанием того, что разговор представляет собой важнейший инструмент медика; недостаточным владением техниками разговора; нарушением взаимоотношений между врачом и пациентом; неумением давать и получать обратную связь [3]. Основная причина этого заключается в том, что выпускники медицинских вузов нередко испытывают коммуникативные трудности в своей профессиональной деятельности, недостаточно владеют необходимым арсеналом коммуникативных знаний, не всегда готовы к современному и эффективному использованию многообразных коммуникативных средств воздействия. Их нужно учить быть в состоянии создавать и поддерживать допустимый уровень лечебно-этических отношений, уметь использовать обратную связь при выстраивании успешного аудирования. В этой связи для эффективного взаимодействия в науке и практике, сфере межличностных отношений необходимо наличие коммуникативных качеств, представляющих собой интегративную связь ценностных ориентаций, нравственных позиций и устремлений, знаний, умений и профессиональной медицинской этики [1]. Таким образом, компетенция в установлении обратной связи у студентов медицинских вузов будет способствовать выстраиванию межличностных отношений, выполнять при необходимости управленческие и исполнительские функции, эффективно решать профессиональные задачи, брать ответственность за качество предоставленных услуг. В связи с этим компетенцию

в установлении обратной связи следует рассматривать в качестве структурного компонента профессиональной компетентности будущего врача.

Выделение компетенции в установлении обратной связи как фактора успешной профессиональной коммуникации связано со специфичностью будущей профессиональной деятельности студента. Различные нарушения в принятии обратной связи выступают следствием некорректных форм ее подачи. Особый характер взаимодействия субъектов заключается в необходимости установления доверительных отношений с пациентом. Умение фиксировать сигналы обратной связи, реакцию пациента на сообщение, поможет врачу выстроить эффективный диалог и скорректировать свои действия.

Опытно-экспериментальный этап исследования в соответствии с целью проводился в естественных условиях и заключался в эмпирической проверке эффективности прогностической модели формирования коммуникативной культуры, а также в выявлении основных закономерностей ее компонента – обратной связи. На формирующем этапе эксперимента осуществлялась апробация поэтапного формирования коммуникативной культуры будущих специалистов. Для решения поставленных задач в процессе формирующего эксперимента, а также для организации контроля валидности были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволил выявить положительную динамику сформированности коммуникативной культуры и ее компонента обратной связи у студентов экспериментальной группы (ЭГ). Среди студентов данной группы значительно увеличилось количество студентов, которые достигли творческого (11,9%), интеллектуального (28,1%) и конструктивного уровня (56,1%). В контрольной группе (КГ) творческого уровня достигли 4,1%, интеллектуального – 9,2%, конструктивного – 37,5%.

Реализация педагогических условий – внедрение в учебный процесс элективного курса «Обратная связь в профессиональной коммуникации» направлена на развитие коммуникативных способностей студентов, их рефлексивных навыков, умений давать и получать обратную связь, умений адекватно воспринимать себя и окружающих. В процессе успешного освоения образовательной программы в медицинском университете студенты могли корректировать нормы личного поведения и межличностного взаимодействия, развивали способность гибко реагировать на ситуацию. После окон-

чания эксперимента у студентов наблюдалось увеличение степени значимости коммуникативной компетенции. Использование видеотренинга стало условием формирования рефлексивного поведения участников коммуникационного процесса.

Таким образом, эффективность применения выявленных педагогических условий в процессе развития компетенции в установлении обратной связи обучающихся зависит от уровней сформированности таких компонентов, как когнитивный, мотивационный, личностно-деятельностный, рефлексивный, а результат может оцениваться в соответствии с такими критериями, как продуктивный, конструктивный, интеллектуальный, творческий.

Список использованных источников

1. Бойцова, И. И. Проектная методика в формировании иноязычной коммуникативной культуры компетенции будущего врача / И. И. Бойцова, Ж. Н. Макушева, Е. Ю. Огородникова // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2013. – № 2. – С. 6–99.

2. Васильева, Л. Н. О коммуникативной компетентности будущих врачей [Электронный ресурс] / Л. Н. Васильева // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2013. – № 5 (22). – URL : <http://mpgj.ru>.

3. Герасименко, С. Л. Формирование коммуникативной культуры будущего медицинского работника в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / С. Л. Герасименко. – Курск, 2007. – 289 с.

4. Джуэлл, Л. Индустриально-организационная психология : учебник для вузов : пер. с англ. / Л. Джуэлл. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.

5. Каерова, Е. В. Секреты педагогического мастерства : монография : в 4 кн. Кн. 3 / Е. В. Каерова, Л. В. Матвеева ; под общ. ред. Е. В. Коротаевой, С. С. Чернова. – Новосибирск : ЦРНС, 2009. – 253 с.

6. Рассел, Т. Навыки эффективной обратной связи : пер. с англ. / Т. Рассел. – СПб : Питер, 2002. – 176 с.

7. Соловьева, О.В. Обратная связь в межличностном общении / О.В. Соловьева. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 109 с.

8. Чернявская, В. С. Формирование коммуникативной культуры. Методология, диагностика, разви-

тие : монография / В. С. Чернявская. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2004. – 96 с.

9. Чусовлянова, С. В. Коммуникативная компетенция как одна из составляющих профессиональной культуры врача / С. В. Чусовлянова // Медицина и образование в Сибири. – 2009. – № 2. – С. 9.

10. Oberhoff, B. Akzeptanz von interpersonellem Feedback: Eine empirische Untersuchung zu verschiedenen Feedback-Formen : Diss. Munster / B. Oberhoff. – 1978. – 147 p.

References

1. Boytsova I.I., Makusheva Zh.N., Ogorodnikova E.Yu. Project methodology in foreign language communicative competence formation of future physician, *Pacific Medical Journal*, 2013, No. 2, pp. 96–99. (in Russian)

2. Vasilyeva L.N. Of communicative competence of future physicians, *Medical psychology in Russia*, 2013, No. 5 (22) [Electronic resource]. URL: <http://mpgj.ru>. (in Russian)

3. Gerasimenko S.L. The formation of communicative culture of the future medical worker in the process of learning a foreign language: Phd. Diss. Kursk, 2007, 289 p. (in Russian)

4. Jewell L. Industrial-organizational psychology: Textbook for high schools. St.-Petersburg, Peter Publ., 2001, 720 p. (in Russian)

5. Kaerova E.V., Matveeva L.V. et al. Secrets of pedagogical skills: monograph: In 4 v.; Vol. 3. Ed. by E.V.Korotaeva, S.S. Chernov. Novosibirsk, TSRNS, 2009, 253 p. (in Russian)

6. Rassel T. Skills for effective feedback. St.-Petersburg, Peter Publ., 2002, 176 p. (in Russian)

7. Solovyeva O.V. Feedback in interpersonal communication. Moscow, MSU Publ., 1992, 109 p. (in Russian)

8. Chernyavskaya V.S. The Formation of communicative culture. Methodology, diagnostics, development. Vladivostok, VGUES Publ., 2004, 96 p. (in Russian)

9. Chusovlyanova S.V. Communicative competence as one of the components of doctor's professional culture, *Medicine and Education in Siberia*, 2009, No. 2, p. 9. (in Russian)

10. Oberhoff B. Akzeptanz von interpersonellem Feedback: Eine empirische Untersuchung zu verschiedenen Feedback-Formen: Doct. Diss. Munster, 1978, 147 p. (in German)

Поступила 03.02.2015 г.

УДК 378 37.016: 811.511.152 (045)

Кирвесмиес Светлана Викторовна

воспитатель

детский сад «Калинка», г. Хельсинки, Финляндия
opettajat.kalinka@svk-kannatus.fi

Копалина Елена Роевна

воспитатель

детский сад «Калинка», г. Хельсинки, Финляндия
opettajat.kalinka@svk-kannatus.fi

Протасова Екатерина Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент

кафедра современных языков Хельсинкского университета,
г. Хельсинки, Финляндия
ekaterina.protassova@helsinki.fi

ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ДОШКОЛЬНОМ УРОВНЕ

Аннотация: Двужычное воспитание в раннем возрасте – популярное направление в дошкольном образовании. Оценка различных результатов и моделей показывает оправданность преподавания второго языка дошкольникам и его границы, связанные с возрастом. Позитивными результатами являются безакцентное произношение на втором языке, развитие когнитивных способностей, готовность к дальнейшему изучению второго языка, в то время как количество приобретенных языковых навыков остается не очень большим. Исследования показывают важность качественного образования в случае двуязычного детского сада, что означает, что все дети должны получать выгоды от овладения вторым языком, одновременно овладевая на высоком уровне первым языком. Говорится о таком направлении, как транслингвальный подход. Обсуждаются также многоязычное языковое планирование, учет особых потребностей детей-билингвов в обучении. В качестве примера в статье приводится 25-летний опыт эффективной практической работы двуязычного финско-русского детского сада «Калинка» в Хельсинки.

Ключевые слова: двуязычное образование детей, погружение, транслингвальный подход, многоязычная образовательная политика, эффективная практика.

Kirvesmies Svetlana Viktorovna

pre-primary teacher

kindergarten Kalinka, Helsinki, Finland

Kopalina Jelena Roevna

pre-primary teacher

kindergarten Kalinka, Helsinki, Finland

Protasova Ekaterina Yurievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Modern Languages University of Helsinki,
Helsinki, Finland

BILINGUAL EDUCATION ON THE PRE-PRIMARY LEVEL

Abstract: Bilingual upbringing in the early years is a popular trend in preschool education. Evaluation of different results and models shows the appropriateness of teaching a second language to pre-primary children and the limits of this age. The positive sides are a native-like accent in the second language, the development of cognitive abilities, preparedness for the further learning of a second language, but the amount of the language skills acquired is not very big. The research demonstrates the importance of quality education in case of bilingual day care which means that all of the children must get benefits from second language acquisition while also attaining a high level of proficiency in their first language. The influential trend of translanguaging is presented. Multilingual educational policies, special provisions for bilingual children in the classroom are also discussed. The article gives an example of the effective practice based on the 25 years of experience of the bilingual Finnish-Russian day care centre Kalinka in Helsinki.

Key words: children's bilingual education, immersion, translanguaging, multilingual educational policies, quality pre-primary education, effective practice.

Введение

Пристальный интерес к многоязычному воспитанию сегодня является результатом многочисленных исследований в сфере становления и применения мультилингвальных способностей и их влияния на общекогнитивное, социальное и культурное развитие человеческой личности. Те, кто раньше считал многоязычие привилегией богатых классов общества, хочет иметь доступ к изучению второго языка в детстве. Еще Ж.-Ж. Руссо считал, что каждый человек такой же, как все, и в то же время не похож ни на кого. Мы отличаемся друг от друга, в частности, теми языками, которыми владеем: они составляют наше богатство.

Ставшее обычным явлением в современном мире лингвистическое разнообразие и сверхразнообразие должно способствовать тому, чтобы при планировании языковых программ учитывалась этнолингвистическая идентичность обучаемых. Изменилось представление о том, что такое родной и даже первый по времени усвоения язык; социальная инклюзия и эксклюзия должны прорабатываться на стадии определения учебных программ; при составлении куррикулума для меньшинств следует принимать во внимание ситуацию на месте обучения [8].

Каждый знает, что самый хороший способ выучить язык – овладеть им в детстве в естественных условиях, но здесь многое зависит от состава группы, умений воспитателя, учебных материалов и престижа изучаемого языка [1–4]. Если сложилась ситуация подпогружения (субмерсии), т. е. один или два ребенка не знают язык, а все остальные знают, то они догонят основную массу по языку за сравнительно короткое время (но все-таки не меньше, чем за два-три года, чтобы достичь сносных умений, и за большее число лет на уровне, адекватном развитию их родного языка). Если же детей с иным языком хотя бы 3–10 человек, они не вливаются в основную группу, а решают проблемы и находят занятия в своем кругу; они выучивают некоторое количество вещей на втором языке, но не овладевают им на коммуникативном уровне.

Если все дети говорят на языке ином, чем язык воспитателя, мы имеем дело с ситуацией погружения. Двойное погружение (дуальная иммерсия) – вариант, при котором часть детей владеет языком одного воспитателя, а часть – второго воспитателя. Каждый говорит с детьми на своем родном языке; поддерживаются два языка, оба оказываются в некоторой мере усвоенными. Это идеальная модель для двуязычных детей из двуязычных семей, где тоже используется принцип «одно лицо – один язык», так как оказываются поддержанными оба языка.

Нельзя назвать двуязычным образованием случай, когда второй язык преподается не в повседневной жизни, не через деятельность на этом языке, а ограниченно, в объеме от получаса до двух часов в неделю, на особых игровых занятиях. Благодаря такому подходу дети могут овладеть значительным словарем и набором фраз, выучить стихи и песни на этом языке, причем они будут сознательно овладевать определенными конструкциями языка, отработанными в учебных ситуациях, подобных упражнениям. Если вся жизнь детского сада, тем не менее, учитывает детскую культуру стран изучаемого языка (дети знакомятся со стихами и песнями, в оригинале и в переводе; иноязычный материал присутствует на иных занятиях, ставятся спектакли на языке, дети посещают места, где говорят на этом языке, например, культурные центры, другие детские сады, где в обучении участвует изучаемый язык), можно говорить по крайней мере о бикультурном воспитании.

Другие, менее часто встречающиеся способы обучения второму языку: постоянное присутствие в группе педагога с другим языком, который включается в деятельность и говорит с детьми на своем языке; постоянный перевод с языка на язык (двуязычный педагог произносит предложение громко на целевом языке, тихо – на языке детей, снова громко, а потом еще и еще раз громко на целевом языке); главный педагог ведет все занятия на целевом языке, а педагог-помощник объясняет детям то, чего они не поняли, на их языке.

Погружение

Существует много моделей двуязычного образования. Не везде и не всегда языковое погружение воспринималось однозначно как позитивное. Чтобы оно было безусловно удачным, необходимо обращать внимание на подготовку воспитателей для участия в этих программах как на уровне первичного получения профессионального образования, так и при дальнейшем повышении квалификации. Следует дифференцированно подходить к программам, адаптировать существующие педагогические практики к условиям погружения, чтобы результаты были оптимальными. Если состав группы разнится по степени владения языком, то польза должна быть для каждого ребенка, и для тех, у кого он первый, и для тех, у кого он второй, а также для детей с отставанием в речевом развитии [6].

Встает вопрос о качестве дошкольных учреждений с программами погружения: если оно имеет место, родители и дети довольны и получают преимущества по сравнению с теми, кто не посещал такие учебные заведения [6]. Часто родители отдают детей в подобные детские са-

ды, чтобы попробовать, как работает модель погружения, потому что потом собираются определить ребенка в школу с данным языком обучения. Обычно родители полагают, что дети овладеют языком без усилий на уровне родного, и бывают разочарованы, что их завышенные ожидания не оправдались. Большинство исследователей показывают, что обучение с детства – не самый быстрый вид изучения языка; скорее, безупречным будет в итоге произношение. Малыши естественно мотивированы участием в игровой деятельности и меньше осознают свои ошибки и переживают из-за них, чем взрослые. Несправедливо делать отсюда вывод, что такой вид обучения требует меньшей отдачи от воспитателя, чем формальное обучение; вообще в дошкольном возрасте больше внимания уделяется самому ребенку, чем содержанию обучения. Недостатки легко компенсируются в начальной школе, если происходит переход к грамматико-ориентированному обучению, поддержанному богатым словарем и обильной речью. Осознав необходимость участия письменной опоры в овладении грамматикой, составители некоторых программ погружения перенесли школьные методы на дошкольный возраст.

Т. Хики [6] продолжает: при погружении в доминирующий в окружении язык хорошие результаты достигаются тогда, когда происходит поддержка первого языка дошкольников, а в случае ревитализации, наоборот, очень важно максимальное погружение в исчезающий или находящийся под угрозой исчезновения язык. Родителям легче согласиться с тем, что их ребенок будет в детском саду с языком меньшинства, чем в миноритарной школе, так как они волнуются из-за возможной маргинализации и падения уровня образования. Это связано с тем, что доминирующий язык легко вытесняет менее используемый язык, а если дети посещают детский сад, где обучают на миноритарном языке, вокруг этой деятельности аккумулируются силы меньшинства. Так, все, кто говорит на этом языке, приходят в детский сад; устраиваются разговорные группы для родителей, недостаточно хорошо знающих свой язык или нежелающих забывать его; выступают народные мастера-ремесленники и национальные ансамбли, устраиваются встречи с пожилыми людьми и т. п. Община мобилизует свои силы ради подрастающего поколения. Такая деятельность распространена по всему миру, в частности, в Каталонии, Новой Зеландии, Шотландии, Ирландии, Стране басков.

Другие исследователи, например, [9], призывают уделять внимание каждому двуязычному ребенку, оказавшемуся в ситуации мейнстрима (т. е. основного потока учащихся), поскольку

существуют различные формы поддержки детей из семей, чей домашний язык отличается от доминирующего в обществе. Изучение степени владения наследственными языками в отсутствие регулярного обучения стало отдельной областью лингвистических исследований [7].

Термин *транслингвальный подход* не совсем точный; он появился сравнительно недавно в английском и еще не имеет аналога в русском языке. Вполне возможно, что по прошествии некоторого времени он будет изменен. Он отражает прежде всего гибкость в преподавании языков и обусловлен сложившимся положением дел во всем мире: идеально говорящих на языке нет; в ситуации двуязычия и использования нескольких языков возможны разные уровни владения языками и их смешения, так что следует признать эту вариативность компетентности у билингвов, условия воспитания которых в семье, детском саду, школе и обществе весьма разнятся. Первоначально термин был введен для обозначения попеременного пользования двумя языками, возникающего в двуязычных образовательных учреждениях. Поскольку язык постоянно конструируется всеми говорящими, вовлеченными в общение, а они находятся в среде то одного, то другого языка, приспосабливаются то к одной, то к другой коммуникативной культуре, то такое положение так или иначе предполагает динамичное применение лингвистических ресурсов. Это особые практики двуязычного сообщества [5]. Предполагается, что вместо того, чтобы изгонять один из языков, следует применять его для объяснения, перевода, вставки тех слов, которые учащийся пока не знает. На самом деле пока еще недостаточно заявить о наличии возможности использования двух языков; было бы полезно показать, каковы методы применения такого подхода (в каких ситуациях, с кем, на каком уровне, с какой целью происходит переход с языка на язык).

Модель двуязычного финско-русского детского сада «Калинка» в г. Хельсинки (Финляндия). Мы расскажем далее об опыте работы детского сада «Калинка», третьего по времени существования финско-русского дошкольного учреждения в Финляндии, открытого в 1990 году Обществом поддержки Финско-русской школы в Хельсинки. «Калинка» – это частный финско-русский детский сад, который работает в здании, построенном по особому архитектурному проекту и предлагающем совместную деятельность для разных групп детей, перемещение по всему пространству комплекса, а также занятия небольшими подгруппами в игровых уголках. На торжественной закладке здания присутствовали Теллерво Койвисто, супруга Президента Финляндии, и Раиса Горбачева, жена Пре-

зидента СССР. Уже работающий детский сад посещала Тарья Халонен в свою бытность Президентом Финляндии. Здесь побывало огромное количество делегаций из разных стран, проводилась студенческая и профессиональная практика, множество семинаров состоялось на этой базе. С методической стороны работу «Калинки» по двуязычию курирует Хельсинкский университет.

В детском саду 84 места для ухода за детьми 3–6 лет на полный рабочий день (4 группы) и 14 мест для ухода в течение неполного дня (7 час.). У большинства детей родным языком является финский или русский или оба языка. Финноязычные дети учат русский язык как иностранный и поддерживают финский язык. Русскоязычные дети изучают финский язык как иностранный и поддерживают свой родной язык. Двуязычные дети поддерживают оба языка. При этом двуязычие может быть с перевесом в пользу того или другого языка.

В группах с детьми работают воспитатели, среди которых есть:

- носители финского языка (они говорят с детьми по-фински, следят за осуществлением финской программы дошкольного образования, поддерживают финский язык у финских детей и обучают финскому языку русскоязычных детей);
- носители русского языка (они говорят с детьми по-русски, поддерживают русский язык как родной на максимально высоком уровне и обучают русскому языку финских детей);
- двуязычные воспитатели (они проводят занятия по русскому и финскому языкам в соответствии с учебным комплексом).

К группе, работающей полный день, приписаны 21 ребенок и трое взрослых (педагоги дошкольного воспитания и воспитатели). Рабочее время взрослых спланировано таким образом, что во время активной деятельности детского сада (с 9.00 до 15.00) в группе работает трое взрослых. В группе неполного дня, где 14 детей, работает двое взрослых. Таким образом, мы можем создать в детском саду двуязычную обучающую среду и осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку. Программа деятельности создается внутри детского сада всеми воспитателями совместно на основе программы дошкольного образования города Хельсинки и периодически обновляется.

Уникальность «Калинки» заключается в том, что игровой метод используется в любой обучающей деятельности, а два языка и две культуры присутствуют в течение всего рабочего дня. При изучении языков используется игровой метод, который заключается в том, что язык усваивается в игровых занятиях, свободной игре, деятельности на изучаемом языке и в повседнев-

ной жизни детского сада. Воспитатель должен четко запланировать работу, логически увязанную с уровнем развития и возрастом ребенка и естественным образом затрагивающую все сферы жизнедеятельности детского сада. Этот игровой метод подходит для обучения как русскому, так и финскому языкам. Он естественный, гибкий, оптимистичный.

Очень важно, на наш взгляд, сформировать у детей позитивную установку по отношению к другому языку и людям, которые на нем говорят, развивать способность слушать речь на ином языке. Для этого воспитатель должен выстроить доверительные отношения с ребенком и его родителями, что требует определенных навыков и времени. Мы пытаемся найти естественные точки соприкосновения домашней и детсадовской структуры для достижения взаимопонимания между детьми, родителями и персоналом. Любая степень владения вторым языком встречается уважительно и поощряется. Мы создаем доброжелательное окружение, в котором ребенок чувствует себя хорошо и уверенно, растет без стрессов и излишней спешки.

В «Калинке» традиционно осуществляется проектная работа, в которой участвует весь детский сад. Чаще всего это проекты по сказкам, которые длятся до тех пор, пока детям это интересно. Они слушают сказку на родном языке, затем уже на двух языках (и не один раз), изучают, разыгрывают ее, смотрят на видео, пересказывают и т. д. Дети обыгрывают творческие интерпретации замысла в различных формах (рисование, лепка, кулинария, конструирование, математика, музыкальные занятия, ролевые игры, костюмированные драматизации, природа, физкультура и т. д.). Вся деятельность планируется воспитателями группы с учетом интересов детей на данный момент и при непосредственном их участии. Тема проекта часто возникает спонтанно по инициативе детей. Этапы проекта обсуждаются в группе; взрослые выслушивают идеи, предложения, мнения детей, высказывают свои мнения. У детей таким образом совершенствуются навыки проектной деятельности. Они учатся планировать, обсуждать, высказывать свое мнение и уважать чужое, уметь слушать, договариваться, разрешать конфликтные ситуации. Формируются навыки концентрации, эмпатии и «Я-образ». Работа обычно завершается праздником – театральной постановкой на двух языках.

Большое значение уделяется ежемесячным собраниям воспитателей (русскоязычные, финноязычные и двуязычные), на которых обсуждается развитие двуязычия у детей в своих группах, успехи и неудачи. Воспитатели делятся новыми идеями, методами, приемами обучения,

новой информацией, получают поддержку коллег.

В Калининке активно работает родительский комитет: родители устраивают совместные вечера, изучают русский (финноязычные) и финский (русскоязычные) языки, участвуют в работе групп детско-родительского общения, организуют совместные мероприятия, например, ярмарки поделок, выпечки, буфеты. Собранные средства идут на покупку учебных пособий, игрушек, на поездки в театры, музеи, на выставки, в зоопарки и т. д.

Соседство с Финско-русской школой облегчает преемственность в изучении обоих языков. Практически все выпускники детского сада поступают в нее и продолжают там свое двуязычное образование. В конце последнего года пребывания в детском саду будущие учителя приходят в «Калинку» на родительское собрание и представляют свою программу. В школе есть три линии обучения (русский как родной, финский как родной, дети-билингвы), и дети из финноязычных семей, ходившие в «Калинку», нередко оказываются в двуязычном классе вместе с детьми из двуязычных семей.

У воспитателей есть опыт общения и работы в смешанном по языку трудовом коллективе, поддержки детского двуязычия и детей с разными речевыми нарушениями, опыт работы с семьями, нуждающимися в консультациях, а также навыки приема иммигрантов, оказания им помощи в адаптации к жизни в новых условиях и интеграции в финляндское общество.

Педагоги, в основном по своей инициативе, посещают разнообразные курсы, повышая свою квалификацию. Например, «Калинка» принимала участие в международном проекте VIA LIGHT, посвященном проблеме повышения квалификации воспитателей двуязычных детских садов. В проекте участвовали представители Германии, Латвии, Кипра, Болгарии, Молдавии, Эстонии и России. Участие в разных проектах позволяет понимать проблемы в других странах, найти единомышленников, видеть новые приемы взаимодействия, знакомиться со свежими идеями и совершенствовать свою деятельность. У других всегда есть чему поучиться, особенно когда за плечами столько лет работы в сплоченном и активном трудовом коллективе, который с радостью делится своим опытом и перенимает опыт коллег.

Проект 2014 г.: «Муми-тролли». Работа началась с посещения выставки в музее «Атенеум», посвященной 100-летию юбилею Янссон, знаменитой писательницы, создавшей этих удивительных персонажей. Финляндские дети знают и любят героев серии книг про Муми-троллей, многие бывали в летнем парке развлечений,

где как бы «живут» эти существа, поэтому воспитанники «Калинки», вдохновленные посещением выставки, с удовольствием взялись за работу по созданию в своих группах «Долины Муми-троллей» – места их обитания. Детям читали истории на двух языках, они смотрели мультфильмы, ходили на музыкальные спектакли по предложенной тематике.

Каждая группа планировала деятельность по-своему. В одной сооружение Долины сопровождалось знакомством с природными зонами и климатическими явлениями. На двух языках ребята узнавали, как рассказать о членах семьи, мебели, одежде, архитектуре.

Дети второй группы нарисовали Муми-троллей и запланировали отправить их в космическое путешествие, изучили строение Солнечной системы, устройство летательных аппаратов. Они создали макет Солнечной системы, и каждый построил свой космический корабль, снабдив его всем необходимым для полета (еда, одежда, игрушки), пригласил с собой членов своей семьи и друзей. Детей разделили на три подгруппы по языку и возрасту, познакомили с темой на родном языке, постепенно в ходе работы вводили второй язык. Каждая подгруппа выбрала для полета свою планету и подробно изучила ее, а в последующем представила остальным детям. Изучались также различные материалы и их свойства. В заключение дети создали «космическую массу» путем смешивания различных веществ, поиграли с ней, пофантазировали насчет ее волшебных качеств, описали ее свойства и свои ощущения. В свободной игре дети могли использовать свои макеты. Корабли ломались, планеты сдувались, их ремонтировали, меняли на новые, более совершенные, игра развивалась и продолжалась.

В третьей группе были готовые фигурки Муми-троллей, и дети решили построить на столе макет Долины. Началось все с планирования местности. Определили расположение дома и вспомогательных построек, возвели и покрасили их. При этом много времени потребовалось на создание черепичной крыши и резных окон. В процессе чтения книг на двух языках по инициативе детей в долине появились горы, лес, водопад, маяк. Дом был пустой, появилась необходимость построить мебельный магазин, закупить и перевезти в дом мебель. Муми-тролли пригласили детей на новоселье. Организовали праздник, хозяйка угостила соком и печеньем, а дети приготовили подарки к новоселью (картины, пылесос, коврики, покрывала). Долина стала готова для свободной игры и игровых занятий.

Проект длился три месяца. Дети из всех групп могли приходить, чтобы посмотреть на сооружения и поиграть в соседних Долинах.

Родители тоже активно участвовали в работе проекта, стремились быть в курсе событий, приносили книги, пластинки с песнями, наглядный материал. Завершением проекта явился Рождественский праздник, в ходе которого дети рассказали и показали жителям Долины, что такое Рождество и как его празднуют в Финляндии. Главные роли в представлении играли и взрослые, и дети. Дети участвовали также в создании декораций, костюмов и угощения к празднику – традиционного рождественского печенья.

Все получили удовольствие от совместной работы, от сопричастности к большому, важному делу, почувствовали себя командой, узнали много нового и интересного. Появился импульс к продолжению подобной деятельности.

Выводы

В настоящей статье мы представили актуальные проблемы двуязычного воспитания в детском саду, затронув лишь небольшую часть возникающих при этом проблем и возможностей. Нам кажется, что билингвальное образование существует уже достаточно давно для того, чтобы осознать, что в некоторых ситуациях оно необходимо, а в других является отличной опцией для семьи, желающей полноценного развития для своего ребенка. Вопросы качества обучения на двух языках должны постоянно подниматься и рассматриваться заново, и в этом смысле очень важно иметь трибуну для обсуждения преимуществ и недостатков разных моделей.

Формирование бикультурной билингвальной личности – длительный процесс, не заканчивающийся ни детским садом, ни школой. Совершенствовать владение языками можно в любом возрасте. Однако именно в дошкольном детстве закладываются основы языковой способности, и если она будет формироваться параллельно на двух языках, можно ожидать более качественного вербального развития и познавательного эффекта.

Список использованной литературы

1. Киркина, Е. Н. Языковое погружение как эффективная технология обучения дошкольников мокшанскому языку / Е. Н. Киркина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (8). – С. 30–33.
2. Протасова, Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – М. : Владос, 2010. – 253 с.
3. Протасова, Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – СПб : Златоуст, 2011. – 276 с.

4. Щемерова, Н. Н. Формирование навыков общения русскоязычных детей на мордовских языках в повседневной жизни / Н. Н. Щемерова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 90–94.

5. García O., Li Wei. Translanguaging: language, bilingualism and education. – Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2014. – 165 pp.

6. Hickey T.M., de Mejía A.-M. Immersion in the early years // Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2014, Vol. 17, No. 2. - Pp. 131-143.

7. Lynch A. The first decade of the Heritage Language Journal // Heritage Language Journal. – 2014, Vol. 11, No. 3. – Pp. 224–242.

8. Taylor-Leech K., Liddicoat A.J. Macro-language planning for multilingual education: focus on programmes and provision // Current Issues in Language Planning. – 2014. – Vol. 15. – No. 4. – Pp. 353–360.

9. Safford K., Drury R. The 'problem' of bilingual children in educational settings: policy and research in England // Language and Education, 2013, Vol. 27, No. 1. – Pp. 70–81.

References

1. Kirkina E.N. Language immersion as an effective technology for teaching preschoolers the Moksha language, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 30–33. (in Russian)
2. Protasova E.Yu., Rodina N.M. The methodology of speech development in bilingual preschoolers. Moscow, Vlados, 2010, 253 p.
3. Protasova E.Yu., Rodina N.M. Multilingualism in childhood / St. Petersburg: Zlatoust, 2011, 276 pp. (in Russian)
4. Schemerova N.N. The formation of communication skills of Russian-speaking children in the Mordvin languages in everyday life, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 90–94. (in Russian)
5. García O., Li Wei. Translanguaging: language, bilingualism and education. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2014, 165 p.
6. Hickey T.M., de Mejía A.-M. Immersion in the early years, *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2014, Vol. 17, No. 2, pp. 131–143.
7. Lynch A. The first decade of the Heritage Language Journal, *Heritage Language Journal*, 2014, Vol. 11, No. 3, pp. 224–242.
8. Taylor-Leech K., Liddicoat A.J. Macro-language planning for multilingual education: focus on programmes and provision, *Current Issues in Language Planning*, 2014, Vol. 15, No. 4, pp. 353–360.
9. Safford K., Drury R. The 'problem' of bilingual children in educational settings: policy and research in England, *Language and Education*, 2013, Vol. 27, No. 1, pp. 70–81.

Поступила 02.02.2015 г.

УДК 376 (045)
ББК 74.3

Карпунина Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karp-line@yandex.ru

**ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ К ПРАВОВОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ
ВОПРОСОВ ЗАЩИТЫ ПРАВ И ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ***

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих дефектологов к правовому регулированию вопросов защиты прав и получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья; дается обзор современной международной и отечественной нормативно-правовой базы в данной области; раскрываются законодательные основы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в России. В материалах статьи раскрываются меры, предпринимаемые в российском обществе по обеспечению права лиц данной категории на доступное и качественное образование. Освещаются возможности включения указанных вопросов в учебные дисциплины основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлению 050700 Специальное (дефектологическое) образование.

Ключевые слова: профессиональная подготовка бакалавров и магистров по направлению Специальное (дефектологическое) образование, нормативно-правовая база, нормативные документы, законодательное регулирование, лица с ограниченными возможностями здоровья, социальная поддержка, доступная среда, реабилитация; образование.

Karpunina Olga Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of special pedagogy and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS OF SPECIAL (DEFECTOLOGICAL)
EDUCATION FOR THE LEGAL REGULATION OF RIGHTS PROTECTION
AND EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES**

Abstract: The article deals with the training of future pathologists for legal regulation of the issues of protecting the rights and education of people with disabilities; provides an overview of the current international and domestic regulatory framework in this area; reveals the legislative framework of the education for people with disabilities in Russia. The article describes the measures taken by the Russian society for the rights of those in this category for affordable and quality education. The author highlights the possibility of including these issues in the academic disciplines of the basic educational programs of bachelor's and master's degrees in the direction 050700 Special (defectological) education.

Key words: training of bachelors and masters in Special (defectological) education, legal framework, regulatory documents, legal regulation, people with disabilities, social support, accessible environment, rehabilitation, education.

В последние годы происходят кардинальные изменения в законодательной базе российского образования – вводятся новые федеральные законы и подзаконные нормативные акты, впервые принят профессиональный стандарт пе-

дагога, совершенствуются федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней, что предполагает модернизацию системы профессионального педагогического образования и приведение ее в соответствие с международными и отечественными тенденциями развития.

Подготовка кадров по направлению 050700 Специальное (дефектологическое) образование

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

(бакалавров и магистров) также подвергается существенным изменениям и нацеливает на качественно новый подход к постановке целей и задач профессионального образования, проектированию его содержания и построению образовательной траектории обучающихся, использованию современных образовательных технологий, прогнозированию и достижению образовательных результатов, их мониторингу и оценке качества образования. Это предполагает тщательное проектирование основной образовательной программы (ООП), в ходе освоения которой обучающиеся будут реально овладевать всеми видами профессиональной деятельности, указанными в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование [5; 6].

Следует заметить, что овладение будущими бакалаврами такими видами профессиональной деятельности, как коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская, и подготовка их к решению профессиональных задач, вытекающих из данных видов деятельности, предполагают формирование основательной нормативно-правовой грамотности, способности и готовности обучающихся «использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности», что предусматривает общекультурная компетенция ОК-7 [5]. В связи с этим в базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла ООП предусмотрено изучение такой дисциплины, как «Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов», а в базовой части профессионального цикла – дисциплины «Специальная педагогика». В рамках данных дисциплин изучаются правовые основы медико-социальной защиты лиц с ОВЗ, их образования, трудоустройства, защиты всего комплекса прав, предусмотренных Конституцией Российской Федерации и другими законодательными актами.

Что касается подготовки магистров, необходимо отметить, что осваиваемых ими видов деятельности становится больше (коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная и профилактическая, научно-исследовательская, преподавательская, организационно-управленческая, культурно-просветительская) и в их рамках предполагается решать значительно более существенные профессиональные задачи. Так, организационно-управленческая деятельность предусматривает не только формирование готовности к организации педагогического процесса в

специальных образовательных учреждениях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты, готовности к руководству, контролю, оценке его качества, но и развитие способности «к проектированию нормативно-правового поля специального образования» (профессиональная компетенция ПК-23) [6]. Соответственно базовые части циклов ФГОС ВПО включают такие дисциплины, как «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования» (общенаучный цикл), «Развитие специального образования в России и за рубежом: традиции и современность», «Сравнительная специальная педагогика» (профессиональный цикл) [6].

Учитывая огромную значимость формирования у будущих бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования компетенций, связанных со знанием, готовностью и способностью применять в своей профессиональной деятельности нормативно-правовые документы, проектировать нормативно-правовое поле специального образования, а также решать другие профессиональные задачи через призму законодательного регулирования процессов развития, образования, социализации, реабилитации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), необходимо предметно и более подробно остановиться на этих вопросах.

Начало XXI столетия в России ознаменовано кардинальными изменениями нормативно-правовой базы в области образования вообще и законодательного регулирования вопросов его получения лицами с ОВЗ в частности. Это вызвано рядом факторов, принципиальное значение среди которых имеют такие, как взятый Россией в конце XX века курс на демократическое развитие и ратификацию международных норм в области защиты прав человека, социальной поддержки, реабилитации и образования инвалидов и лиц с ОВЗ; вхождение России в международное образовательное пространство и, наконец, необходимость соответствия духу и требованиям нового века в сфере общечеловеческих ценностей, гуманизма и толерантности.

Международная политика в области социальной защиты и законодательной основы специализированной помощи лицам с ОВЗ, формируемая Организацией объединенных наций (ООН) и одним из ее Комитетов по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), предусматривает равенство всех граждан в реализации их прав и обеспечение им достойного уровня жизни. В настоящее время широко известны нормативные документы, регламентирующие права лиц с ОВЗ, принятые ООН и ратифицированные Россией: Всеобщая декларация прав

человека (1948); Конвенция о правах ребенка (1989); Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993); Конвенция о правах инвалидов (2006) и др.

Сегодня можно говорить о том, что Россия активно проводит политику в защиту прав и интересов граждан с ОВЗ, выстраивает федеральную нормативную базу в соответствии с международными нормами, модернизирует систему образования, которая должна всецело повернуться лицом к людям с особыми образовательными потребностями. Отечественная нормативно-правовая база в отношении лиц с ОВЗ находится в стадии формирования и на сегодняшний день она представлена такими документами, как Конституция РФ (1993); Федеральный закон РФ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995); Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (1998); Приказ Президента РФ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010); Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» (2012); Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012); Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы» (2011, 2012, 2014) и др.

В 2008 г. Российская Федерация подписала и в 2012 году ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, принятую ООН 13 декабря 2006 г., что является показателем готовности страны к формированию условий, направленных на соблюдение международных стандартов экономических, социальных, юридических и других прав инвалидов. Подписание Конвенции фактически утвердило принципы, на которых должна строиться политика государства в отношении инвалидов. Согласно данному документу государства-участники должны принимать надлежащие меры для обеспечения инвалидам наравне с другими гражданами доступа к физическому окружению (здания и сооружения, окружающие человека в повседневной жизни), транспорту, информации и связи, а также другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения. Эти меры должны включать выявление и устранение препятствий и барьеров, мешающих доступности, и распространяться, в частности, на образовательную систему и прежде всего школы. Речь идет о создании доступной среды для инвалидов и лиц с ОВЗ. С учетом требований Конвенции, а также положений Международной классификации

функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья доступная среда определяется как «физическое окружение, объекты транспорта, информации и связи, дооборудованные с целью устранения препятствий и барьеров, возникающих у индивида или группы людей с учетом их особых потребностей» [4].

Целенаправленному решению данных вопросов в России, формированию условий для беспрепятственного доступа инвалидов и других маломобильных групп населения к объектам и услугам, а также интеграции инвалидов с обществом и повышения уровня их жизни способствовала разрабатываемая по поручению Президента РФ с 2009 г. и реализуемая с 2011 г. «Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы». Последняя редакция программы представлена в Постановлении Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы». В материалах данной Программы отмечается, что одной из целей государственной политики является создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития и рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных организациях. Деятельность образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (лиц, имеющих нарушения в физическом и (или) психическом развитии) на основании рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий, будет сконцентрирована на контингенте детей, требующих с учетом состояния их здоровья условий, не реализуемых в обычных общеобразовательных организациях [4]. С целью реализации поставленных задач определена обширная система мер, направленных на создание универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов, в том числе и в образовательной сфере.

Существенным моментом является тот факт, что в рамках Программы планируется увеличить количество образовательных учреждений с «доступной средой» с 2,5 % (в 2009–2010 учебном году) до 20 % от общего количества региональных и муниципальных образовательных учреждений (к 2016 году). Итоговым результатом Программы должно стать повышение уровня образования инвалидов, в том числе в условиях инклюзивного образования, уровня доступности объектов и услуг, предоставляемых

населению; повышение степени экономической активности инвалидов, что будет способствовать более высокому уровню занятости этой категории граждан и приведет к относительной социальной независимости и пр. [4].

Ведущую роль в решении вопросов комплексной помощи и реабилитации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья играет образование как важнейший инструмент социализации и интеграции личности в современное общество. Данные вопросы регулируются законодательными актами в области образовательного права. В условиях модернизации российской системы образования происходят существенные изменения в обучении и воспитании детей с ОВЗ и находят реализацию различные идеи социальной реабилитации человека с ОВЗ, реабилитации средствами образования, формирования независимого образа жизни и др. Сегодня становится очевидным, что проблема помощи лицам с ОВЗ заключается не столько в том, чтобы постоянно их опекать, сколько в том, чтобы создать условия для их личностной, профессиональной и гражданской самореализации, общественно значимой деятельности или работы. Эти идеи нашли отражение в таком нормативно-правовом документе, как «Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”», утвержденном Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 г. В нем отмечается, что «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [7].

Более четко система мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ, представлена в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», подготовленной в соответствии с Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761. В рамках данного документа законодательно закреплены правовые механизмы и меры по реализации права детей-инвалидов и детей с ОВЗ на включение в существующую образовательную среду на всех уровнях образования (права на инклюзивное образование). Все это станет возможным посредством создания единой системы служб ранней помощи; законодательного закрепления обеспечения равного доступа детей к качественному образованию; обеспечения возможности трудоустройства; пересмотра критериев установления инвалидности; внедрения современных методик комплексной реабилитации; подготовки и переподготовки специалистов для

работы с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ и пр. [10].

Однако наиболее значимыми в области образовательного права России являются такие нормативные акты, как Конституция Российской Федерации (1993) и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012). В статье 43 Конституции Российской Федерации отмечается, что «каждый имеет право на образование», «гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования», «основное общее образование обязательно» и, что немаловажно, «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты» [3]. Из данных конституционных норм вытекает, что все лица с ОВЗ, несмотря на объективные и субъективные факторы, имеют право на получение образования, однако уровень, объем и направленность получаемого образования должны варьироваться в зависимости от уровня развития психофизических возможностей лиц данной категории, их потребностей, интересов и склонностей.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, принятый в декабре 2012 года и вступивший в силу 1 сентября 2013 года, законодательно закрепил принципы государственной политики в области отечественного образования, основные направления развития системы обучения и воспитания лиц с ОВЗ, особенности реализации их конституционного права на образование. В данном документе впервые определяются такие понятия, как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья» и другие, обеспечивающие неформальный подход к реализации конституционного права этих лиц на образование [11].

Совершенно очевидно законодательное закрепление в новом Законе курса на инклюзивное образование как совместное образование лиц разных категорий, в том числе и обучающихся с ОВЗ. При этом инклюзивное образование трактуется в Законе как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», а обучающийся с ОВЗ – как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (ст. 2) [11].

В статье 5 данного закона указывается, что органами государственной власти должны создаваться «необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [11].

Впервые в Законе об образовании в соответствии с требованиями Конституции РФ говорится и о том, что «в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования» (ст. 11), а также вводится понятие адаптированной образовательной программы, под которой понимается «образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» (ст. 2) [11].

Что касается институционального решения проблемы организации образования лиц с ОВЗ всех категорий, следует отметить, что в соответствии со статьей 79 данного Закона «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [11]. При этом под отдельными организациями, осуществляющими образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, понимаются организации, создаваемые для следующих категорий лиц с ОВЗ: глухих, слабослышащих, позднооглохших; слепых, слабовидящих; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; с задержкой психического развития; с умственной отсталостью; с расстройствами аутистического спектра; со сложными дефектами и др.

Краткий обзор нормативных положений нового Закона об образовании позволяет увидеть принципиальные изменения в постановке вопроса образования лиц с ОВЗ. Во-первых, следует еще раз подчеркнуть тот факт, что в отношении лиц с ОВЗ официально закрепляется курс на инклюзивное образование как совместное образование лиц разных категорий и создание условий для получения ими качественного образования. Тем самым стирается грань между существующими системами общего и специального образования, появляется реальная возможность у ребенка с ОВЗ интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников. Во-вторых, закрепляются законодательные нормы в отношении ресурсного обеспечения образования лиц с ОВЗ: правового, кадрового, финансово-экономического, материально-технического и информационного обеспечения, что предполагает создание не только доступной среды в широком смысле слова, но и реализацию полноценной образовательной и социокультурной реабилитации всех обучающихся [2].

Анализ нормативно-правовой базы образования лиц с ОВЗ и главным образом требований нового Закона об образовании позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время образованию лиц с ОВЗ в России придается существенное значение, принимаются меры к тому, чтобы оно стало еще более доступным, качественным и вариативным. В системе образования создаются специальные условия для комфортного и полноценного образования лиц с ОВЗ, безбарьерная среда в прямом и переносном смысле. В связи с этим можно констатировать, что положение лиц с ОВЗ в современном социуме и системе образования России существенно меняется в лучшую сторону – в сторону реального и объективного признания их полноправными гражданами России, членами нашего общества, равными среди равных. Однако следует отметить, что данные достижения становятся возможными благодаря развитию международной и отечественной законодательной базы в области социальной поддержки незащищенных слоев населения, комплексной реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также образовательного права, претерпевающего значительные изменения в XXI веке.

Вместе с тем в настоящее время продолжают оставаться острыми проблемы нормативно-правового обеспечения процессов модернизации существующей системы образования и реализации инклюзивного образования; стандартизации содержания образования лиц с ОВЗ, разработки и совершенствования фе-

деральных государственных образовательных стандартов, адаптированных образовательных программ; совершенствования моделей инклюзивного (интегрированного) образования; создания безбарьерной, доступной среды и ресурсной базы образования лиц с ОВЗ; подготовки квалифицированных кадров, способных свободно ориентироваться в нормативно-правовом поле образовательной сферы, реализовывать идеи инклюзивного и интегрированного образования, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося, обеспечивать комплексное сопровождение лиц с ОВЗ в образовательном процессе и др.

Изучение и обсуждение данных проблем является чрезвычайно значимым для профессиональной подготовки будущих дефектологов, в связи с чем вопросы нормативно-правового регулирования социальной поддержки, реабилитации и образования лиц с ОВЗ должны стать предметом рассмотрения на аудиторных и внеаудиторных занятиях в рамках учебных дисциплин, курсов по выбору, факультативов, различных мероприятий, а также являться предметом совместных научных поисков преподавателей и студентов – исследований, проектов, конференций и др. [1; 2; 8; 9].

Активная работа в указанном направлении действительно позволит будущим бакалаврам и магистрам специального (дефектологического) образования не только использовать законодательные акты в своей профессиональной деятельности, но и проектировать нормативно-правовое поле образования лиц с ОВЗ в условиях динамично развивающейся российской действительности и вхождения России в мировое образовательное пространство. Это будет способствовать не только овладению будущими дефектологами соответствующими компетенциями, но и формированию у них более высокого уровня гражданской, правовой, профессиональной культуры в целом.

Список использованных источников

1. Беленкова, Л. Ю. Интеграция и инклюзия: проблемы, поиски, решения / Л. Ю. Беленкова, И. В. Абрамова, А. Н. Гамаюнова, О. И. Карпунина // Российский научный журнал. – 2013. – № 3 (34). – С. 166–172.
2. Карпунина, О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового федерального закона об образовании в Российской Федерации / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 57–60.
3. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.)

(с поправками) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://constitution.garant.ru/>

4. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 297 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70544064/>

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 января 2010 г. № 49 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97641/>

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 801 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «магистр»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97455/>

7. Приказ Президента Российской Федерации «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»» от 4 февраля 2010 г., Пр-271 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1450>

8. Рябова, Н. В. Всероссийская научно-практическая конференция «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования» / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 171–173.

9. Рябова, Н. В. Нормативно-правовые основы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет». Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 3. – С. 38–44.

10. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70183566/>

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/>

References

1. Belenkova L.Yu., Abramova I.V., Gamayunova A.N., Karpunina O.I. Integration and inclusion: issues, research and solutions, *Russian scientific journal*, 2013, No. 3 (34), pp. 166–172. (in Russian)
2. Karpunina O.I. Education of people with dis-

abilities in light of the new Federal law on education of the Russian Federation, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1, pp. 57–60. (in Russian)

3. The Constitution of the Russian Federation (adopted by national referendum on 12 December 1993) (amended) [Electronic resource]. URL: <http://constitution.garant.ru/>. (in Russian)

4. The RF Government decree dated April 15, 2014 № 297 «On the state program of the Russian Federation «Accessible environment» for 2011–2015» [Electronic resource]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70544064/>. (in Russian)

5. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated January 18, 2010 № 49 «On approval and introduction of the Federal state educational standard of higher professional education in the field of training 050700 Special (defectological) education (qualification (degree) «Bachelor»)» [Electronic resource]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97641/>. (in Russian)

6. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 22 December 2009 № 801 «On approval and introduction of the Federal state educational standard of higher professional education in the field of training 050700 Special (defectological) education (qualification (degree) «Master»)» [Electronic re-

source]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97455/>. (in Russian)

7. The order of the President of the Russian Federation «Of the national educational initiative «Our new school»» dated February 4, 2010, ОI–271 [Electronic resource]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>. (in Russian)

8. Ryabova N.V., Karpunina O.I. Russian scientific-practical conference «Training and education of children with disabilities in terms of inclusive (integrated) education», *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 171–173. (in Russian)

9. Ryabova N.V., Karpunina O.I. The legal framework of the training and education of people with disabilities, *Bulletin of the education consortium of Central Russian University. Series «Humanities»*, 2014, No. 3, pp. 38–44. (in Russian)

10. The decree of the President of the Russian Federation from June 1, 2012, No. 761 «On the National strategy for children for 2012–2017» [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/70183566/>. (in Russian)

11. Federal law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ «On education in the Russian Federation» [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/>. (in Russian)

Поступила 26.11.2014 г.

УДК 78 (045)
ББК 85.31р

Карпушина Лариса Павловна

доктор педагогических наук, профессор

кафедры хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

lkarpushina@yandex.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОЦИУМА*

Аннотация: В статье рассматривается сущностная характеристика этнокультурного подхода к образованию, представляющего собой реализацию принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности в образовательном процессе, обеспечивающих на основе освоения этнических культур становление человека как гражданина России, представителя этноса и мира. В работе акцентируется внимание на этнокультурной социализации, благодаря чему осуществляется формирование личности, готовой к успешной деятельности в полиэтническом социуме.

Ключевые слова: этнокультурный подход к образованию, социализация, этнокультурная социализация, принцип этнокультурности, готовность к успешной деятельности в полиэтническом социуме.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Karpushina Larisa Pavlovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of choral conducting, singing and methods of teaching music

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ETHNOCULTURAL APPROACH TO EDUCATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF COMMUNITY POLYETHNIC REPRESENTATIVES

Abstract: The article discusses the essential characteristics of ethno-cultural approach to education, which is an implementation of the principles of ethno-cultural, nature, cultural creativity, dialogue between cultures, tolerance in the educational process, providing the basis for the development of ethnic cultures of man formation as a citizen of Russia, the representative of the nation and the world. The paper focuses on the ethnic and cultural socialization, owing to which the formation of personality is realized, ready for success in a multicultural society.

Key words: ethno-cultural approach to education, socialization, ethnic and cultural socialization, the principle of ethno-culture, ready to be successful in a multicultural society.

Этнокультурная направленность образования в настоящее время признается как мировым сообществом, так и Россией. В докладе Международной комиссии по образованию отмечено, что одна из задач современной школы – научить людей жить вместе, способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни, свое место в мире, с другой – прививать ему уважение к другим культурам.

В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации отмечается, что направленность образования определяется полиэтничным характером российского общества, его многоязычием, поликультурностью, полицивилизационностью, поликонфессиональностью, исторической духовной общностью народов и культур России [5, с. 253]. Этнокультурная направленность образования будет способствовать сплочению нашей страны. В России проживает около 180 этносов, и у них существует потребность в культурной идентификации, чего можно достичь, лишь актуализируя этнокультурную направленность образования и поддерживая этнические культуры, а также вовлекая подрастающее поколение и молодежь в межэтническое и межкультурное общение в ходе воспитания и социализации [2].

С 90-х годов по настоящее время было издано множество работ, касающихся проблем этнокультурной направленности образования (Р. П. Аутов, В. К. Бацын, А. Ю. Белогуров, Е. А. Жирков, М. Н. Кузьмин, А. Б. Панькин, М. Г. Тайчинов, В. К. Шаповалов, М. А. Якунчев и др.).

В рамках рассмотрения этнокультурной направленности образования как методологической предпосылки становления этнокультурного подхода как фактора успешной социализации представителей полиэтничного социума очень важен вопрос о **взаимодействии образования, социализации и культуры**. Образование – это специфический социокультурный институт, че-

рез который осуществляется трансляция специализированного социального и культурного опыта, накопленного данным обществом [11, с. 7]. Оно тесно связано с процессом **социализации**. Социализация в современной психологии трактуется как процесс «усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвитие и самореализация человека в социуме» [6, с. 3]; как процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [4]. Одна из задач современного общества – **объединение потенциала этнической культуры и образования** с целью **социализации** подрастающего поколения, формирования личности нового типа, которая может мирно жить в различных этнокультурных и поликультурных сообществах, общаться с представителями различных этносов и их культурами (А. М. Анохин, Е. П. Белинская, Г. Н. Волков и др.). Формирование данной личности возможно посредством **этнокультурной социализации**, которая представляет собой процесс и результат усвоения индивидом социокультурного опыта этносов, их духовно-нравственных ценностей в ходе приобщения к этническим культурам, обеспечивающих становление его как представителя этноса, готового к социальной деятельности в этнокультурном и поликультурном пространстве, к межэтническому и межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Большую роль в этнокультурной социализации личности играет *этнокультурное образование*, которое обеспечивает трансляцию подрастающему поколению всего богатства родной культуры и культуры других народов и становление на этой основе толерантной, гуманной, социально активной личности [1]. В ряде документов подчеркивается, что *образование* признано обеспечить гармонизацию национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержку этнической

и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур [7, с. 5].

Сегодня важно, чтобы каждый человек усвоил общечеловеческие ценности, которые даны в своеобразной форме в каждой этнической культуре. В современной социокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него толерантности, диалогичности, уважения к культурам других людей, готовности к межэтническому и межкультурному сотрудничеству и взаимодействию [9]. Решение обозначенной проблемы требует определения новых концептуальных подходов, кардинальных перемен на уровне теории, технологий образования и социализации личности, имеющих этнокультурную направленность.

Образовательные организации являются *главным механизмом осуществления этнокультурной социализации* [12]. В детском саду, школе, вузе человек активно вступает в различные социальные отношения, в связи с этим можно выделить те задачи, которые ставятся в аспекте социализации детей и молодежи в условиях этнокультурной образовательной среды: создать определенные педагогические условия для освоения ими этносоциокультурных норм, способствовать приобретению социального опыта общения с людьми, в коллективе на основе народных воспитательных традиций и др. [8].

Таким образом, стоит констатировать, что этнокультурная направленность дошкольного, школьного и вузовского образования является важным фактором этнокультурной социализации детей и молодежи, функционирования общества, развития этнической культуры, становления и развития системы образования [12].

По нашему мнению, **этнокультурный подход к образованию как фактор социализации представителей полиэтнического социума** представляет собой совокупность принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе освоения этнических культур становление человека как гражданина России, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в поликультурном социуме.

Этнокультурный подход к образованию как фактор социализации представителей многонационального народа России опирается на **принцип этнокультурности**, представляющий собой, по нашему мнению, объективное и нормативное положение, направленное на достижение задач современного образования и социализации на основе усвоения личностью ценностей

традиционной культуры своего народа и других народов, этнокультурных знаний, определенных способов действия, способствующих формированию гражданской и этнической идентичности, патриотизма, толерантности, способности к творческому межэтническому, межкультурному общению и сотрудничеству, обеспечивающих становление гражданина своей страны, представителя этноса и мира [3].

Этнокультурный подход к образованию как фактор социализации представителей многонационального народа России опирается и на **принцип природосообразности**. *Принцип природосообразности*, реализуемый в рамках этнокультурного подхода к образованию, обеспечивает становление образования на основе этнической культуры, которая дает возможность проявить человеку свои индивидуальные способности, поддержать гармоничные отношения с окружающим миром, с людьми, почувствовать красоту мира, осознать ценность и взаимосвязь ноосферы, природы и собственного «Я».

Также важнейшей составляющей этнокультурного подхода к образованию является **принцип диалога культур** (М. М. Бахтин, В. С. Библиер и др.). Использование *принципа диалога культур* в рамках этнокультурного подхода к образованию как фактора социализации, формирование личности в русле родного, российского и общемирового культурного пространства будет способствовать социальному становлению ее как гражданина, представителя этноса и мира.

Принцип культуротворчества является важным компонентом этнокультурного подхода к образованию как фактора социализации. Разработкой данного принципа занимаются Е. В. Бондаревская и др. Мы понимаем принцип культуротворчества как объективное и нормативное положение, направляющее образование на стимулирование творческой активности человека в аспекте рождения этнокультурных ценностей, смыслов и на творческое постижение ранее созданных этнокультурных ценностей и смыслов, их инкультурацию в акте свободного творческого процесса.

Очень актуален в свете этнокультурного подхода к образованию **принцип толерантности**. *Принцип толерантности*, реализуемый в аспекте этнокультурного подхода, – это объективное и нормативное положение, направленное на формирование человека, уважающего народы и их культуры, обладающего активной нравственной позицией, направленной на приятие общечеловеческих ценностей как основы коммуникации, сосуществования с представителями различных этносов, толерантным сознанием, готовностью к диалогу, сотрудничеству между культурами, народами.

Этнокультурный подход к образованию как фактор социализации представителей полиэтнического социума направлен на формирование у личности готовности к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде, которая представляет собой совокупность относительно постоянных качеств личности (гражданская и этническая идентичность, этническая и этнокультурная толерантность, способность к межкультурному и межэтническому общению), обеспечивающих успешное взаимодействие и сотрудничество с представителями различных этносов и их культурами в реальных ситуациях.

Через освоение этнокультур в ходе образования – к общечеловеческим ценностям, через формирование уважения к родному народу и другим народам – к содружеству всех народов в государстве, через формирование любви к малой Родине – к воспитанию гражданина и патриота своей страны, желающего жить и трудиться на благо своей страны, толерантной личности, способной к межэтническому и межкультурному общению, взаимодействию и сотрудничеству – таков путь реализации этнокультурного подхода к образованию как фактора социализации представителей полиэтнического социума.

В связи с вышеизложенным стоит отметить, что этнокультурный подход к образованию как фактор социализации представителей полиэтнического социума является важным методологическим и теоретическим обоснованием современного образования в целом. Использование этнокультурного подхода в образовании будет способствовать формированию представителей полиэтнического социума, воспитанию у них гражданской идентичности, любви к малой и большой Родине, уважения к этносам, проживающим на территории региона, страны, мира, и их культурам, толерантности, что в целом будет способствовать сохранению гражданского мира, консолидации общероссийской нации, гармонизации межэтнических взаимоотношений, сохранению целостности любой страны.

Список использованных источников

1. Горшенина, С. Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 10–13.
2. Горшенина, С. Н. Этнокультурные ценности как основа смыслообразования личности / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 13–16.
3. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразова-

тельных учреждений (на примере музыкального образования) : автореф. ... дис. д-ра пед. наук / Лариса Павловна Карпушина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 41 с.

4. Кон, И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
5. Концепция национальной образовательной политики РФ // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 253–263.
6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (проект) // Учительская газета. – 1999. – № 42. – 19 окт.
8. Рябова, И. Г. Факторы, способствующие реализации народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников: история и современность / И. Г. Рябова, А. П. Орлова // Гуманитарные науки и образование. – № 3 (15). – 2013. – С. 45–51.
9. Соколова, П. Ю. Сотрудничество семьи и школы как фактор социализации младших школьников в условиях этнокультурной образовательной среды / П. Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 138–141.
10. Степанов, П. В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П. В. Степанов ; под ред. Л. И. Новиковой. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 84 с.
11. Щербаков, Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культуры / Б. Ю. Щербаков. – М. : Логос, 2001. – 144 с.
12. Якунчев, М. А. Этнокультурная подготовка студентов высших педагогических учебных заведений / М. А. Якунчев, Л. П. Карпушина // Высшее образование сегодня. – № 10. – 2010. – С. 75–77.

References

1. Gorshenina S.N. Realization technologies of schoolchildren ethnocultural education : state of the problem, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, pp. 10–13. (in Russian)
2. Gorshenina, S.N. Ethnocultural values as the basis of a person meaning, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2, pp. 13–16. (in Russian)
3. Karpushina L.P. Ethnocultural approach as a factor of socialization of students of comprehensive schools (on the example of music education): abstract of the thesis... Doctor of Ped. Science. Saransk, 2012, 41 p. (in Russian)
4. Con J.S. *Child and Society*. Moscow, Academy, 2003, 336 p. (in Russian)
5. The concept of national educational policy of the Russian Federation, *Education*, 2007, No. 1, pp. 253–263. (in Russian)

6. Mudrik A.V. Social Pedagogy. Moscow, Academy, 2000, 200 p. (in Russian)
7. National Doctrine of Education in the Russian Federation (draft), *Teacher's newspaper*, 1999, No. 42, 19 October. (in Russian)
8. Ryabova I.G., Orlova A.P. Factors contributing to the implementation of folk pedagogy in the socialization and the formation of pupils tolerance: History and Modernity, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 45–51. (in Russian)
9. Sokolova P.Yu. Cooperation of family and school as a factor of younger schoolchildren socialization in the conditions of ethno-cultural educational environment, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 138–141. (in Russian)
10. Stepanov P.V. Tolerance in schoolchildren: theory, methodology, diagnostics. Moscow, APK and PRO, 2003, 84 p. (in Russian)
11. Shcherbakov B.Yu. Paradigms of modern education: Man and Culture. Moscow, Logos, 2001, 144 p. (in Russian)
12. Yakunchev M.A., Karpushina L.P. Ethnocultural training of students of higher educational establishments, *Higher education today*, 2010, No. 10, pp. 75–77. (in Russian)

Поступила 18.02.2015 г.

УДК 373.212

ББК 74.00

Котлякова Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра дошкольной педагогики

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,

г. Ульяновск, Россия

tatjana.kot@inbox.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье анализируется один из аспектов актуальной и сложной проблемы развития детского художественного творчества – развитие эстетического восприятия детей дошкольного возраста. Предлагаемые материалы являются не только частью теоретической основы рассматриваемой проблемы, но и практическим примером решения проблемы развития эстетического восприятия дошкольников в системе дошкольного образования. Содержание статьи построено на теоретических и методических основах процесса развития художественного восприятия у детей дошкольного возраста. Представлена авторская система, являющаяся результатом исследовательской деятельности и апробированная в дошкольных учреждениях № 174, 231 г. Ульяновска, МДОУ № 5 р.п. Майна Ульяновской области и ДОУ № 149, 194 АНО ДО «Планета детства «ЛАДА» г. Тольятти Самарской области.

Ключевые слова: художественное восприятие, аспекты художественного восприятия, этапы развития художественного восприятия, дидактические принципы, модель.

Kotlyakova Tatyana Anatolyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of preschool pedagogics

Ulyanovsk state pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

ARTISTIC PERCEPTION AS THE INITIAL STAGE OF PRESCHOOLERS ARTISTIC AND AESTHETIC CREATIVITY DEVELOPMENT

Abstract: The article examines one of the aspects of urgent and complex problems of development of children's artistic creativity – development of preschoolers' aesthetic perception. The proposed materials are not only part of the theoretical basis of this problem, but a practical example of the problem solution of the development of preschoolers' aesthetic perception in the preschool education system. The content of this article is built on the theoretical and methodological underpinnings of the process of the development of preschoolers' artistic perception. The article presents the author's system, which is the result of research and tested in pre-

schools №174, 231 in Ulyanovsk, preschool №5 in Mayna, Ulyanovsk region and preschool №149, 194 ANO DO "Planet of childhood "LADA", Tolyatti, Samara region.

Key words: artistic perception, aspects of artistic perception, the stages of development of artistic perception, didactic principles, model.

Гуманизация образования предполагает сосредоточение усилий на **развитии каждого ребенка как творческой индивидуальности, неповторимой личности.**

Изобразительная деятельность является едва ли не самым интересным видом деятельности детей дошкольного возраста. Она позволяет ребенку **отразить в изобразительных образах свои впечатления** об окружающем, **выразить свое отношение** к ним.

Восприятие как психический процесс является основой ориентировки человека в окружающей действительности, позволяя ему организовать свою деятельность и поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями предметов и объектов окружающего мира. Поэтому на всем протяжении существования психологии восприятие было предметом многих исследований.

Восприятие как психический процесс, по мнению отечественных психологов Л. А. Венгера, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, – непосредственное отражение в сознании человека предмета или явления в совокупности, во всем многообразии его свойств. **Художественное восприятие** – процесс, в основе которого лежит эстетическая реакция, это акт вхождения в произведение искусства (А. В. Запорожец, Н. С. Карпинская, Е. А. Флерица). Б. М. Теплов подчеркивает, что художественное полноценное восприятие – это умение, которому надо учить.

В душе ребенка неизгладимый след нередко оставляют ранние эмоциональные переживания, связанные с восприятием искусства, красоты природы и т. п. Постепенно это первое неосознанное тяготение к прекрасному переходит в потребность знать и понимать прекрасное в искусстве и окружающей жизни. Дети дошкольного возраста не могут еще в полной мере оценить глубину высокохудожественных произведений и их значение, но они многое запоминают.

Эстетическое отношение к окружающему миру в современной педагогике рассматривается как метакатегория художественной педагогики, интегрирующая такие эстетические категории, как: **эмоциональный компонент** (эстетические эмоции, чувства, переживания и состояния); **гносеологический компонент** (эстетическое восприятие, эстетические суждения и представления); **аксиологический компонент** (эстетические оценки, вкусы, идеалы); **деятельностный компонент** (эстетические деяния).

Универсальность художественного восприятия связана с синестезией (синтетическим чувствованием), т. е. со способностью ассоциировать посредством ощущений (зрительных, слуховых), включенных одновременно.

Механизмы зрительного восприятия были предметом изучения Л. С. Выготского, А. Л. Ярбуса, В. П. Зинченко, Н. М. Зубаревой, Р. М. Чумичевой и др. Основным итогом их исследований явилось неопровержимое доказательство самого факта рефлекторной природы восприятия.

Многие ученые указывают на прямую **зависимость творческих способностей от характера восприятия человека.** Так, А. В. Запорожец считает, что на определенных этапах развития художественное восприятие превращается в особенный мотив деятельности ребенка, становится побуждающей причиной активности. С. Х. Раппопорт характеризует художественное восприятие как постижение созданной автором модели мира и одновременно формирование собственного ее варианта, включающего индивидуальный жизненный и эстетический опыт. Иными словами, **художественное восприятие носит коммуникативно-творческий характер**, то есть оно творчески завершает работу, начатую художником.

Отечественные ученые (А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, Т. А. Репина, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, Б. А. Столяров, А. М. Вербенец и др.) убедительно доказывают **необходимость педагогического воздействия на восприятие ребенка** при общении его с произведениями искусства. Их исследования определили также структуру художественного восприятия, которая включает различные **аспекты**: познавательный, чувственный и нравственный. Ряд авторов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, О. В. Дыбина и др.) указывают, что эмоционально-чувственные переживания составляют основу контактов ребенка с действительностью. Вне эмоционально-чувственного отношения к миру, вне развития этих отношений невозможно целостное развитие личности ребенка. По утверждению А. Г. Ковалева, основой художественных способностей является эстетическая оценка реального мира, а значит и природы. Но эмоциональная привлекательность для детей дошкольного возраста у природных объектов более значительная, чем у других объектов окружаю-

щего мира. Этим объясняется выбор природы как объекта восприятия при разработке системы развития эстетического восприятия детей дошкольного возраста.

Анализ научных и практических исследований помог разработать и апробировать в дошкольных учреждениях г. Ульяновска и г. Тольятти экспериментальную модель и соответствующую ей методику по развитию эстетического восприятия образа природы у дошкольников как основы развития детского творчества.

В нашей методике выделены следующие дидактические принципы построения и реализации педагогического процесса по развитию эстетического восприятия образа природы дошкольниками, градируемые по значимости подчинения: принцип сезонности; принцип природосообразности; принцип мотивации интереса и радости; принцип обогащения сенсорно-чувственного опыта; принцип культуросообразности и эстетизации среды; принцип систематичности и последовательности; принцип оптимизации и гуманизации учебного процесса; принцип интеграции различных видов искусств; принцип развивающего характера художественного образования.

Суть разработанной методики:

– последовательность организации данного процесса разработана в соответствии с этапами процесса восприятия (запечатление, впечатление, узнавание, наблюдение, понимание) и поэ-

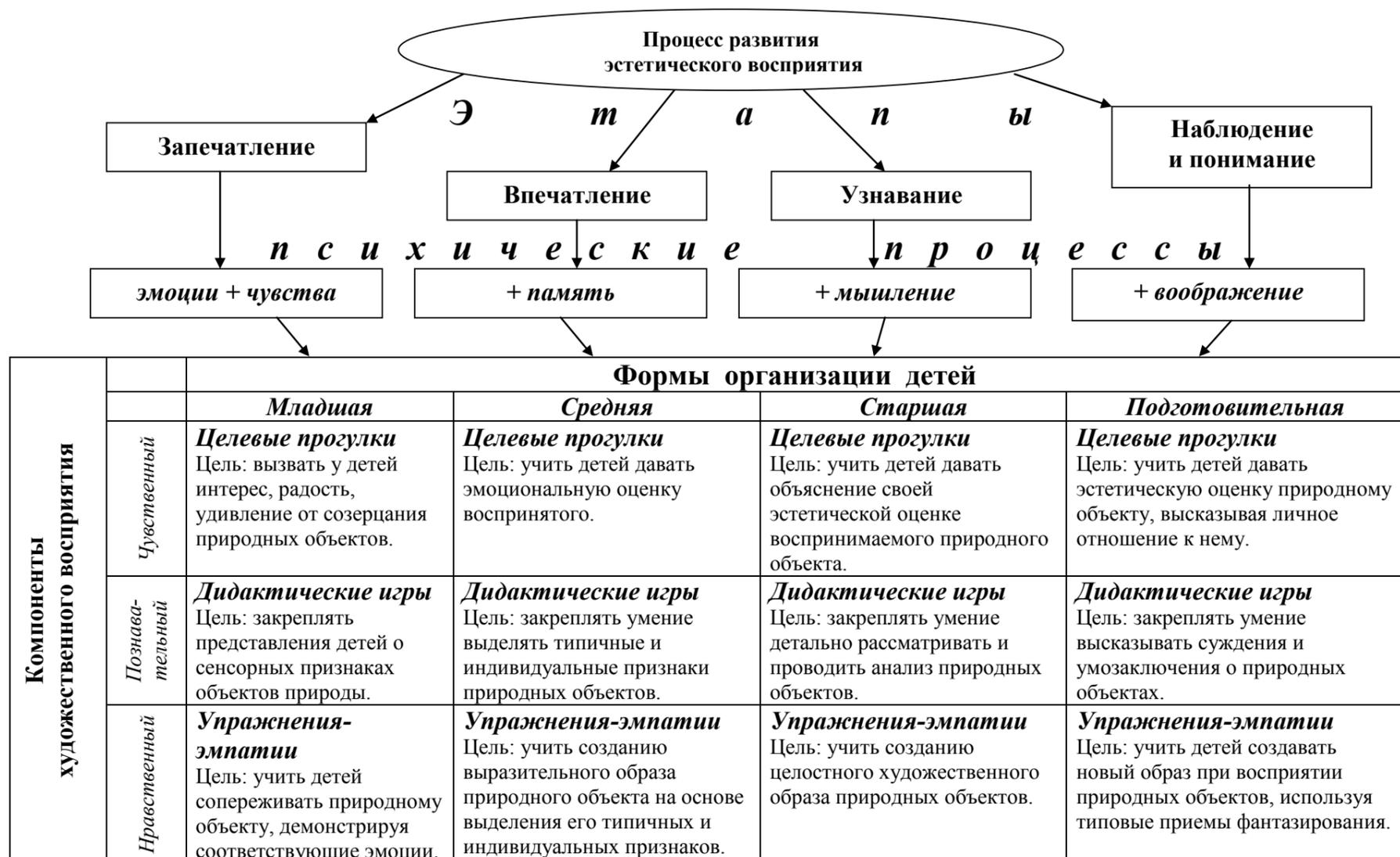
тапностью включения в эстетическое восприятие различных психических процессов (эмоции, чувства, память, мышление, воображение);

– формы организации педагогической работы по развитию эстетического восприятия природы дошкольниками выбраны в соответствии с компонентами художественного восприятия (чувственный компонент – целевые прогулки; познавательный компонент – дидактические игры; нравственный компонент – упражнения-эмпатии).

Для реализации методики выделена необходимость создания **определенных условий**: доверительная, доброжелательная атмосфера; тактичная помощь взрослого (педагог заинтересовывает какими-либо педагогическими приемами, подготавливает восприятие, ведет от наблюдений к размышлениям); активизация восприятия объектов природы через использование специальных педагогических приемов; использование специально разработанных форм и методов организации восприятия природы дошкольниками.

Разработана соответствующая **модель развития эстетического восприятия природы дошкольниками** (рис. 1), которая характеризует данный процесс как первый этап развития детского творчества. Указанные позиции являются опорными и отражают сенситивные особенности каждого возрастного периода.

Модель развития эстетического восприятия природы дошкольниками



Результат – развитие собственного творчества детей

Рис. 1

При организации работы в ДОУ мы учитывали и существующие объективные **проблемы детского восприятия**:

1. У детей дошкольного возраста мышление наглядно-действенное. Следовательно, они понимают только предметно-сюжетное содержание окружающего мира. Из этой проблемы определяется целое направление работы педагогов – необходимо развивать понимание образно-художественного содержания окружающего мира, которое будет основой формирования наглядно-образного мышления детей. Мы считаем, что природа является самым доступным, следовательно, самым эффективным содержанием для этого направления педагогической работы.

2. Дошкольники не могут самостоятельно выделить эстетические качества предметов, не могут осознать и выразить в словах эмоции, вызванные этими предметами, хотя именно эстетические качества предметов окружающего мира воздействуют на детей и вызывают у них радостные переживания.

Эффективность реализации модели и соответствующей ей методики по развитию эстетического восприятия образа природы у дошкольников связана с применением соответствующего комплекса средств, методов, форм организации деятельности, позволяющих осуществлять активную включенность детей с учетом научно обоснованных принципов и созданных педагогических условий.

Это подтверждают аналитические данные, полученные при сравнении результатов в экспериментальных и контрольных группах на контрольном этапе исследовательской работы по апробированию системы.

Можно посмотреть в качестве примера результаты диагностики МБДОУ № 174 г. Ульяновска, которые представлены в следующих таблицах:

Таблица 1

Уровни эстетического восприятия детей экспериментальных групп

уровни	Воспитанники МБДОУ № 174							
	II младш. гр.		средняя гр.		старшая гр.		подготов. гр.	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
низкий	6	22,2	4	14,8	-	-	-	-
средний	21	77,8	23	85,2	17	73,9	88	62,1
высокий	-	-	-	-	6	26,1	11	37,9

Таблица 2

Уровни эстетического восприятия детей контрольных групп

уровни	Воспитанники МБДОУ № 174							
	II младш. гр.		средняя гр.		старшая гр.		подготов. гр.	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
низкий	10	37	8	29,6	3	13	-	-
средний	17	63	19	70,4	18	78	23	79,3
высокий	-	-	-	-	2	9	6	20,7

Из приведенных данных мы видим, что уровень эстетического восприятия детей экспериментальных групп выше, чем детей контрольных групп. Таким образом, мы можем сделать вывод, что данная методика развития эстетического восприятия образа природы дошкольниками, ее структура и содержание могут быть успешно использованы для работы в дошкольных образовательных учреждениях на первом этапе развития детского творчества.

Список использованных источников

1. Богомолова, М. И. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования : учеб. пособие / М. И. Богомолова, Е. И. Андрианова, Л. М. Захарова [и др.]. – Ульяновск : УлГПУ, 2014. – 216 с.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 252 с.
3. Дыбина, О. В. Методика формирования творчества у детей средствами предметного мира / О. В. Дыбина // Научное мнение. – 2014. – № 2. – С. 99–103.
4. Запорожец, А. В. Основы дошкольной педагогики / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. – М. : Педагогика, 1980. – 282 с.
5. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с.
6. Котлякова, Т. А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников : учеб. пособие / Т. А. Котлякова. – Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. – 64с.
7. Лыкова, И. А. Изобразительное творчество в детском саду: Путешествия в тапочках, валенках, ластах, босиком, на ковре-самолете и в машине времени. Конспекты занятий в ИЗОстудии / И. А. Лыкова. – М. : Карапуз, 2009. – 192с.
8. Неменский, Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2007. – 255с.

References

1. Bogomolova M.I., Andrianova E.I., Zakharova L.M., M.Yu. Stozharova, A.A. Nesterova, L.G. Shadrina, E.P. Nagatkina, P.I. Karabaev, T.A. Kotlyakova, A. A. Kharitonova. The method of teaching and education in the field of early childhood education: Tutorial. Ulyanovsk, UIGPU, 2014, 216 p. (in Russian)
2. Venger L.A., Pilyugina E.G., Venger N.B. Child sensory culture training. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 252 p. (in Russian)
3. Dybina O.V. Methods of children creativity formation by means of the objective world, *Nauchnoe Mnenie*, 2014, No. 2, pp. 99–103. (in Russian)
4. Zaporozhets A.V., Markova T.A. Basis of preschool pedagogics. Moscow, Pedagogica, 1980, 282 p. (in Russian)

5. Komarova T.S. Children artistic creativity. Methodical manual for teachers and educators. Moscow, Mozaika-sintez, 2005, 120 p. (in Russian)

6. Kotlyakova T.A. Modern technologies of aesthetic perception development of preschoolers: Tutorial. Ulyanovsk, Publisher Kachalin Aleksandr Vasilyevich, 2013, 64 p. (in Russian)

7. Lykova I.A. Visual creativity in kindergarten: Travel in sneakers, felt boots, fins, barefoot, on a magic carpet and in a time machine, Synopses of studies at the Art Studio. Moscow, Publishing House «Karapuz», 2009, 192 p. (in Russian)

8. Nemenskiy B.M. Art Pedagogics. Moscow, Prosveshchenie, 2007, 255 p. (in Russian)

Поступила 14.12.2014 г.

УДК 57 (045)
ББК 28р

Лапшина Марина Вениаминовна

кандидат биологических наук, доцент
кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mvlapshina@yandex.ru

**ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
«МЕТОДИКА РЕПЕТИТОРСТВА ПО БИОЛОГИИ»***

Аннотация: В статье анализируется опыт реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Методика репетиторства по биологии», рассматриваются вопросы содержания и методического обеспечения программы, особенности организации самостоятельной работы и итоговой аттестации слушателей. Особое внимание уделено новым технологиям работы, способствующим эффективному обучению, например, использованию в качестве базы для формирования практических умений слушателей учебно-исследовательской биолого-химической школы «Биосфера», функционирующей в рамках Малой Школьной Академии при Мордовском госпединституте имени М. Е. Евсевьева.

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, профессиональные компетенции, опыт реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации.

Lapshina Marina Veniaminovna

Candidate of Biological Sciences, Docent
Department of Biology, Geography and Teaching Methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**EXPERIENCE ACQUIRED FROM IMPLEMENTING
ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING PROGRAM
«METHODS OF BIOLOGY TUTORING»**

Abstract: The article examines the experience of the implementation of additional professional training program «Tutoring technique in Biology», discusses the content and methodological support of the program, features of the organization of individual work and the final certification of trainees. Particular attention is given to new technologies work for better learning. For example, usage as a base for practical skills formation the educational research Biology and School of Chemistry «Biosphere», functioning within the framework of the Minor school academy of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev.

Key words: Bachelor of pedagogical education, professional competences, experience of implementing additional training programs in advanced training.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Профессиональная подготовка современного учителя в педагогическом вузе должна осуществляться с ориентиром на Федеральный государственный стандарт основного общего образования, принятый в 2010 г., так как в сфере методологии подготовки будущего педагога произошли серьезные изменения. Важнейшей инновационной ветвью в образовании является включение в процесс обучения учителя, выполняющего роль тьютора.

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. В связи с этим очевидно, что подготовка будущих учителей биологии к организации индивидуальных занятий (репетиторства) со школьниками по предмету должна быть одной из составляющих профессионального педагогического образования. Программа повышения квалификации «Методика репетиторства по биологии» представляет собой попытку осуществить такое дополнительное обучение будущих учителей биологии.

Реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для студентов выпускных курсов стало одним из направлений инновационной деятельности Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, позволяющих расширить функциональные возможности выпускников и повысить их профессиональную мобильность на рынке труда [1].

Программа «Методика репетиторства по биологии» впервые была реализована в институте в 2013/2014 учебном году для студентов выпускных курсов направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Биология. Химия». Данная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации направлена на совершенствование готовности будущих учителей биологии применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (профессиональная компетенция ПК-3 направления подготовки «Педагогическое образование»).

На занятиях по данной программе слушатели овладевали методикой организации индивидуального занятия по биологии, в частности, учились диагностировать уровень подготовленности учащихся по биологии; оценивать и совершенствовать умения учащихся решать качественные и количественные задачи по биологии, составлять развернутые ответы; развивать у учащихся навыки работы с тестовыми материалами разного типа. Конечная цель программы – формирование у будущих учителей биологии способности к постро-

ению индивидуальных образовательных маршрутов по подготовке учащихся к Государственной итоговой аттестации по биологии в 9 классе и к Единому государственному экзамену в 11 классе.

Содержание программы представлено тремя модулями. При изучении модуля 1 «Общие требования к организации индивидуального занятия со школьниками по биологии» у слушателей формировались представления о психолого-педагогических требованиях к организации индивидуальных занятий со школьниками. После актуализации знаний об основных методах и приемах обучения биологии подробно рассматривались тесты как формы контроля уровня сформированности знаний и умений учащихся. На занятиях разбирались типы тестов, их структура, методика выполнения.

Отдельные модули были направлены на формирование готовности будущих учителей биологии к работе со школьниками в формате подготовки к государственной итоговой аттестации (ГИА) и единому государственному экзамену (ЕГЭ). При изучении модуля 2 «Методика организации индивидуальных занятий по подготовке к ГИА и ЕГЭ по биологии (технологическая часть)» объяснялась специфика ГИА и ЕГЭ как экзаменационной формы по биологии в 9 и 11 классе, общие требования подготовки к ГИА по биологии в 9 классе и ЕГЭ по биологии в 11 классе. У слушателей при освоении данного модуля складывалась целостная картина о структуре и содержании контрольно-измерительных материалов (КИМов), критериях оценки и требованиях, предъявляемые к результатам выполнения заданий. Слушатели осваивали методику организации работы со школьниками над заданиями с выбором ответа, а также заданиями, требующими развернутого ответа.

При изучении модуля 3 «Методика организации индивидуальных занятий по подготовке к ГИА и ЕГЭ по биологии (содержательная часть)» обобщались и систематизировались биологические знания по основным темам кодификатора. Слушатели осуществляли разбор сложных заданий, осваивали методику проведения тренинга выполнения заданий различного уровня сложности и учились анализировать результаты.

При изучении дополнительной профессиональной программы «Методика репетиторства по биологии» слушателям предлагались разнообразные формы аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы: тестирование, выполнение индивидуальных заданий, построение моделей организации индивидуальных занятий по подготовке учащихся к ГИА и ЕГЭ по биологии. Развитие у слушателей навыков самостоятельной работы крайне необходимо, так как в будущем именно они дадут возможность специалисту поддерживать высокий уровень квали-

фикации [4, с. 91]. Самостоятельная работа слушателей была организована в форме делового взаимодействия: слушатель получал непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации и содержании самостоятельной деятельности, а преподаватель выполнял функцию управления посредством учета, контроля и коррекции ошибочных действий.

Использовались, например, следующие индивидуальные задания:

1. Подберите тесты для проверки знаний школьников по разделу «Организм человека и его здоровье», «Эволюция живой природы».

2. Сформулируйте задания базового и повышенного уровня сложности по разделу «Клетка как биологическая система».

3. Составьте алгоритм решения задач по генетике.

4. Составьте алгоритм решения задач по определению хромосомно-хроматидного набора клетки.

5. Составьте блок основных понятий по разделам «Клетка как биологическая система», «Клетка как биологическая система», «Организм человека и его здоровье», «Эволюция живой природы».

6. Организуйте работу учащегося на индивидуальном занятии по выполнению заданий части 1 в ситуации подготовки к ЕГЭ и ГИА по биологии.

7. Организуйте деятельность школьника по подбору аргументации при ответе на задания части 2 ЕГЭ по биологии.

Итоговой формой отчетности по данному курсу был зачет. Он проводился в форме защиты разработанной модели поэтапного плана организации индивидуального занятия по подготовке учащегося к ГИА или ЕГЭ по биологии. При выставлении «зачтено» учитывалась активность слушателя на занятии и результаты тестирования.

Заданиями для проведения итогового контроля были следующие:

1. Составьте модель организации индивидуального занятия (деятельность репетитора и предполагаемая деятельность школьника) по подготовке учащегося к ГИА по биологии.

2. Составьте модель организации индивидуального занятия (деятельность репетитора и предполагаемая деятельность школьника) по подготовке учащегося к ЕГЭ по биологии.

Учебная деятельность по освоению программы предусматривала различные способы использования информационно-коммуникационных технологий. Занятия осуществлялись с мультимедийной поддержкой. С этой целью использовался компьютер с мультимедийным проектором. Методическим обеспечением служили презентации, создаваемые непосредственно слушателями. На занятиях с компьютерной под-

держкой слушатели выполняли тренировочные и контрольные тесты на базе системы ИНФО-вуз. На занятиях с использованием электронных ресурсов в качестве учебно-методического сопровождения применялись как различные электронные учебно-методические издания на CD-носителях, разработанные преподавателями естественно-технологического факультета, так и образовательные интернет-ресурсы.

Следует подчеркнуть, что современное учебно-методическое сопровождение образовательного процесса является одним из значимых направлений деятельности преподавателей Мордовского педагогического института в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России». Высококачественная подготовка бакалавров в педагогическом институте ведется на основе разработки методического обеспечения образовательного процесса, новых программ, технологий и методов, развивающих и объединяющих научные исследования и учебный процесс. Учебно-методические материалы ориентируют преподавателя и обучающегося на широкое применение интерактивных форм организации учебного процесса, предполагают активное использование научных знаний [3; 5].

Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организуется таким образом, что вовлеченными в процесс познания оказываются все слушатели. Совместная деятельность слушателей в процессе освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. На занятиях по дополнительной профессиональной программе «Методика репетиторства по биологии» использовались следующие интерактивные формы: творческие задания, on-line-тренажеры, тренинг навыков, анализ конкретных ситуаций.

Инновационность учебной работы по реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации заключалась также в целенаправленном внедрении в образовательный процесс новых технологий, способствующих эффективному обучению. Так, базой для практического закрепления умений слушателей стала учебно-исследовательская биолого-химическая школа «Биосфера», функционирующая в рамках Малой Школьной Академии при Мордовском госпединституте имени М. Е. Евсевьева.

Учебно-исследовательские школы Малой Школьной Академии реализуют программы

углубленного изучения школьных предметов и подготовки к ЕГЭ и ГИА. Как показывает опыт, это очень востребованное направление, так как в настоящее время в школах происходит процесс изменения базовых учебных планов, в результате которого страдают дисциплины естественнонаучного и математического циклов. Использование преподавателями академии инновационных методов обучения, информационных технологий, современного методического обеспечения позволяют учащимся успешно подготовиться к сдаче ЕГЭ и вступительным испытаниям в вуз, развить навыки самостоятельной работы, познакомиться со спецификой обучения в высшем учебном заведении [2].

Слушатели программы «Методика репетиторства по биологии» посещали занятия биолого-химической школы, которые проводили кандидаты биологических наук, ведущие доценты, имеющие многолетний опыт репетиторства, а также опыт работы в качестве экспертов по проверке заданий с развернутыми ответами, членов апелляционных комиссий. Будущие учителя биологии – слушатели программы – участвовали в проведении тестирования школьников, проверке и анализе результатов, проведении занятий. Они готовили тестовый и демонстрационный материал по отдельным темам; отрабатывали последовательность методических действий репетитора, определяющих ход работы ученика с контрольно-измерительными материалами; разрабатывали опорные схемы и алгоритмы для проведения обобщающей работы на индивидуальном занятии.

Важный аспект деятельности Малой Школьной Академии на сегодняшний день – внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс. В вузе для этого используется Программный комплекс «Mirapolis Corporate University» (Корпоративный университет), разрабатываются и внедряются в учебный процесс электронные учебно-методические комплексы по предметам. Слушателям была предоставлена возможность апробации программного комплекса, что расширило спектр их практических навыков по организации занятий со школьниками.

Таким образом, опыт реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Методика репетиторства по биологии» оказался успешным. Программа оказалась востребованной студентами естественнонаучного факультета. Будущие педагоги получили практикоориентированные знания, реализовали потребность в совершенствовании профессиональных компетенций. Создание подобных условий, способствующих личностному, профессиональному и, как следствие, будущему

карьерному росту выпускников, является одним из приоритетов Мордовского государственного педагогического института, основой его устойчивого развития и высокой конкурентоспособности.

Список использованных источников

1. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.
2. Киселева, М. В. Малая школьная академия как инновационная форма довузовской подготовки в Мордовском государственном педагогическом институте (МордГПИ) / М. В. Киселева, О. И. Максимкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 48–51.
3. Лапшина, М. В. Роль учебно-методического обеспечения дисциплины в формировании профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования / М. В. Лапшина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 32–35.
4. Шубина, О. С. Особенности самостоятельной работы студентов при изучении медико-биологических дисциплин в педагогическом вузе / О. С. Шубина, М. В. Лапшина, Н. А. Мельникова // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 5. – С. 91.
5. Шукшина, Т. И. Развитие научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 46–54.

References

1. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (based on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)
2. Kiselyova M.V., Maksimkina O.I. Minor school academy as an innovative form of pre-institute training at Mordovian State Pedagogical Institute (MordSPI), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 48–51. (in Russian)
3. Lapshina M.V. Role of educational and methodical support of the course in professional competences formation of Bachelors of pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 32–35. (in Russian)
4. Shubina O.S., Lapshina M.V., Melnikova N.A. Features of students individual work while studying medicobiological disciplines in the pedagogical higher education institution, *Advances in current natural sciences*, 2005, No. 5, p. 91. (in Russian)
5. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities at the pedagogical university, *The Higher education in Russia*, 2012, No. 5, pp. 46–54. (in Russian)

Поступила 23.10.2014 г.

УДК 373.1
ББК 74.2

Маджуга Анатолий Геннадьевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии и педагогики
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
г. Стерлитамак, Россия
mag-d@rambler.ru

Ильясова Эльвира Наилевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра психологии и педагогики
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
г. Стерлитамак, Россия
ilyasova@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье рассмотрены концептуальные подходы к реализации здоровьесозидающей функции образования в условиях современной школы. Особое внимание авторы уделяют выявлению психолого-педагогических детерминант, оказывающих влияние на актуализацию внутриличностных ресурсов в аспекте целостного здоровья человека, раскрытию сущности феномена «здоровьесозидающая деятельность» и объяснению базовых механизмов ее реализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: здоровьесозидающая деятельность, здоровьесозидающая функция образования, содержательно-функциональные принципы.

Madzhuga Anatoliy Gennadievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of psychology and pedagogy
Sterlitamak Branch of the federal state budgetary educational institution «Bashkir State University»,
Sterlitamak, Russia

Ilyasova Elvira Nailevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of psychology and pedagogy
Sterlitamak Branch of the federal state budgetary educational institution «Bashkir State University»,
Sterlitamak, Russia

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE REALIZATION OF HEALTH CREATING FUNCTION OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MODERN SCHOOL

Abstract: In the article the conceptual approach is considered towards the realization of health creating function of education in the conditions of modern school. The special attention the authors pay to the exposure of psychological and pedagogical factors, influenced on actualization of personal resources in the aspect of integral health of a man, to defining the essence of the phenomenon «health creating activity» and to explaining the basic mechanisms of its realization in an educational process.

Key words: health creating activity, health creating function of education, essential and functional principles.

В настоящее время в педагогической практике наметилась тенденция к переходу от унифицированного образования к образованию, учитывающему личностные особенности и способности каждого индивида, а также уровень его здоровья. Новые ориентиры образования смещают фокус внимания с формирования

знаний, умений и навыков на целостное развитие личности, на стимулирование ценностного отношения к здоровью, определяющего в дальнейшем полноту реализации жизненных целей и смыслов.

Современные исследования указывают на то, что традиционный образовательный процесс

имеет негативное влияние на состояние здоровья детей. Так, по данным М. М. Безруких (2003), В. Р. Кучмы (2009) около 25–30 % детей, обучающихся в 1-е классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. За период обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза. К окончанию школы у трети выпускников наблюдаются нарушения сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3 % до 30 %, нервно-психическими расстройствами – с 15 % до 40 %, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза. Число детей, состоящих на диспансерном учете, в некоторых школах достигает 50 % [2].

Приходится констатировать, что в своем нынешнем виде образование направлено на развитие почти исключительно когнитивной сферы, упуская из вида развитие человека как целостного разумного и эмоционального существа. При этом баланс аффекта и интеллекта иногда даже называют критерием психического здоровья. По данному критерию существующую в стране школьную образовательную систему никак нельзя назвать здоровьесозидающей. Сами педагоги зачастую не способны сформировать необходимый эмоциональный контакт, выбрать верную психологическую дистанцию с учащимися для сотрудничества с ними в образовательном процессе. Все это приводит к различным проблемам психологического и поведенческого плана у школьников, оказывает личностно-деформирующее влияние и в дальнейшем препятствует эффективному исполнению ими социальных ролей. В связи с этим особую актуальность сегодня приобретает проблема реализации в условиях современной школы новой функции образования – здоровьесозидающей, главным ориентиром которой должно стать построение на всех образовательных иерархиях системы здоровьесозидающего образования.

Важно подчеркнуть, что понятие «здоровьесозидающий» аккумулирует в себе такие понятия, как «творение», «сохранение», «развитие», «сбережение», «укрепление», является более емким, чем понятие «здоровьесберегающий».

Термин «созидание» мы трактуем как *деятельное, процессуальное явление, сопряженное с самоактуализацией и формированием здоровьесозидающей личностной позиции*. Базовыми компонентами здоровьесозидающей деятельности являются: саморефлексия (состояние тела, духа и интеллекта); самоцелеполагание (обнаружение нового «Я» самого себя); самопрограммирование (разработка последовательности своих действий по осуществлению себя и поиск ре-

сурсов в себе); самореализация (осуществление процесса выхода на новый образ «Я»).

В нашем представлении здоровьесозидающая деятельность – это деятельность, мотивированная духовными потребностями в самосоздании и создании вокруг себя экологически здоровой предметно-пространственной, природной и социальной среды.

Следует отметить, что важным условием в реализации здоровьесозидающей функции образования является построение системы здоровьесозидающего образования. На наш взгляд, *здоровьесозидающее образование – это перманентный процесс, направленный на формирование продуктивного опыта здоровьесбережения в эколого-личностном и образовательном пространстве, на основе которого возможна реконструкция и переосмысление личностью валеологических установок и выработка новых стратегий жизни и деятельности в отношении своего здоровья* [1].

Таким образом, здоровьесозидающее образование – это качественная характеристика особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьесозидающей деятельности, которая является качеством личности, обуславливающим здоровый образ их жизни и обеспечивающим благодаря этому становление (то есть сохранение, поддержание, укрепление и наращивание) их здоровья, что в конечном итоге способствует полноценному решению образовательных задач. Условно здоровьесозидающее образование (З. о.) может быть представлено в виде следующей формулы: $З. о. = \text{здоровьеформирующее образование} + \text{обучение навыкам здоровьетворчества} \rightarrow \text{компетенция здоровьесозидающего поведения, обеспечивающая овладение интеллектуально-духовными и соматопсихическими методами здоровьетворчества в системах физического тела, организма и личности}$.

В бинарно-интегративной теории содержания образования (Л. М. Перминова) отмечается, что при сознательном овладении содержанием образования как интегративной системой, самоидентификация личности выполняет созидательную функцию для человека [3]. Следовательно, в процессе реализации здоровьесозидающей функции образования смысл человеческому существованию придает самоидентификация, в основе которой лежит рефлексия, охватывающая цели, средства и объект, ибо в этом случае у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он приучает себя к осознанному выбору, базирующемуся на определенных нравственных идеалах. Именно поэтому учитель

может оказать существенное влияние на здоровье учащихся, если в его функции будет входить задача стимулировать детей к здоровью, т. е. умение помогать детям его сохранять, поддерживать, укреплять и наращивать в доступных для них пределах, что является актом человеческой культуры.

Анализ практики современного образования в аспекте здоровьесозидающей ориентации позволил выявить две группы факторов, оказывающих влияние на здоровье как учителя, так и учащихся, одна из которых связана с нормативными требованиями в организации образовательного процесса (объективные факторы), а другая – с системой взаимоотношений между его субъектами (субъективные факторы).

В этой связи при реализации здоровьесозидающей функции образования мы уделили большее внимание *содержательно-функциональным принципам*, в которых общие и частные методологические принципы конкретизируются в соответствии с ее содержательной и функциональной спецификой:

– принцип холистического подхода к здоровью, требующий при разработке содержания образования учета всех его составляющих (физического, психического, духовного, социального здоровья), а также всего многообразия факторов, оказывающих на него влияние;

– принцип аксиологической направленности, обеспечивающий формирование в процессе образования ценностного отношения к здоровью, т. е. осознание его как индивидуальной, личностной и социальной ценности, и на основе этого – ответственного отношения к нему, которое выражается в признании, что здоровье человека – это его долг перед собой и обществом;

– принцип актуализации деятельностного здоровьесозидания, обуславливающий необходимость формирования в процессе образования систематизированных представлений о практических способах здоровьесозидания и готовности к их регулярному использованию в целях формирования здоровьесозидающей личностной позиции;

– принцип единства образования и самодиагностики здоровья, в соответствии с которым образование ориентирует обучающегося на саморегуляцию здоровьесозидательной деятельности;

– принцип резонансного подхода к организации здоровьесозидающей образовательной деятельности, ориентированный на то, что стимулы, релевантные потребностям или ценностям личности, воспринимаются правильнее и быстрее, чем не соответствующие им;

– принципы здоровьесозидающего мышления, определяющие конструктивно-позитивное отношение человека к миру, обеспечение здоровьесозидающей личностной позиции (принцип самодеятельности; принцип последовательности; принцип взаимозависимости; принцип автономности; принцип взаимообусловленности; принцип постепенности и систематичности);

– принципы здоровьесозидающего поведения, дающие возможность человеку чувствовать себя комфортно в реальности, живя в гармонии и согласии с разными людьми и миром в целом (принцип взаимообозрения; принцип одобрения; принцип согласия; принцип позитивной речевой установки; принцип личностного обращения; принцип взаиморазвития; принцип безусловной любви).

Рассмотренные принципы позволяют определить целеполагание и критерии отбора содержания при реализации здоровьесозидающей функции образования: целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития здоровой личности и формирование ее культуры здоровья; научная и практическая значимость предметного содержания по различным аспектам целостного здоровья, включаемого в основы наук; системность, что означает рассмотрение в системе приобретаемых знаний и умений в аспекте здоровья человека; соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста, сохраняя при этом его индивидуальное здоровье; соответствие объема содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение.

Необходимо отметить, что в процессе здоровьесозидающей деятельности не сознание детерминирует деятельность человека в отношении своего здоровья, а личность деятеля. Его духовно-деятельностные взаимоотношения с миром людей, миром идей и миром вещей. Результатом здоровьесозидающей деятельности является личность, творящая ценностные смыслы. Такая личность не усваивает культуру общества в целом, она осваивает лишь то, что связано с ее непосредственно-практической деятельностью. С нашей точки зрения, здоровьесозидающая деятельность создается субъектом действия, а не действиями субъекта. Личность с развитым здоровьесозидающим потенциалом характеризуется следующими особенностями: развитые творческие способности, отсутствие дисгармонии в системе своего психосоматического модуса, освоение (построение) духовно-ценностной сферы.

Таким образом, в контексте здоровьесозидающей деятельности творческий процесс и

личностный рост (развитие физических и интеллектуальных способностей) преобладают над прагматическим результатом. Человек, создающий свое здоровье, овладевает интеллектуально-духовными и соматопсихическими методами здравотворчества в системах физического тела, организма и личности. Здесь «человеческая мера» транскрибируется – переносится в продукт и результат своего творчества. При этом человек должен не просто адаптироваться к предметной среде («стать как все») – он должен превзойти себя, преобразовать свою персонифицированную сферу, осуществиться как личность (т. е. явить свою сущность миру и прежде всего себе самому). Такое понимание означает актуализацию потенциала человека, в том числе и в области здоровьесозидания, за счет раскрытия имеющихся и созидания новых возможностей проявления человеческой сущности в мире.

Список использованных источников

1. Маджуга, А. Г. Здоровьесозидающая педагогика: новая научная парадигма в современном образовании: монография / А. Г. Маджуга, И. А. Синици-

на. – Стерлитамак – Санкт-Петербург : СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. – 394 с.

2. Кучма, В. Р. Концепция, проблемы и направления работы школ, содействующих укреплению здоровья / В. Р. Кучма // Науч.-практ. журн. «Здоровьесберегающее образование». – 2010. – № 1 (5). – С. 33–39.

3. Перминова, Л. М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии / Л. М. Перминова. – СПб : СПбАППО, 2004. – 388 с.

References

1. Madzhuga A.G., Sinitsina I.A. Health creating pedagogy: a new scientific paradigm in modern education: monograph. Sterlitamak, St. Petersburg, SF VPO “Bashkir State University”, Saint Petersburg State University, 2013, 394 p. (in Russian)

2. Kuchma V.R Concept, challenges and directions of schools, health-promoting, *The Scientific journal «School health education»*, 2010, No. 1 (5), pp. 33–39 (in Russian).

3. Perminova L.M Self-identification of the teacher: the experience of didactic reflection. St. Petersburg, SPbAPPO, 2004, 388 p.(in Russian).

Поступила 18.12.2014

УДК 78: 378 (045)

ББК 85.31

Молостцова Ирина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра музыкального образования

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

mie7@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА*

Аннотация: В статье рассматривается проблема организации научно-исследовательской деятельности магистрантов в системном взаимодействии научно-теоретического и деятельностного аспектов их профессиональной подготовки в области музыкального образования. Этапы обучения характеризуются в контексте традиционной логики научного поиска, являющегося центральным элементом соотношения и взаимодействия содержания дисциплин и практик, входящих в учебный план. В изложении актуализированы аспекты образовательного процесса, направленные на формирование необходимых компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: магистерская подготовка, музыкальное образование, научно-исследовательская деятельность, организация образовательной деятельности.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Molostvova Irina Evgenyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of music education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ORGANIZATION RESEARCH ACTIVITIES OF MASTERS' IN THE CONTEXT OF TRAINING THE TEACHERS OF MUSIC

Abstract: The article considers the problem of Masters' scientific and research activities organization in the systematic combination of research, theoretical and practical aspects of their education level in the field of musical education. The steps of training are characterized in the context of traditional logics of scientific search, which is a central element of relationship and combination of the contents of the subjects and practical activities that make part of the curriculum. The article highlights the aspects of educational process aimed to formation of required competencies of scientific and research activities.

Key words: Master training, music education, research activities, organization of educational activities.

Одной из наиболее проблемных областей современной педагогики и образования является профессиональная подготовка магистров. Это новая для отечественного образовательного пространства реальность, которая требует особых форм организации целостного процесса обучения магистрантов, обусловленных целью и задачами, обозначенными в ФГОС ВПО. В настоящее время возникает гораздо больше вопросов, чем ответов в данной области, которые обозначены в пока еще небольшом количестве работ (С. Н. Апенько, М. А. Боборова, О. А. Серова и др.). Важнейший из них – поиск выработки общей стратегии работы с магистрантами, выявление закономерной и логичной динамики овладения необходимыми компетенциями, проходящей через весь период их профессиональной подготовки. Решение данной проблемы лежит в русле организации образовательного процесса как целостности (в совокупности научного содержания теоретического обучения и практической деятельности обучающихся, специфики учебно-педагогического взаимодействия, создания соответствующего пространства и др.), являющегося одним из основных условий реализации основной образовательной программы (ООП).

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО процесс подготовки магистрантов по направлению «Педагогическое образование» ориентирован, по мысли М. В. Абрамовой, на формирование «интереса и потребности к научному творчеству, развитие творческого мышления, научной самостоятельности, повышение внутренней организованности, сознательного отношения к учебе, углубление и закрепление полученных в процессе обучения знаний, повышение эффективности взаимодействия научно-исследовательской деятельности студентов и ведущих ученых» [1, с. 28]. Все указанное автор называет составляющими научно-исследовательской компетентности и показателями го-

товности к инновационной педагогической деятельности. Последнее и является, по мнению С. Н. Апенько, важной отличительной особенностью квалификации магистра, заключающейся в готовности «к решению нестандартных задач с помощью инновационных и, если требуется, самостоятельно созданных им технологий, методик» [2, с. 17].

Изложенное требует комплексного подхода к организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, охватывающего все аспекты образовательного процесса. На кафедре музыкального образования Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева данная задача воплотилась в системной организации научно-исследовательской работы магистрантов, вбирающей в себя как теоретическую подготовку по базовым курсам, связанным с рассмотрением методологии научного поиска, с овладением методикой научного труда в его различных аспектах при изучении вариативных и элективных дисциплин, так и учебно-практическую деятельность в совокупности научно-исследовательской, научно-педагогической, педагогической практик, а также научно-исследовательской работы. Данная деятельность осуществляется с учетом положений Программы стратегического развития института как научно-образовательного центра подготовки квалифицированных, креативных, конкурентоспособных педагогических кадров для новой российской школы, владеющих современными образовательными технологиями, обеспечивающих высокое качество всеобщего образования в Республике Мордовия и Приволжском федеральном округе на основе интеграции науки и образовательной практики [4, с. 12].

В качестве центрального элемента стратегии профессиональной подготовки магистра в области музыкального образования выбрана традиционная логика научного исследования с ее известными этапами. Соответственно сказанному,

к результатам работы магистранта в каждом от-дельно взятом семестре выдвигаются опреде-ленные требования.

В 1 семестре одной из ключевых задач на-учно-исследовательской деятельности маги-странта является постановка проблемы исследо-вания. Работа магистранта в этом направлении опирается на методологически важные научные данные дисциплин базовой части общенаучно-го цикла, находящихся между собой в логиче-ской взаимосвязи и которые содержательно со-относятся с вариативными дисциплинами об-щенаучного цикла, раскрывающими специфику музыкально-образовательного процесса, а так-же теоретические сведения об особенностях на-учно-исследовательской деятельности в области музыкального образования.

Соответственно данный аспект професси-ональной подготовки актуализируется в прак-тической деятельности магистрантов в процессе прохождения научно-исследовательской практи-ки и научно-исследовательской работы, где зада-ется высокий уровень самостоятельной поиско-во-творческой деятельности магистранта, бла-годаря чему достигаются инновационные цели процесса обучения как процесса овладения «раз-вернутым опытом практической деятельности с целью достижения профессионально и социаль-но значимых компетенций» [5, с. 91].

Важнейшие компоненты содержания науч-но-исследовательской деятельности магистран-тов во 2 семестре: изучение научной информа-ции с целью всестороннего освещения состояния вопроса по избранной теме научного исследова-ния и подготовка к опытно-экспериментальной работе.

Изучение литературы в условиях «инфор-мационного взрыва» сегодняшнего времени да-же по самому узкому вопросу представляет не-легкую и весьма трудоемкую задачу. Поэтому вклад изучаемых дисциплин, раскрывающих особенности музыкально-образовательной прак-тики, трудно переоценить. Здесь раскрываются особенности работы с профессиональной инфор-мацией, благодаря чему чтение литературы ста-новится проблемным по характеру самообразо-вательным процессом. В процессе прохождения научно-исследовательской практики магистран-ты вполне овладевают данным видом деятельно-сти, а следовательно важной профессиональной компетенцией: способностью анализировать ре-зультаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и ис-следовательских задач (ПК-5) [7, с. 4].

Знакомство с научными источниками яв-ляется действенным импульсом к собственной научно-поисковой работе магистранта. Прове-денный анализ теоретических данных вкупе с

интеграцией содержания изучаемых в данном семестре дисциплин позволяет ему эффектив-но адаптировать полученные знания в процессе прохождения педагогической практики. Таким образом, во втором семестре устанавливается связь теоретического и практического обучения, которая делает исследовательскую деятельность магистранта поистине проблемно-поисковой. В этом случае стимулируется формирование такой важной профессиональной компетенции в обла-сти научно-исследовательской деятельности, как готовность использовать индивидуальные кре-ативные способности для оригинального реше-ния исследовательских задач (ПК-6) [7, с. 4].

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) составляет основу научно-исследовательской деятельности в 3 семестре. Взаимодействие всех аспектов ОЭР, реализуемое в процессе на-учно-педагогической и педагогической практик, оказывается весьма эффективным, если на-учно-поисковая деятельность коррелируется с со-держанием и методами изучаемых параллельно дисциплин вариативной части профессиональ-ного цикла, а также элективных курсов. Они свя-заны с содержанием магистерской программы и охватывают широкий спектр научно-практиче-ских проблем в области музыкального образова-ния: от анализа общих вопросов его истории и теории до методико-технологических процессов общего и профессионального обучения музыке.

Научно-исследовательская деятельность магистрантов в 4 семестре направлена на итогово-е оформление результатов научных исследова-ний. Содержание теоретических дисциплин дан-ного семестра имеет обобщающий характер, что позволяет магистранту выстроить целостную картину проведенного исследования на основа-нии данных психологии музыкального образо-вания, универсальных педагогических подходов и технологий, воплощающихся в различных му-зыкально-образовательных явлениях. В процес-се работы над окончательным текстом магистер-ской диссертации максимально актуализируется формирование профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельно-сти: готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального ре-шения исследовательских задач (ПК-6); готов-ность самостоятельно осуществлять научное ис-следование с использованием современных ме-тодов науки (ПК-7) [7, с. 4].

Оптимальной формой овладения указанны-ми профессиональными компетенциями являет-ся научно-исследовательский семинар, который направлен на гибкое, интерактивное взаимодей-ствие магистрантов и ведущих ученых. В усло-виях семинара возможно выполнение многих ус-ловий, обеспечивающих плодотворность науч-

ной дискуссии, которые в свою очередь отвечают позициям стратегии гуманизации образования, предусматривающим, по словам С. В. Шишкиной, «создание условий для раскрытия и развития личности учащегося, установления взаимосвязи его индивидуального духовного мира с миром других людей, социума в целом» [8, с. 86].

Таким образом, системная организация научно-исследовательской работы магистрантов в контексте целостного образовательного процесса способствует эффективной профессиональной подготовке магистрантов, определяемой следующими позициями: «формирующиеся в процессе научно-исследовательской работы поисковая активность, способность к проектной деятельности, исследовательские умения, способность организовать себя и свое рабочее пространство повышают адаптивные и преобразующие возможности человека, его стрессоустойчивость, направленность на конструктивное решение проблем, а не их избегание» [9, с. 17].

Итак, условиями организации научно-исследовательской работы магистрантов в контексте целостного образовательного процесса являются:

1. Успешное освоение дисциплин, раскрывающих современные проблемы науки и образования, методы и методологию научного исследования, актуальные вопросы развития области музыкального образования.

2. Актуализация в процессе теоретического обучения методов, являющихся ключевыми для определенного этапа работы на магистерском диссертационным исследованием, соответствующем конкретному учебному семестру.

3. Учет особенностей организации практик и научно-исследовательской работы, выражающейся в определении инвариантной и вариативной частей с учетом специфики конкретного магистерского исследования.

4. Продуктивное применение технологии организации научно-исследовательской деятельности, актуализирующей навыки коллегальной работы, межличностной коммуникации, принятия решений через использование формы научно-исследовательского семинара.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Значение научно-исследовательской деятельности студентов для формирования профессиональной компетентности / И. В. Абрамова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 28–31.

2. Апенько, С. Н. Бакалавры и магистры: новое в образовании и на рынке труда / С. Н. Апенько // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2009. – № 2. – С. 14–18.

3. Боброва, М. А. Сравнительный анализ требований к современному педагогу-бакалавру и педагогу-магистру / М. А. Боброва // Научный поиск. – 2014. – № 2.8. – С. 24–25.

4. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–12.

5. Миронова, М. П. Формирование музыкально-коммуникативной культуры педагога-музыканта на основе компетентностного подхода / М. П. Миронова // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 91–95.

6. Серова, О. А. Проблемы организации учебного процесса и научно-исследовательской деятельности магистранта в вузе / О. А. Серова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Право». – 2013. – № 1 (13). – С. 167–172.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») // Сайт «Министерство образования и науки Российской Федерации». – Режим доступа : http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf (Дата обращения 28.09.2014).

8. Шишкина, С. В. Коммуникативные процессы в контексте гуманизации современного музыкально-педагогического образования / С. В. Шишкина // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 86–90.

9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 13–18.

References

1. Abramova I.V. The essence of students research activities for the formation of professional competence, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2, pp. 28–31. (in Russian)

2. Apenko S.N. Bachelors and Masters: new in education and in the labor market, *Bulletin of Omsk university. Series "Economy"*, 2009, No. 2, pp. 14–18. (in Russian)

3. Bobrova M.A. Comparative analysis of the requirements of a modern teacher-bachelor's and teacher-master's degree, *Scientific Search*, 2014, No. 2.8, pp. 24–25. (in Russian)

4. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (from the experience of Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 9–12. (in Russian)

5. Mironova M.P. Formation of musical communicative culture of a Music teacher on the competency-based approach, *People and education*, 2012, No. 3 (32), pp. 91–95. (in Russian)

6. Serova O.A. Problems of the organization of the educational process and a student research activities in high school, *Bulletin of the Samara Academy of Humanities. A series of "Right"*, 2013, No. 1 (13), pp. 167–172. (in Russian)

7. Federal State Educational Standard of higher professional education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "Master"), Site "Ministry of Education and Science". Available

at: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf. (Accessed: 08 August 2014) (in Russian)

8. Shishkina S.V. Communicative processes in the context of humanization of modern musical-pedagogical education, *People and education*, 2012, No. 3 (32), pp. 86–90. (in Russian).

9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 28.09.2014 г.

УДК 373 (045)
ББК 74.2

Неясова Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
25909101@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

Аннотация: В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальный опыт, младший школьник, образовательный процесс, формирование.

Neyasova Irina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Doctoral candidate
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMING JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S SOCIAL EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: The article discusses the organizational and pedagogical conditions, providing efficiency in forming junior schoolchildren's social experience in the educational process.

Key words: social experience, junior schoolchild, educational process, formation.

В настоящее время социально-экономические преобразования неизбежно затрагивают все аспекты жизнедеятельности человека и в значительной степени определяют масштабы инновационных процессов, охвативших всю сферу об-

разования и непосредственно связанных с объективной потребностью общества в личности, готовой к принятию самостоятельных решений и осмысленному выбору жизненного пути.

В этих условиях принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает поиск оптимальных условий для успешной социализации личности, результатом которой является освоенный положительный социальный опыт, который позволяет эффективно адаптироваться в обществе, взаимодействовать с окружа-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

ющим миром, выступает основой ее противостояния негативным внешним влияниям.

Изучение научной литературы свидетельствует о том, что к рассматриваемой проблеме обращены исследования в различных областях научного знания. Основой для изучения социального опыта как педагогической категории служат исследования в философской и психологической науках. Сущность опыта как философской категории определена в исследованиях А. Н. Аверина, Б. М. Бим-Бада, Л. П. Буевой, А. А. Сидорова, П. П. Корнеева и др. В исследованиях «опыт» определяется как форма духовно-практического освоения действительности, которая, с одной стороны, служит основанием духовного постижения предметов, а с другой – оказывается непосредственно связанной с преобразованием окружающей действительности в соответствии с социальными потребностями субъекта [4].

В психологическом аспекте социальный опыт представлен как динамическое образование в структуре личности, формирующееся в процессе ее развития и возникающее под воздействием множества факторов. В психологических концепциях (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Е. Е. Сапогова; Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина) отмечается, что социальный опыт выполняет сигнальные и регулятивные функции, детерминирует отношение личности к миру, обществу, самому себе, соотносит потребности и личностные мотивы человека с окружающим миром и собственной познавательной деятельностью в нем.

Социальный опыт в педагогической науке рассматривается как ядро, смысл процесса социализации, уникальный продукт, результат, критерий успешности личности в сложной системе общественных связей. Одновременно социальный опыт представляет собой социокультурный и педагогический феномен, образованный интеграцией двух составляющих – общественного опыта, «закодированного» в культуре и предназначенного к передаче молодому поколению, и индивидуального социального опыта личности как результата его собственных жизненных событий: поведения, общения, деятельности.

В связи с новыми достижениями в сфере исследования формирования социального опыта в педагогической науке возникли следующие определения представленной категории:

– самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок» [2, с. 126];

– многогранное социально-личностное новообразование, формируемое в процессах социализации, индивидуализации и представляющее собой результат овладения человеком базовыми культурными ценностями, формирования собственных социальных представлений, системы социальных отношений через овладение «вером» социальных ролей и включение в социально и личностно значимых видов деятельности [5, с. 82];

– результат познавательной и практической деятельности личности, выражающейся в синтезе знаний о социальной действительности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности [3, с. 41].

Обращаясь к рассмотрению условий, необходимых для организации процесса формирования социального опыта у младших школьников, следует отметить, что лишь их совокупность может обеспечить достижение положительного результата. Под организационно-педагогическими условиями понимается:

– качественная характеристика факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающая основные требования к организации деятельности (Е. Ф. Бехтенова);

– совокупность объективных возможностей и обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной организации для решения поставленных задач (В. М. Мошкин);

– комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса (А. М. Столяренко);

– условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают наиболее эффективное формирование и протекание нужного процесса, так как создают ту среду и те взаимоотношения, в которых необходимые явления, процессы возникают, существуют и развиваются (Л. А. Серикова).

Относительно формирования социального опыта у младших школьников основными организационно-педагогическими условиями являются: 1) разработка содержательного аспекта формирования социального опыта в образовательном процессе; 2) использование комплекса активных методов, обеспечивающих эффективность формирования социального опыта; 3) диагностика и учет уровня сформированности социального опыта; 4) обеспечение единства урочной и внеурочной деятельности; 5) учет социальных, педагогических и личностных факторов.

Разработка содержательного аспекта организации формирования социального опыта у младших школьников. На уровне организации

каждого отдельного урока или внеурочного занятия должна решаться задача формирования социального опыта как единства компонентов (знаний о социальных явлениях, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности), что возможно лишь при четком отборе содержания. Содержательный аспект формирования социального опыта у младших школьников должен охватывать все сферы жизнедеятельности и способствовать освоению системы элементарных знаний об обществе, которая впоследствии станет основой мировоззрения личности, способов выполнения действий, позволяющих ребенку легче адаптироваться и социализироваться, накоплению багажа позитивных отношений с различными группами людей (младшие, сверстники, взрослые, родители, учителя, друзья и т. д.), приобретению первого опыта выполнения социально-творческих заданий.

Использование комплекса активных методов и соответствующих им форм и методических приемов, обеспечивающих эффективность формирования социального опыта у младших школьников. В отличие от традиционных форм, методов и методических приемов при обучении и воспитании детей младшего школьного возраста, в которых преобладает осмысление факта и его запоминание, активные методы направлены на переживание учащимися информации. На интенсивном эмоциональном фоне у детей начинает действовать непроизвольное запоминание, проявляется стремление к выражению эмоций, применению известных способов деятельности на практике, то есть жить в созданной ситуации. Комплекс активных методов и соответствующих им форм и методических приемов позволяет актуализировать знания и опыт детей, ограниченно ввести их в новый материал. Положительный эмоциональный фон, который создается благодаря комплексу активных методов, поддерживает интерес детей, позволяет снимать авторитарное принуждение. Правильно использованные методические приемы создают условия для познания детьми самих себя, для установления у них адекватной самооценки и развития потребности в самовоспитании.

Диагностика и учет уровня сформированности социального опыта у младших необходима на каждом из этапов организации изучаемого процесса – от изучения исходных условий до анализа результатов. Создание системы диагностических методик позволит выявить различный уровень сформированности социального опыта. Такой мониторинг необходим для контроля за эффективностью средств, форм, методов, предлагаемых для реализации содержательно-

го аспекта процесса формирования социального опыта.

Говоря об обеспечении единства урочной и внеурочной деятельности, имеется в виду процесс взаимного обогащения. При этом следует отметить, что базовый багаж знаний, умений, представлений, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности младший школьник приобретает в урочной деятельности, тогда как внеурочная деятельность является в большинстве случаев дополнительным источником, влияющим на формирование социального опыта. С другой стороны, в некоторых случаях дополнительные сведения и данные, полученные ребенком во внеурочной деятельности, углубляются и подтверждаются на уроках.

Урочные занятия обеспечивают четкое планирование и организацию учебно-воспитательной работы, а также систематический контроль процесса и результатов учебно-познавательной деятельности учащихся. Урочная деятельность позволяет формировать социальный опыт младших школьников в системе. Апробированная устоявшаяся система дидактических методов, форм, средств, методических приемов дает возможность наиболее четко организовать работу по формированию социального опыта.

Однако необходимо отметить, нормативные учебные программы, реализуемые на уроках, не обеспечивают реальной индивидуализации и дифференциации образования. Урок не может расформализовать отношения педагогов и учащихся, обеспечить их продуктивное сотрудничество. Урочные формы не позволяют в полной мере проявить инициативу и самостоятельность детей, а педагогу творчески использовать огромный арсенал методов обучения, воспитания и развития личности.

Во внеурочной деятельности младшие школьники получают возможность оказаться в ситуации успеха, компенсировать неудачи в учении, в общении со сверстниками, найти пути к самоуважению, любви к окружающему их природно-социальному миру, способы и средства самопознания и самореализации. Внеурочные учебные занятия создают условия для индивидуализации личности.

Многообразие форм внеурочных занятий обеспечивает практически любую направленность школьника в разных видах неформальной совместной деятельности, в общении, удовлетворяет потребность установления дружеских и деловых отношений с окружающими людьми.

Учет социальных, педагогических и личностных факторов. На процесс формирования социального опыта у младших школьников оказывают личностные факторы, которые предполагают определенный тип взаимоотношений

между субъектами образовательного процесса. Учет личностных особенностей учащихся, педагога, а возможно и родителей. Это мотивируется зависимостью результативности личностно-ориентированного педагогического процесса от личностного фактора: с одной стороны, – от уровня профессиональной компетентности, владения системой педагогических умений, наличия личностных качеств, способствующих осуществлению педагогической деятельности, с другой – от уровня восприятия или отторжения воспитательных воздействий, стремления к восприятию социальной информации и следованию нормам.

Педагог, являясь главным участником образовательного процесса, должен оптимально использовать индивидуальные физические и психические возможности и способности учащихся, родителей, работников образовательных организаций, а также время для проведения различных видов и форм занятий.

Руководство участниками образовательного процесса осуществляется педагогом успешно, если он четко формулирует свои мысли, передает свои действия, если существует устойчивая обратная связь его с учениками.

Эффективность этой связи определяется двумя условиями: конкретным способом ее осуществления (здесь учителю целесообразно использовать личные беседы со школьниками и взрослыми участниками урочной и внеурочной работы) и вниманием к ученику. Педагогу важно иметь полную информацию о каждом ученике (знать уровень развития его психических процессов, личностных качеств, характер, семейную атмосферу и т. п.).

В образовательном процессе особое место занимает установка педагога на контакт с ребенком. Только позитивная дружеская установка, направленная на понимание школьника и оказание необходимой поддержки (не только при выполнении задания, но и в широком личном плане), позволяет достигать оптимальных результатов в процессе формирования социального опыта у школьников.

Таким образом, среди всего многообразия условий успешного взаимодействия педагога с младшими школьниками при формировании социального опыта можно выделить следующее: знание возрастных особенностей учащихся; знание интересов и потребностей школьника, его идеалов; умение общаться с младшими школьниками творчески, нешаблонно; умение видеть в ученике личность; умение становиться на позицию своего ученика; способность выявлять у младших школьников как можно больше положительных сторон личности; умение управлять собой, своим поведением, чувствами; постоян-

ное стремление педагога к самосовершенствованию.

Для успешной реализации процесса формирования социального опыта у младших школьников педагог должен владеть различными технологиями, в том числе тьюторского сопровождения [1].

Система социальных факторов представляет собой совокупность социальной, экономической, идеологической составляющих. Наибольший интерес представляют факторы, обеспечивающие взаимодействие образовательной организации с ближайшим социальным окружением.

Школа непосредственно взаимодействует с семьей. К основным методам работы, ориентированным на организацию эффективного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессе формирования социального опыта, можно отнести: методы проблемного обучения (проблемные лекции, семинары), задачные методы (решение ситуативно-проблемных задач), методы убеждения, методы организации деятельности и поведения (создание ситуаций нравственного выбора, реальная контекстная деятельность) и т. д.

Эффективными формами сотрудничества с родителями являются: родительские собрания, конференции родителей, которые посвящаются обмену опытом воспитания и обучения детей, диспуты, обсуждение вопросов за круглым столом, родительские лектории.

Передача социального опыта должна осуществляться посредством организации в социуме совместной общественно-полезной и культурно-досуговой деятельности детей и взрослых (учебно-познавательной, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической и др.). Формы организации этой деятельности: различные варианты детских и семейных праздников и фестивалей, игровых семейных конкурсов-соревнований; конкурсы семейных газет, ярмарки-распродажи семейных поделок; варианты модели детских, смешанных семейных клубов и любительских объединений, фольклорных коллективов; семейные мастерские и т. д.

Таким образом, основные условия, которые обеспечивают успешность процесса формирования социального опыта у школьников, это: диагностика и учет уровня сформированности социального опыта; разработка содержательного аспекта организации процесса формирования социального опыта; использование комплекса активных методов, обеспечивающих эффективность формирования социального опыта в меняющейся социокультурной ситуации; обеспечение единства урочной и внеурочной деятельности; учет личностных и социальных факторов.

Список использованных источников

1. Замкин, П. В. Технологии тьюторского сопровождения формирования ценностно-смысловых компетенций у младших школьников / П. В. Замкин. Ж. А. Мовсесян // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 23–27.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
3. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (8). – 2011. – С. 41–44.
4. Сидоров, А. А. Социальный опыт / А. А. Сидоров. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1997. – 175 с.
5. Черняева, Т. Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта / Т. Н. Черняева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2011. – Т. 4. – № 2. – С. 81–86.

References

1. Zamkin P.V. The formation technology of tutor support of value-semantic competence of younger schoolchildren, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 23–27. (in Russian)
2. Mudrik A.V. Social pedagogy: studies. Moscow, Academia, 2000, 200 p. (in Russian)
3. Neyasova I.A. Social experience as a pedagogical category, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 41–44. (in Russian)
4. Sidorov A.A. Social experience. Krasnoyarsk, Publishing House of Krasnoyarsk University, 1997, p. 175. (in Russian)
5. Chernyaeva T.N. Socio-educational risks formation of social experience, *Proceedings of the SSU. New series. Psychology of Education. Developmental Psychology*, 2011, T. 4, No. 2, pp. 81–86 (in Russian)

Поступила 17.03.2015 г.

УДК 37 (091) (045)
ББК 74.03

Пыков Сергей Александрович

соискатель

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
p_sergu@mail.ru

**Г. К. УЛЬЯНОВ КАК ПРЕЕМНИК ИДЕЙ
НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ**

Аннотация: Статья посвящена Григорию Карповичу Ульянову, мордвину-эрзе, депутату I Государственной думы, революционеру, политическому и общественному деятелю первого десятилетия советской власти. Автор рассматривает влияние идей национального просвещения на его деятельность.

Ключевые слова: национальный интеллигент, национальная идеология, национальное самосознание, народное образование, социал-революционеры, педагогическая публицистика, национальное просвещение, просветительская работа.

Pykov Sergei Aleksandrovich

Candidate for a scientific degree

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**G. K. ULYANOV AS A FOLLOWER
OF NATIONAL EDUCATORS**

Abstract: This article is devoted to Grigoriy Karpovich Ulyanov, Erzya-Mordvinian, a delegate of State Duma I, a revolutionist, a politician and a public man of the first decade of the Soviet government. The author examines the influence of national education ideas on his works.

Key words: national intellectual, national ideology, national self-consciousness, public schooling, the Socialists Revolutionaries, pedagogical publicism, national education, educational work.

25 сентября 2014 г. исполнилось 150 лет со дня рождения Григория Карповича Ульянова – выдающегося мордовского общественно-го деятеля, внесшего огромный вклад в развитие национального просвещения. Его имя достаточно давно введено в пантеон деятелей, определивших развитие национальной политики России начала XX в. Парламентарий, педагог, организатор национального образования, он, написав свыше 60 статей, большинство из них посвятил развитию образования в национальных областях. Являясь последовательным приемником идей гуманистической педагогики XIX в., «внутренне переживал за каждого ребенка, до которого не был донесен свет знаний». Вся его жизнь была посвящена развитию национальной школы как в Мордовии, так и за ее пределами. Через его биографию мы можем увидеть, как складывалась жизнь национального интеллигента в России: рожден в семье малоимущих мордовских крестьян Поволжья, сельский учитель, работник земской статистики, профессиональный революционер, партийный функционер, публицист и организатор издания национальной педагогической периодики.

Григорий Ульянов становится проводником идеи национального просвещения, преемником, по выражению И. А. Зеткиной, программы национального просветительства Поволжья на новом историческом этапе развития культуры, образования и школы [2, с. 205]. В начале своего пути он встретил ряд земских деятелей Саратовской губернии, которые являлись последователями народнических течений 1860-х гг.: учитель земской школы Д. В. Желубовский и инспектор народных училищ М. В. Золотов.

Земские начальные школы в то время представляли собой наиболее современные учебные заведения, имевшие профессионально подготовленные педагогические кадры и применявшие современные методы обучения, оснащенные передовым дидактическим материалом и педагогической библиотекой. Оказавшись образованными людьми в сельской глубинке, «народники» занимались полезной для крестьян деятельностью. Именно к категории педагогов-подвижников, искренне стремящихся послужить народу на поприще просвещения, и относились первые наставники молодого Ульянова. Неудивительно, что именно народовольческая идеология будет базовой в становлении его убеждений и позднее приведет в партию эсеров.

Несмотря на то, что Ульянов жестко критиковал народные семинарии и всю систему подготовки народных учителей в своей статье «О

воспитании народных учителей» [3, с. 2], именно Вольской семинарии он был обязан своим образованием. Не будем исключать и самообразование, а также окружение в эмиграции – все это сказалось на его восприятии целей народного образования.

Г. К. Ульянов начинает работать учителем в народной школе мордовского (эрзянского) села Наскафтым Кузнецкого уезда Саратовской губернии (ныне Камешкирский район Пензенской области). Отсутствие языкового барьера и хорошая педагогическая подготовка делают молодого учителя авторитетным среди учеников и их родителей.

К. Д. Ушинский писал: «Общей системы воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории... у каждого своя система воспитания» [10, с. 183]. Следуя этому правилу, молодой учитель, оставаясь в школе после занятий, занимался просвещением взрослых и составлял крестьянские прошения. Но деятельность Г. К. Ульянова была признана «крамольной», и руководство учебным округом в 1889 г. объявило его «неблагонадежным», распоряжением министра народного просвещения Григорий Карпович был лишен права заниматься педагогическим трудом.

Тем не менее пусть и недолгое время преподавания в народной школе обогатило Ульянова пониманием задач национальной школы, знанием реальных образовательных запросов мордовской деревни и ее специфики. Через 30 лет после окончания первого педагогического опыта он опубликует статью «Деревенская педагогика», которая несет в себе энергию неравнодушного очевидца:

«– Ах, эта педагогика!

– Она все еще жива, все еще здравствует и орудует в нашей деревне...

Разрушены старые социально-экономические основы, удалены с командующих постов все ее творцы и вдохновители, а она все еще живет по инерции.

Не стало в деревне помещика-крепостника, не стало его друзей-защитников – урядников, становых и земских начальников... А дикое наследие их еще не выветрилось из крестьянской семьи!..

На языке деревни до сих пор бить – значит, учить.

– Что ж, я своего собственного детища не могу поучить?! – говорит деревенский отец.

По деревенским понятиям родительская власть обладает неоспоримым правом бить и подвергать своих детей телесным наказаниям... Сплошь да рядом приходится наблюдать в крестьянской семье самые неожиданные пере-

ходы от необузданной расправы к не менее бурной ласке и нежности. Особенно часто это бывает у маменек ... Так прививаются родителями черты нелепости самодурства, невыдержанности и неспособности к самодисциплине. Еще нагляднее безалаберность деревенской педагоги сказывается, когда чадолюбивые родители приходят в соприкосновение с самогоном или водкой» [4, с. 63].

После педагогической деятельности начинается новый этап жизни интеллигента конца XIX – начала XX вв. Пройдет он этот путь от простого статиста в Саратовской губернии до депутата I Государственной Думы, эмигранта до деятеля наркомнаца и наркомпроса. «После установления советской власти правительством в качестве основных были выдвинуты следующие задачи: 1) индустриализация, 2) коллективизация и 3) культурная революция, основной целью которой была ликвидация неграмотности» [12, с. 143]. Под руководством Наркомпроса А. В. Луначарского и Н. К. Крупской Г. К. Ульянов начинает работу во Внешкольном отделе Народного комиссариата просвещения. Он получает работу, отвечающую его предыдущему опыту, – должность ответственного секретаря официального журнала Наркомпроса «Народное просвещение».

Г. К. Ульянов много публикуется в издании. Его интересуют самые разные проблемы, связанные с развитием просвещения и организацией школьного образования в РСФСР. Показателен здесь цикл «Письма с дороги» (1919 г.). Статьи стали результатом его редакционной командировки в Поволжье (Рузаевка, Пенза, Кузнецк) с посещением русских и мордовских сел. Путевые заметки и большие статьи посвящены социально-экономическим проблемам края, развитию культуры, становлению национальной школы и подготовке нового учителя для этой школы.

Педагогическая публицистика останется с Г. К. Ульяновым до конца его дней. Произведения, опубликованные им, посвящены злободневным проблемам обучения, воспитания и развития педагогической науки, содержат оценку происходящего и дают представление о способах разрешения. В статьях, связанных с темой просвещения и образования, опубликованных в журналах «Коммунистическое просвещение», «Крестьянский журнал», «Народное просвещение», «Народный учитель», «Просвещение национальностей» и др., он описывает педагогическую работу в странах Африки, Азии и в национальных округах России, раскрывая самые разные стороны школьного строительства и национального просвещения в РСФСР. Статьи

Г. К. Ульянова становятся не только свидетельством сложной эпохи, но и источниковым материалом.

М. Т. Бибин и Е. Г. Осовский писали, что «Григорий Карпович не был кабинетным работником – он был всегда среди масс, всегда в дороге, стремясь на местах помочь организации школьного дела, подготовке учительских кадров» [1, с. 99]. При его участии создавались и работали курсы мордовских учителей, организовывались учительские конференции, съезды и совещания (I Всероссийское совещание по просвещению национальностей (1919 г.), Всероссийский съезд национальностей (1920 г.) и др.). Достойной страницей в биографии Ульянова стала работа по спасению детей голодающего Поволжья.

Г. К. Ульянов выступает с инициативой создания мордовского подотдела Наркомпроса для организации просветительской работы среди мордовского населения: «Спрашивается, каким путем, какими мероприятиями мы могли бы улучшить, вывести дело просвещения Мордвы, на тот широкий творческий путь, который расчищен Великой Революцией для всех трудящихся России.

В Отделе Просвещения Национальных Меньшинств намечен довольно обширный план работы по организации Просвещения дела среди мордовского населения. Выполнить его возможно только общими усилиями просветительных учреждений и местных деятелей мордовской национальности».

Путешествуя по областям России, Ульянов открывает малоизученную национальную педагогику, описывая быт, окружающий детей начала XX в., обращает внимание на скверное отношение к обустройству школ и детских садов и остро критикует словом: «Когда мы после виденного осмотрели новые конюшни колхоза, устроенные по требованию ветеринарии, слушали заботливые речи колхозников о свиньях и поросятах, у нас невольно получилось обобщение: здесь о скоте заботятся больше, нежели о детях» [5, с. 35].

Всегда было известно, что мышление и мировосприятие народа выражаются в его языке. Для этого необходима была учебная и общественно-политическая литература на национальных языках. Об этом четко высказывается Григорий Карпович после посещения нескольких учебных учреждений Никольско-Уссурийска: «Главными причинами отсталости корейских школ в деле восприятия новых идей трудового воспитания являются отсутствие надлежащих учебных пособий и методических руководств на корейском языке» [6, с. 110].

Эта проблема была не только на Дальнем Востоке, она являлась потребностью всех национальных округов страны. Одним из важнейших изданий для исправления этой ситуации, безусловно, является первый советский букварь на эрзянском языке «Тундоньчи» («Весенний день». – М., 1923 г.). Букварь был подготовлен авторским коллективом, кроме Ульянова, над учебником работали профессиональные учителя и методисты: Макар Евсевьевич Евсевьев, Елисей Васильевич Скобелев, Елена Карповна Ульянова – младшая сестра Григория Карповича.

Создание школ для национальных меньшинств России становится главным в работе Ульянова. В этом он видел путь «национально-культурного обновления» деревни.

В это время вырабатывается методика обучения родному языку в национальных школах, которая в большей части основывалась на принципах, заложенных еще К. Д. Ушинским и Н. И. Ильминским. В ее основе лежит принцип сравнительного изучения языковых явлений. При подробном построении учебного процесса учащиеся изучали языки, развивали логическое мышление, совершенствовали разговорную речь.

Работа в должности инструктора отдела просвещения национальных меньшинств дала возможность Г. К. Ульянову лично отстаивать необходимость открытия школ для просвещения национальных меньшинств. Деятели национального просвещения воспринимали это время с энтузиазмом. И неудивительно, что в первых декретах говорилось о том, что было накоплено передовой педагогической теорией и практикой дореволюционной России. Политика в вопросах образования национальных меньшинств носила поощрительный характер, но не была сколько-нибудь продуманной. Г. К. Ульянов в это время писал: «... в период Советской власти, когда все национальные окраины и районы служили ареной гражданской войны, трудно было говорить о планомерном развитии педагогического развития. Педагогические учреждения возникали стихийно ... без руководства Наркомпроса» [7, с. 11].

Для изменения ситуации по его предложению были введены отдельные национальные ячейки (подотделы) в составе Наркомпроса и объединены в Совет по просвещению национальностей (Совнацмен). «В настоящее время деятельностью совнацмена Наркомпроса охвачено более 40 народностей РСФСР. Обслуживание национальностей автономных республик ведется самостоятельными органами просвещения последних» [8, с. 14]. В совете Григо-

рий Карпович возглавил Мордовское бюро, которым руководил до апреля 1924 г. В работоспособности отделов он не сомневался, о чем открыто заявлял в своей статье: «Кровно связанные с родной национальностью, одушевленные просветительством – новыми идеалами революции, они должны быть живыми проводниками идей и мероприятий, вырабатываемых в руководящих боевых центрах пролетариата» [9, с. 85].

В современной историко-педагогической литературе Г. К. Ульянова называют «первым историком просвещения и культуры мордвы», «одним из активных участников и историографов национально-культурного возрождения мордовского народа» [1, с. 98]. В истории образования мордовского края этот период считается началом работы Министерства образования, а Г. К. Ульянов считается первым министром образования [11, с. 357].

Фигура Григория Карповича Ульянова, инородца из глубинки России, получившего образование благодаря вниманию земской интеллигенции и воспринявшего народническую идеологию земцев, а затем традиционно для своего времени эволюционировавшего в эсеры, на наш взгляд, достаточно типична для судьбы национального интеллигента переломного периода российской истории. Исторический катаклизм обеспечил ему вертикальную социальную мобильность, личные качества определили сторону баррикады, а судьба спасла от репрессий, которые были уготованы большинству из национальной интеллигенции России.

Список использованных источников

1. Бибин, М. Т. Григорий Карпович Ульянов / М. Т. Бибин, Е. Г. Осовский // Просветители и педагоги мордовского края : сборник / сост. : М. Т. Бибин, Е. Г. Осовский. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – С. 97–104.
2. Зеткина, И. А. Национальное просветительство Поволжья / И. А. Зеткина. – Саранск, 2005. – 254 с.
3. Ульянов, Г. К. Воспитание народных учителей / Г. К. Ульянов // Русские ведомости. – 1916. – № 202. – С. 2–3.
4. Ульянов, Г. К. Деревенская педагогика / Г. К. Ульянов // Народный учитель. – 1928. – № 11. – С. 62–68.
5. Ульянов, Г. К. Колхозные и дошкольные учреждения в Мордовской автономной области / Г. К. Ульянов // Просвещение национальностей. – 1932. – № 7. – С. 36–41.
6. Ульянов Г. К. Дело просвещения среди ко-

рейцев Приморья / Г. К. Ульянов // Народное просвещение. – 1924. – № 2. – С. 109–112.

7. Ульянов, Г. К. К вопросу о подготовке учительства национальных меньшинств / Г. К. Ульянов // Народное просвещение. – 1924. – № 11–12. – С. 84–93.

8. Ульянов, Г. К. В. И. Ленин и просвещение народов СССР / Г. К. Ульянов // Народный учитель. – 1927. – № 4. – С. 13–18.

9. Ульянов, Г. К. Религия – вместо просвещения / Г. К. Ульянов // Народное просвещение. – 1936. – № 3 – С. 91–104.

10. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 414 с.

11. Шеянова, И. И. Министерство образования РМ / И. И. Шеянова // Мордовия. Энциклопедия. – Саранск, 2003. – Т. 2. – 544 с.

12. Шукшина, Т. И. Становление региональной системы общего среднего образования в Мордовии в 20–80-е гг. XX в. : дис. ... д-ра пед. наук / Татьяна Ивановна Шукшина – Саранск, 2005. – 417 с.

References

1. Bibin M.T., Osovskiy E.G. Grigoriy Karpovich Ulyanov, Educators and teachers of Mordovia: collection comp. M.T. Bibin, E.G. Osovskiy. Saransk, Mordovian Publishing House, 1986, pp. 97–104. (in Russian)

2. Zetkina I.A. National education of the Volga region. Saransk, 2005, 254 p. (in Russian)

3. Ulyanov G.K. The upbringing of national teachers, *The Russian bulletin*, 1916, No. 202, pp. 2–3. (in Russian).

4. Ulyanov G.K. Village pedagogics, *The National teacher*, 1928, No. 11, pp. 62–68. (in Russian)

5. Ulyanov G.K. Collective farm and preschool educational institutions in Mordvinian autonomous region, *Education of nationalities*, 1932, No. 7, pp. 36–41. (in Russian)

6. Ulyanov G.K. The matter of education among the Koreans in the Volga region, *The National Education*, 1924, No. 2, pp. 109–112. (in Russian)

7. Ulyanov G.K. The problem of teachers training for national minorities, *The National Education*, 1924, No. 11–12, pp. 84–93. (in Russian)

8. Ulyanov G.K. Lenin and the education of nations in USSR, *National teacher*, 1927, No. 4, pp. 13–18. (in Russian)

9. Ulyanov G.K. Religion instead of education, *Education of nationalities*, 1936, No. 3, pp. 91–104. (in Russian)

10. Ushinskiy K. D. Pedagogical works: in 6 V. Moscow, Pedagogics, 1988, V. 1, 414 p. (in Russian)

11. Sheyanova I.I. Department of education in Mordvinian Republic, Mordovia: encyclopedia. Saransk, 2003, V. 2, p. 544. (in Russian)

12. Shukshina T.I. Formation of regional system of general secondary education in Mordovia in 20–80 of XX century: Thesis ... Doctor of Pedagogical Sciences. Saransk, 2005, 417 p. (in Russian)

Поступила 22.01.2015 г.

УДК 373.2
ББК 74.102

Стожарова Марина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра дошкольной педагогики

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия
stogmarin@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются отдельные аспекты проблемы формирования школьной зрелости дошкольников, анализируются подходы зарубежных и отечественных авторов, изучены и обобщены такие компоненты, как физическая готовность, состояние нервно-психического здоровья детей, психолого-педагогическая готовность, предметная готовность, намечены некоторые пути повышения уровня сформированности основных компонентов школьной зрелости дошкольников, применимые в практике работы детских садов.

Ключевые слова: школьная зрелость дошкольников, психолого-педагогическая готовность, физическая готовность, нервно-психическое развитие, предметная готовность.

Stozharova Marina Yuryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of pre-school pedagogy

Ulyanovsk state pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

FORMATION OF THE PRESCHOOLERS MAIN COMPONENTS OF SCHOOL MATURITY

Abstract: This article discusses some aspects of the formation of school maturity of preschoolers, analyzes approaches of foreign and domestic authors, studies and summarizes such components as physical readiness, the state of mental health of children, psychological and pedagogical readiness, willingness to subject, outlines some ways in increasing the level of formation of basic components of preschoolers school maturity useful in the practice of the kindergartens.

Keywords: school maturity of preschool children, psychology and pedagogical readiness, physical readiness, psychological development, subject readiness.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос об уровне сформированности школьной зрелости дошкольников, о выделении тех компонентов, по которым мы можем судить об этом образовании, а также возможных способах диагностики и коррекции школьной зрелости старших дошкольников.

Н. И. Гуткина отмечает, что «в начале XXI века начальная школа переходит на четырехлетнюю программу обучения независимо от возраста ребенка. При этом в нормативных документах по приему детей в первый класс говорится, что в школе могут начинать учиться дети, которым на 1 сентября исполнилось 6 лет 6 месяцев. Теоретически это означает, что в один класс попадают ребята от 6 лет 6 месяцев до 7 лет 6 месяцев, а на практике получается, что в одном классе встречаются ученики от 6 до 8 лет. И здесь в полный рост встает проблема психологической готовности к школе» [2, с. 13].

Проблема «школьной зрелости дошкольников» не является для психолого-педагогической науки абсолютно новой. В зарубежных исследованиях она рассматривается в работах Н. Netzer (1936), А. Kern (1951), С. Strebel (1957), J. Jirasek (1978). Подход данных авторов к проблеме формирования школьной зрелости дошкольников рассмотрен Н. И. Гуткиной в книге «Психологическая готовность к школе» [2, с. 14]. Она, анализируя исследования данных авторов, говорит о том, что традиционно в зарубежной психолого-педагогической литературе выделяется три аспекта школьной зрелости дошкольников: 1) интеллектуальный; 2) эмоциональный; 3) социальный. Автор указывает, что «понимаемая данными авторами интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга». Об эмоциональной зрелости, по ее мнению, судят в первую очередь по уменьшению импульсивных реакций ребенка, а о социальной – по усилению потребности в общении со сверстниками и способности выполнять роль ученика [2, с. 14].

В отечественных работах проблема готовности детей к школьному обучению содержится в работах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, Н. Г. Салминой, Е. Е. Кравцовой, Н. И. Гуткиной, Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова. В частности, Л. И. Божович выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе: 1) определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения; 2) достаточное развитие произвольного поведения; 3) определенный уровень развития интеллектуальной сферы [1, с. 24]. Д. Б. Эльконин, Н. Г. Салмина в качестве основных показателей психологической готовности к школе выделяют произвольность, умение совместно действовать для решения поставленных задач, развитие эмоциональной сферы ребенка. Е. Е. Кравцова считает, что дети с высоко развитым уровнем развития общения со взрослыми и сверстниками одновременно обладают хорошими показателями интеллектуального развития [3, с. 65]. Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков выделяют учебно-важные качества в структуре психологической готовности к обучению в школе. При этом к базовым учебно-важным качествам относятся мотивы учения, образное мышление, произвольность регуляции деятельности и др. [6, с. 38].

Таким образом, мы видим достаточно много совпадений между определением *школьной зрелости* в зарубежной науке и *психологической готовности к школе* в отечественной психологии и педагогике. И те, и другие авторы в качестве основных показателей выделяют интеллектуальную, эмоциональную и социальную зрелость (или готовность). Сам же термин «школьная зрелость дошкольников» в последние годы стал достаточно популярен в теории и практике дошкольного образования. Иными словами, говоря о школьной зрелости детей, мы обычно имеем в виду психологическую готовность

дошкольников к школе. Однако представляется не совсем верным рассматривать эти понятия как идентичные. Ведь само слово «зрелость», то есть созревание ребенка, предполагает, видимо, некое биологическое созревание организма ребенка, в частности, функциональное созревание структур головного мозга, и не только мозга, а всего организма ребенка в целом. Таким образом, мы подходим к понятию «биологический» и «паспортный» возраст ребенка, которые весьма часто не совпадают, а также к понятию «физическая готовность ребенка к школе».

В диссертации В. А. Якименко «Педагогические условия формирования физической готовности старших дошкольников к обучению в школе» говорится о том, что степень тяжести прохождения адаптационного периода в значительной степени определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребенок приходит в первый класс.

По исследованиям В. Р. Кучма и М. И. Степановой просматривается следующая тенденция показателей здоровья дошкольников за последние 10 лет: число детей с хронической патологией увеличилось в два раза, а детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, – снизилось в 3 раза и составляет 5–6 % от общего числа [5, с. 34]. В. А. Якименко отмечает, что большинство исследователей подробно разрабатывают вопросы, касающиеся психологического и социального аспектов готовности. Физическая же готовность отслеживается методиками, а не формируется. Среди современных детей школьно-незрелые составляют более 40 %, что в 3 раза превышает количество таких детей в 70-е годы и в 2 раза – в 80-е [5, с. 38]. По его мнению, физическая готовность к обучению в школе есть важнейшая комплексная характеристика личности ребенка старшего дошкольного возраста, облегчающая процесс адаптации первоклассника к школе и включающая в себя следующие компоненты: *положительные показатели состояния здоровья, гармоничное физическое развитие, развитие функциональных систем соответственно возрасту; высокий уровень физической подготовленности в целом и мелкой моторики, в частности, а также высокий уровень самообслуживания и овладения культурно-гигиеническими навыками* [9, с. 8]. По сути, физическая готовность ребенка к школе является тем основанием, на котором будет строиться его психолого-педагогическая готовность, и эти понятия невозможно рассматривать в отрыве. Кроме того, среди показателей физической готовности ребенка неизбежно возникает показатель *состояния здоровья*, в частности, заболеваемости ребенка (острой и хронической). Нельзя не согласиться с тем, что ребенок, имеющий серьезные некомпенсированные хронические заболевания

или крайне высокий уровень острой заболеваемости, не может считаться школьно зрелым, так как в ситуации стресса, вызванного изменившейся образовательной средой, режимом дня и проч., данные проблемы со здоровьем могут усугубиться. Так или иначе состояние здоровья ребенка существенно влияет на уровень его обучаемости, а также на развитие мотивации к учебной деятельности.

Особое внимание обращают исследователи на уровень нервно-психического развития детей и степень выраженности неврологических дисфункций. Понятно, что состояние нервно-психического развития ребенка напрямую связано с формированием его когнитивных процессов, мотивационной и социально-эмоциональной готовностью к школе. Многие дети в настоящее время не обладают абсолютным нервно-психическим здоровьем. При определении же школьной зрелости ребенка должны иметь место оценка степени выраженности неврологических дисфункций, а также возможности их коррекции.

Институтом гигиены и охраны здоровья детей, подростков и молодежи ГУ НЦЗД РАМН был разработан сокращенный адаптированный вариант опросника Кеттела. Для определения выраженности черт характера, относящихся к психологическим факторам риска развития нервно-психических заболеваний (негативизм, трудности общения, интеллектуальное развитие, контроль эмоций, гиперактивность, застенчивость, тревожность, фрустрированность), в результате исследования репрезентативных групп детей и подростков и статистической обработки материала были отобраны наиболее чувствительные шкалы и вопросы. Метод рекомендован для использования при организации медицинского контроля за развитием и здоровьем детей в условиях образовательных учреждений [7, с. 56]. Следует помнить, что дисгармоничность психического развития может служить причиной развития или обострения течения многих соматических заболеваний. Так, по данным специалистов ГУ НЦЗД РАМН, психосоматический компонент выявляется почти в 70 % соматических заболеваний детей и подростков, особенно связанных с нарушениями нейро-эндокринной регуляции. Выявленная дисгармоничность психического развития требует углубленного обследования ребенка и его родителей у психолога.

Таким образом, можно констатировать факт, что при диагностике школьной зрелости ребенка первым и важнейшей задачей является определение физической готовности к школе, включающей оценку биологического возраста ребенка, определение состояния физического и нервно-психического здоровья.

Определив уровень физической готовности ребенка к школе и признав его удовлетво-

рительным, мы можем интересоваться степенью *психолого-педагогической готовности его к школе*. Отметим, что психолого-педагогическая готовность детей к школе является предметом изучения ряда ученых, но в таком варианте соотношение компонентов было рассмотрено впервые в нашем исследовании, выполненном по гранту МО РФ. Результаты нашли отражение в монографиях, учебных пособиях, научных статьях. Уровень психолого-педагогической готовности детей к школе нами был детально изучен на базе МБДОУ № 128, МДОУ № 254 г. Ульяновска в 2003–2008 гг. [См. об этом: 8, с. 83]. В эксперименте были обследованы дети старшего дошкольного возраста по следующим основным показателям: мотивационная готовность детей к школе; уровень развития психических процессов, необходимых для обучения в школе, прежде всего уровень развития наглядно-образного мышления и отдельных логических операций; уровень социально-эмоциональной готовности к школе детей (за основу были приняты адекватность самооценки ребенка, оценка уровня тревожности, в том числе учебной); оценка сформированности коммуникативных навыков у дошкольников. Отдельно рассматривался уровень сформированности так называемой *педагогической или предметной готовности*, который оценивался по показателям усвоения детьми знаний, умений и навыков, предусмотренных образовательной программой по разным областям знаний.

Таким образом, в данном исследовании подвергнуты изучению некоторые аспекты формирования школьной зрелости дошкольников в условиях ДОУ и семьи. Нами выделены основные компоненты школьной зрелости. К ним прежде всего относятся:

– *физическая готовность дошкольников к школе*, включающая такие основные показатели, как уровень физического развития ребенка, уровень нервно-психического развития ребенка, частота и характер заболеваемости за прошедший год;

– *психолого-педагогическая готовность к школе*, включающая такие показатели, как уровень мотивационной готовности детей к школе, уровень развития психических процессов дошкольников, социально-эмоциональная готовность, предметная готовность.

В настоящее время производится дальнейшая теоретическая разработка и экспериментальная проверка основных компонентов школьной зрелости дошкольников, подвергается экспериментальному изучению эффективность применения здоровьесберегающих технологий в целях формирования физической готовности к школе (на базе МБДОУ № 254 г. Ульяновска). Нами

апробирована методика разработки и реализации индивидуальных программ познавательного общения взрослых с детьми в условиях ДОУ и семьи в целях наилучшего развития мотивационной готовности к школе (на базе МБДОУ № 128 г. Ульяновска). Предметная готовность к школе будет наиболее подробно изучена на материале математики. Вопрос об использовании технологий интеллектуально-развивающего обучения на материале математике уже частично освещен в пособии «Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования» [4, с. 57]. Найдет экспериментальное применение разработанная технология нетрадиционных форм и методов математического развития детей в целях их наилучшей подготовки к школе (на базе инновационного центра детского развития УлГПУ им. И. Н. Ульянова «Кораблик»).

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 352 с.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – СПб : Питер, 2006. – 208 с.
3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М. : Знание, 1991. – 198 с.
4. Богомолова, М. И. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования / М. И. Богомолова, Е. И. Андрианова, Л. М. Захарова, М. Ю. Стожарова [и др.]. – Ульяновск : УлГПУ, 2014. – 216 с.
5. Кучма, В. Р. Здоровьесберегающие компоненты организации учебно-воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях / В. Р. Кучма, М. И. Степанова // Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях: проблемы и пути оптимизации : сборник статей и документов. – М. : ГНОМ Д, 2004. – С. 31–37.
6. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : Просвещение, 2001. – 218 с.
7. Организация медицинского контроля за развитием и здоровьем дошкольников и школьников на основе массовых скрининг-тестов и их оздоровление в условиях детского сада, школы. – М. : Промедек, 1993. – 28 с.
8. Стожарова, М. Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников / М. Ю. Стожарова. – Ульяновск : Изд-во УлГПУ, 2004. – 115 с.
9. Якименко, В. А. «Педагогические условия формирования физической готовности старших дошкольников к обучению в школе» / В. А. Якименко : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 24 с.

References

1. Bozovic L.I. Personality and its formation in childhood. Moscow, Prosveschenie, 1968, 352 p. (in Russian)
2. Gutkina N.I. Psychological readiness for school. St. Petersburg, Peter, 2006, 208 p. (in Russian)
3. Kravtsova E.E. Psychological problems of children's readiness for school. Moscow, Znanie, 1991, 198 p. (in Russian)
4. Bogomolova M.I., Andrianova E.I., Zakharova L.M., Stozharova M.Yu., Nesterova A.A., Shadrina L.G., Nagatkina E.S., Karabaeva S.I., Kotlyakova T.A., Kharitonova A.A. Training and education in the field of early childhood education. Ulyanovsk, UIGPU, 2014, 216 p. (in Russian)
5. Kuchma V.R., Stepanova M.I. Health saving components of the organization of teaching and educational process in preschool educational institutions, Health and physical development of children in preschool educational institutions: problems and ways of optimization: collection of articles and documents. Moscow, GNOME D, 2004, pp. 31–37. (in Russian)
6. Nizhegorodtseva N.V., Shadrikov V.D. Psycho-educational child's readiness for school. Moscow, Prosveschenie, 2001, 218 p. (in Russian)
7. The medical control over the development and health of preschool and schoolchildren based on the mass screening tests and their health improvement in kindergarten and school. Moscow, Promedek, 1993, 28 p. (in Russian)
8. Stozharova M.Yu. Formation of school maturity of preschoolers. Ulyanovsk, Univ UIGPU, 2004, 115 p. (in Russian)
9. Yakimenko V.A. "Pedagogical conditions of formation of physical readiness of the senior preschool children for school": Author. Diss. ... Candidate Ped. Sciences. Moscow, 1997, 24 p. (in Russian)

Поступила 01.12.2014 г.

УДК 378+004
ББК 74.58+32.973

Федорова Екатерина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра информатики

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия
fedorovaulspu@gmail.com

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ**

Аннотация: В статье уточнено понятие «творческая активность» (творческая активность выражается в целенаправленном единстве мотивов и действий, характеризуется осознанным поиском творческих ситуаций, предполагает теоретическое осмысление знаний, самостоятельный поиск решения проблемы). Сущность исследуемого феномена заключается во взаимосвязи и взаимодополнении составляющих компонентов творческой активности: мотивационного, операционного, эмоционального и креативного, выделенных на основе системного подхода); описаны педагогические условия, показатели и критерии развития творческой активности студентов средствами ТРИЗ-педагогика, описан педагогический эксперимент и его результаты.

Ключевые слова: творческая активность, ТРИЗ-педагогика.

Fedorova Ekaterina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of informatics

Ulyanovsk state pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS
ON THE BASIS OF TRIZ-PEDAGOGY**

Abstract: In the article the notion of “creative activity” is specified (creative activity is expressed in purposeful unity of motives and actions, is characterized by a conscious search of creative situations, involves theoretical understanding of the knowledge, independent solution.) The essence of the studied phenomenon lies in

the relationship and complementarity components of creative activity: motivational, operational, emotional and creative allocated on the basis of system approach); the author describes pedagogical conditions, indicators and criteria for the development of creative activity of students by means of TRIZ-pedagogy, pedagogical experiment and its results are determined.

Key words: creativity, TRIZ-pedagogy.

Необходимость творческого развития личности в системах высшего и среднего образования осознается педагогической наукой и общественностью давно. Практические возможности для этого существуют уже более десяти лет и наиболее активно реализуются в системе среднего общего (основного) образования, где достаточно широкое применение получили не менее двадцати различных инновационных систем, направленных на углубление понимания изучаемого материала, развитие творческого мышления, развитие критического мышления, преимущественное развитие способностей, имеющих от природы, развитие коммуникативных способностей, формирование экономического и экологического мышления, гражданского сознания и др. Большинство из этих систем направлены на решение какой-либо одной из названных задач и лишь частично решают при этом другие. Как правило, они имеют применение только на учебных занятиях. В то же время потребности общества в подготовке личности, способной успешно встраиваться в него (социализироваться), состоят в формировании у них не только совокупности всех названных, но и ряда других качеств, среди которых важнейшее значение имеют творческие качества, состоящие в умении решать проблемные задачи в различных областях деятельности.

Творческая активность – устойчивое интегративное качество, одновременно присущее и самой личности, и ее деятельности, выражающееся в целенаправленном единстве мотивов и действий, характеризующееся осознанным поиском творческих ситуаций. Она предполагает теоретическое осмысление знаний, самостоятельный поиск решения проблемы.

Творческая активность успешно развивает познавательные способности в овладении знаниями, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели. В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности – необходимое условие разностороннего развития личности.

Существуют различные пути развития творческой активности, одним из которых является ТРИЗ-педагогика. Большинство практически осуществляемых инноваций, связанных с ТРИЗ-теорией решения изобретательских задач, имеют место в дошкольном и в меньшей

мере в среднем общем образовании, охватывают лишь учебные занятия, при этом не разработаны вопросы их возможного распространения на другие виды занятий, на другие виды образования.

Сложившаяся к настоящему времени практика организации учебной деятельности студентов по-прежнему сохраняет ориентацию на знаниевую, ассоциативную парадигму обучения, ориентированную на формирование «усредненного» педагога, не вооруженного желаниями и умениями самостоятельного поиска, способами и средствами деятельности исследовательского, творческого характера. Развитие творческой активности студента как будущего педагога позволяет решать задачи подготовки будущего учителя со сформированной методологической и исследовательской культурой, способного к социально-педагогической деятельности, преобразующей социокультурную сферу.

Исходя из особенностей составляющих компонентов творческой активности студентов, выделяются следующие педагогические условия, обеспечивающие развитие творческой активности: соблюдение принципа системности в проведении учебных занятий; последовательный переход от накопления впечатлений и фактов, освоения знаний и умений к их реализации в творческой деятельности; включение студентов в продуктивные формы творческой деятельности; применение педагогических технологий, адаптированных под формирование навыков творческой деятельности в соответствии с требованиями системного мышления.

Согласно рассмотренному ранее представлению о творческой активности личности как единстве четырех компонентов, можно выделить основные показатели, критерии и диагностируемые признаки показателей сформированности данного феномена у студентов. При выборе показателей, характеризующих четыре группы критериев, используются показатели, применяемые в общей психологии (Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс, М. Воллах, Н. Коган), и результаты исследований Д. Б. Богоявленской, Е. Л. Яковлевой, Я. И. Пономарева, В. И. Андреева, В. И. Коротяева, Н. Д. Левитова, Н. П. Алешаевой, Н. В. Тупаревой.

Определяя критерии творческой активности, следует руководствоваться ее сущностной

характеристикой и положениями критериального подхода (критерии должны фиксировать деятельное состояние субъекта, нести информацию о самостоятельном характере деятельности, о мотивах и отношении к ее выполнению).

Теоретическое обоснование критериев и показателей творческой активности позволяет на практике диагностировать уровни его реального развития у студентов. Выделенные показатели были сведены к диагностируемым признакам творческих свойств. Затем были подобраны и адаптированы соответствующие методики диагностирования для каждого компонента творческой активности студентов.

В качестве критериев определены следующие.

Во-первых, направленность студентов на творческую активность – для определения мотивационной стороны творческой активности (мотивационный критерий). Данный критерий рассматривается с позиции таких показателей, как отношение личности к встающим перед ней задачам, творческое мировоззрение личности, различные явления и состояния, вызывающие творческую активность субъекта. Во-вторых, для диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента творческой активности применяется адаптированная методика, предназначенная для исследования направленности интересов юношеского возраста. Данный опросник дает возможность определить направленность молодых людей на любознательность, склонность к воображению, стремление к решению сложных задач, склонность к риску. Именно эти особенности, по мнению Е. Е. Туник, характерны для творческой личности. В предлагаемую студентам анкету были включены вопросы, охватывающие различные сферы творческой активности, такие как склонность к изучению устройства механизмов, поиск новых путей решения задач, проявление настойчивости в достижении своей цели, отстаивание своих идей и многие другие.

Во-вторых, владение студентами первичными понятиями в теории предмета информатики, понимания значимости предмета, его месте и роли в развитии общества (операционный критерий). Изучение операционного критерия можно осуществлять с помощью следующих показателей: точность знаний (правильность ответа); продуктивность знаний (общее число знаний в теории информатики); полнота знаний (совокупность объектов, их сторон, свойств и связей, которые возникают в представлениях студента как значимые) и адекват-

ность знаний окружающей реальности (верное воспроизведение в представлениях студентов реальных предметов, объектов, их свойств и связей). Изучение операционного компонента основывалось на анализе результатов разработанного нами опросника, дополненного вопросами теста Айзенка и результатов отборочного тура факультетской олимпиады по информатике. Содержательной основой опросника послужили материалы, предусмотренные образовательной программой по информатике и дополнительные материалы по программированию.

В-третьих, выраженная эмоциональная удовлетворенность от творческой активности, проявляющаяся в эмоциональном отклике, удовлетворения от процесса решения творческой задачи; повышение самооценки (эмоциональный критерий). Проявление данного компонента творческой активности можно зафиксировать на примере эмоционального показателя – интенсивность эмоций и чувств, характеризующая личностное отношение студента к объектам познания. Данный показатель включает в себя экспрессивность и выразительность в мимике, жесте, двигательной активности; эмоциональное состояние, степень выраженности определенного чувства; эмоционально-оценочные суждения студентов. В качестве метода диагностирования эмоционального компонента нами были выбраны методы наблюдения и беседы, предложенные Т. С. Комаровой, А. Ж. Овчинниковой и О. А. Соломенниковой.

В-четвертых, способность применять знания и умения в различных видах познавательной деятельности (креативный критерий). Выделенный критерий можно охарактеризовать с помощью следующих показателей: наличие умений и навыков осуществления творческой деятельности, применение полученных знаний, умений и навыков на практике, оригинальность осуществляемой деятельности (новизна, самобытность, яркость созданного студентом образа, проявляющаяся в своеобразном отборе фактов, неповторимости решения задачи, преломленное через субъективное видение студентом окружающего мира). Для диагностирования креативного компонента творческой активности была адаптирована и дополнена методика теста вербальной креативности С. Медника в обработке А. Н. Воронина, методика Дж. Гилфорда «Кружки», предназначенная для анализа уровня развития и соотношения образной и вербальной креативности, а также многофакторная личностная методика Р. Кеттела в обработке А. Н. Капустиной.

Итоговый результат развития творческой активности определяется как среднее значение

по четырем выделенным компонентам. Данный выбор обоснован предложенным определением творческой активности, в котором в равной степени выделяется познавательная, мотивационная, эмоциональная и творческая деятельность.

Для оценки эффективности предложенной модели развития творческой активности студентов средствами ТРИЗ-педагогике на базе Ульяновского государственного педагогического университета был реализован педагогический эксперимент. Экспериментальная программа развития творческой активности студентов осуществлялась поэтапно. В течение полутора лет (три семестра) в каждой группе было проведено два блока занятий по информатике. Первый блок («Информатика и основы ТРИЗ») реализовывался в течение февраля-мая (второй семестр первого года обучения). Вторым блоком «Решение задач повышенной сложности» – в течение двух семестров второго года обучения. Занятия проводились, как правило, раз в неделю. Перед нами стояла задача сформировать навыки творческой деятельности в процессе решения задач по информатике, развивая тем самым творческую активность студентов и подготавливая студентов к самостоятельному применению основных инструментов ТРИЗ в учебной деятельности. Следовательно, занятия должны были сочетать непосредственно основы ТРИЗ и применение их к решению задач по информатике.

В классификации целей обучения ТРИЗ по И. В. Борщевскому мы ставили перед собой цель обучить студентов курсу «Пользователь ТРИЗ». Объем программы 120–140 часов. Занятия проводились в группе не более 10–15 человек (что соответствует обычным условиям на практических занятиях по информатике), в режиме постоянного диалога и с привлечением ЭВМ и раздаточного материала.

Перед преподавательским коллективом вуза должна стоять приоритетная задача – реализация принципов ТРИЗ-педагогике, педагогике саморазвития и педагогике сотрудничества, которые осуществляются при таком педагогическом воздействии, когда свободное субъект-субъектное развивающее общение выстраивается от воспитуемого, от его индивиду-

ального опыта, ценностей, мотивации, потребностей, вкусов, склонностей и способностей. Таким образом, проблему развития творческой активности необходимо рассматривать с позиции гуманизации всей системы образования, основываясь на таких принципах, как принцип гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, принцип развития креативности мышления, принимая во внимание индивидуальные особенности обучающихся, принцип педагогической поддержки.

Список использованных источников

1. Костюнина, Н. Ю. Развитие творческой активности студентов педагогических вузов средствами ТРИЗ-технологий / Н. Ю. Костюнина // Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «Перспективы развития науки и образования», 31 янв. 2014 г. – Тамбов, 2014. – С. 65–68.

2. Федорова, Е. А. Развитие творческой активности студентов с помощью технологий ТРИЗ-педагогике / Е. А. Федорова // Информатика и образование. – 2009. – № 2. – С. 110–111.

3. Федорова, Е. А. Информатика и ТРИЗ-педагогике: инструменты решения задач / Е. А. Федорова // Материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Информационные технологии в образовании», 30 апр. 2011 г. ; под ред. Ю. И. Титаренко. – Ульяновск, 2014. – С. 126–130.

References

1. Kostyunina N.Yu. The development of creative activity of students of pedagogical universities by means of TRIZ technologies, Prospects of development of science and education. Collection of articles on materials of the international scientific-practical conference. Tambov, 2014, pp. 65–68. (in Russian)

2. Fedorova E.A. Development of creative activity of students by using technology of TRIZ-pedagogy, *Informatics and education*, 2009, No. 2, pp.110–111. (in Russian)

3. Fedorova E.A. Informatics and TRIZ-pedagogy: tools to solve problems, Collection of articles on materials of the international scientific-practical conference “Information technology in education“. Ed. Yu.I. Titarenko. Ulyanovsk, 2014, pp. 126–130. (in Russian)

Поступила 16.12.2014 г.

УДК 81: 378.147

ББК 74.560

Хрусталева Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

начальник редакторского отделения научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела

Казанский юридический институт МВД России, г. Казань, Россия

okhrustal@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ
ВЕДОМСТВЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Аннотация: В статье представлен теоретический и практический взгляд на проблему формирования языковой личности курсантов, обучающихся в юридическом вузе, в процессе освоения ими дисциплин гуманитарного и профессионального цикла сквозь призму концепта «языковая личность».

Ключевые слова: языковая личность, носитель элитарной речевой культуры.

Khrustaleva Olga Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Head of the editorial department of research and publishing department

Kazan Law Institute of the Russian Interior Ministry, Kazan, Russia

**FORMATION OF CADETS LANGUAGE PERSONALITY
IN THE COURSE OF DISCIPLINE OF HUMANITARIAN CYCLE:
THEORY AND PRACTICE**

Abstract: The article presents a theoretical and practical approach to the problem of linguistic personality formation during the process of acquisition of the humanities and professional disciplines cycle through the prism of “linguistic personality” concept.

Key words: language personality, the media elite speech culture.

«В личности сходятся интересы всех наук» [1], как в свое время образно заметила Т. В. Кочеткова, поэтому нет ничего удивительного, что именно личности в последнее время в самых различных науках уделено так много внимания.

Одним из аспектов изучения личности является взгляд на эту проблему сквозь призму концепта «языковая личность» (ЯЛ).

Весомый вклад в разработку различных аспектов изучения языковой личности внесли труды лингвистов, как отечественных, так и зарубежных – А. А. Потебни, В. Вундта, Л. В. Щербы, Е. Д. Поливанова, Э. Сепира, Дж. Р. Ферса, Б. Уорфа, Дж. Остина, П. Грайса, Ю. Н. Караулова, Г. И. Богина, В. Г. Гака, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, В. И. Карасика и др. Особое место в этом ряду занимают исследования педагогов (М. Н. Барабина, В. Ф. Габдулхаков, В. А. Маслова, В. М. Пелих, К. Ф. Седов, И. М. Чеботарева).

Интегративная сущность понятия «языковая личность», по мнению исследователя Г. С. Шишловой [2], заключается в том, что данная категория объединяет все учебные предметы и должна стать объектом формирования на уров-

не всех учебных дисциплин в любом типе учебного заведения.

Весьма перспективным и малоизученным, на наш взгляд, является обращение к концепту «языковая личность» в процессе формирования личности будущего сотрудника органов внутренних дел в ведомственном вузе, что позволит обеспечить «выход» на такие качества индивидуума, как творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество [1].

«Нельзя познать человека, не познав его языка», – эта мысль красной нитью проходит через монографию Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность». Автор утверждает: «Нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной ЯЛ» [3, с. 3].

Одним из основных направлений, определяющих гуманистическую культуру личности, является уверенное владение языком. В свете этого новые подходы к высшему юридическому

образованию (и ведомственное – не исключение) актуализируют интерес к коммуникативному и развивающему потенциалу учебных дисциплин. Будущий сотрудник органов внутренних дел – выпускник ведомственного учебного заведения, имеющий квалификацию юриста, как никто другой должен осознавать важность развития навыков делового общения, повышения уровня речевой культуры в своей профессиональной деятельности, так как низкий уровень его речевой (и общей) культуры не способствует взаимопониманию с населением, оказывает влияние на возникновение недоверия, неприязни граждан. Как отмечает Н. В. Ерошенков, сотрудник органов внутренних дел должен «совмещать в себе прагматические роли гражданина, морального проповедника, беспристрастного исследователя, юриста-ученого, судьи, обвинителя, полемиста, рассказчика-психолога, реализуя различные варианты речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения» [4].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальностям «Юриспруденция», «Правовое обеспечение национальной безопасности» предусмотрено изучение ряда дисциплин, способствующих формированию коммуникативных умений и навыков, способности анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности («Деловое общение в ОВД», «Практика и психология общения», «Профессиональная этика и служебный этикет», «Русский язык в деловой и процессуальной документации»).

Так, одной из задач учебной дисциплины «Деловое общение сотрудников ОВД», наряду с повышением уровня гуманитарной образованности обучающегося, является формирование языковой профессиональной личности. На занятиях по дисциплине «Риторика» курсанты учатся оценивать факты и явления профессиональной деятельности с нравственной точки зрения, осуществлять с позиции этики и морали выбор норм поведения в конкретных служебных ситуациях, соблюдать правила вежливости и культуры поведения в профессиональной деятельности.

И здесь, на наш взгляд, огромным воспитательным потенциалом для будущих сотрудников органов внутренних дел являются примеры ярких личностей служителей Закона, правозащитников, адвокатов. Весьма полезным является обращение к яркой ЯЛ, какой является, например,

российский адвокат князь Александр Иванович Урусов [5]. В качестве материала для наблюдения за особенностями речевой манеры кн. Урусова были использованы письменная речь ученого (статьи, очерки, стихи, мемуары, дневник, переписка с друзьями и родными; деловые, официальные жанры (служебные, гражданские, речи на суде); его устная речь (общение, личная дружеская беседа, бытовое общение), воспоминания современников. В процессе наблюдения были выделены следующие аспекты:

- **Образование и воспитание** (Александр Иванович получил хорошее по тем временам домашнее образование под руководством образованного француза-гувернера и с ранних лет в совершенстве изучил французский язык; среднее образование наследник князей Урусовых получил в классической московской гимназии, которая, как говорили тогда, преследовала при обучении гуманитарные цели. Внимание обращалось главным образом на образование ума и воли учащегося, независимо от будущей его профессии и практической деятельности. Кроме языков (немецкого, латинского и греческого), серьезное внимание было уделено изучению математике, русскому языку и литературе. В 1861 г. Урусов поступил на юридический факультет Московского университета, окончил его кандидатом права).

- **ЯЛ преподавателей** (при гимназии практиковались литературные чтения и даже читались произведения гимназистов. Был и домашний театр. Всем этим руководил А. А. Григорьев, один из выдающихся и оригинальных художественных критиков 60-х годов XIX в. Русскую литературу преподавал также будущий видный профессор Московского университета Н. С. Тихонравов).

- **Профессиональная деятельность** (по окончании курса в университете князь Урусов записался в кандидаты на судебные должности и сразу завоевал себе высокое положение как уголовный защитник. Первое же выступление в суде в качестве защитника по делу Мавры Волоховой принесло его имени всероссийскую известность. Деятельность кн. Урусова создала ему в Москве редкую популярность: чуть ли не при знаком дурного тона, отсталости, по меньшей мере, считалось, не побывать хотя бы один раз на защите кн. Урусова в суде).

- Особое внимание сам А. И. Урусов уделял **произносительной манере**: тембру голоса, фонетическим сторонам речи, эмоционально-экспрессивным пристрастиям (языковые оценки, прозвища): голос – «тягучий бархатный баритон, богатый интонациями, вызывающий слезы у подсудимого», «раскаты громовой речи», «богатство, гибкость голоса»; ораторство –

«слово оратора-художника, блестящий, остроумный и язвительный монолог оскорбленного чувства русского гражданина», «жало насмешки», «хлесткий бич иронии», «художник живого слова, кн. Урусов обладал и теми дарованиями, которые дают красноречию особенную силу: острый ум, память, находчивость и отзывчивость природы, живой и пылкий темперамент», «соответствие формы и содержания, лучший признак художественности, (...) красноречие кн. Урусова редко поражало с первого слова: в нем не было ни оригинальничания, которое бросается в глаза, ни фразистости общих мест», «у кн. Урусова не существовало, как у многих говорунов-литераторов, тех готовых рассказов, затверженных раз навсегда со всеми эффектными оборотами и словечками, рассказов крайне интересных, когда их слышишь в первый раз, и не менее досадливых, когда они постоянно возвращаются в своих неподвижных формах. Наоборот, он склонен был впадать в другую крайность, освещая одно и то же рассказанное им событие по-разному, сообразно изменявшимся настроениям...» [6]. Одно время он носил с собой компактный томик избранных речей Мирабо. Владея французским в совершенстве, А. И. Урусов штудировал наизусть выдающиеся места из речей этого величайшего оратора. Приучая себя к появлению перед аудиторией, принимал участие в литературных кружках того времени, участвовал в публичных чтениях.

• **Занятия литературой. Публицистика. Критика.** Упражняться в слоге оригинальными статьями и переводами кн. Урусов начал еще в гимназическом журнале, который издавал с двумя своими товарищами. Первые публикации его были о театре (с детства был страстным любителем театра). Зимой 1862–1863 гг. в «Московских ведомостях» под псевдонимом «Александр Иванов» им велась «летопись Малого театра. В 80-х г. Урусов сотрудничал с французскими изданиями, в последние годы жизни публиковался в *La Plume*. Публиковал фельетоны в Петербургском *Herold'e*, а также в различных немецких изданиях, когда жил в ссылке в Остзейском крае. Немало было корреспонденций в отечественные и иностранные газеты, в которых он сотрудничал анонимно («*Comedie humaine*», «Прогресс», «Порядок», «Русские ведомости», «*Herold*», «Современные известия», «Молва»). Большая часть его критических работ осталась ненаписанной, однако тщательно разрабатывались некоторые историко-литературные исследования (например, лекция о Марии Стюарт по поводу бенефиса Ермоловой).

«Чтение художественной литературы является основным источником удовлетворения языковых эстетических потребностей личности»

[3, с. 81]. По воспоминаниям современников, А. И. Урусов любил так называемое легкое чтение, знал новинки беллетристики, собрал большую библиотеку, был охотник до старых и редких изданий, водил знакомство с литераторами, дорожил их обществом, расположением. Называли Александра Ивановича и первым в России ибсенистом (в ту пору Ибсен был в моде и многие считали это данью моде). Почти до физической боли, по его собственным словам, волновала и радовала его верностью наблюдения пьеса Чехова «Чайка». Прикованный к постели, глухой, лишенный живого обмена мыслей в последние годы жизни, кн. Урусов читал новые книги, перечитывал старых авторов, писал письма старым друзьям, заметки в газеты, написал блестящую, брызжущую юмором и жизнерадостностью статью о памятнике Гоголю.

• **Стихи.** Кн. Урусов любил «баловаться» стихами и оставил в своих бумагах лист с заглавием «Стишонки А. И. Урусова», на котором помещены его эпиграммы разных годов.

• **Дневники, письма.** Кн. Урусов любил писать и всегда писал очень много. С самого раннего детства он вел дневник и записки, пространно описывая (большой частью по-французски) события своей внешней и внутренней жизни. В течение 43 лет при себе была у Александра Ивановича книжечка, куда им заносились «и мимолетные впечатления, и денежные траты, и душевные волнения, и наблюдения над жизнью, и характерные мелочи житейских отношений, и те словечки, большей частью стилистические нелепицы и безвкусицы, те несообразности в слоге, выискивать которые в устной и письменной речи доставляло ему такое удовольствие» [6].

• Носителю элитарной речевой культуры, как отмечают многие исследователи, свойственна хорошая ориентация и в общечеловеческом культурном пространстве, хорошее **знание иностранного языка** (по-французски А. И. Урусов начал читать раньше, чем по-русски, и на всю жизнь сохранил пристрастие к французскому языку и литературе: детские дневники его велись по-французски, по-французски же он всю жизнь вел переписку с родными. Французским и немецким языками кн. Урусов владел настолько, что свободно писал на обоих для печати), основательное знакомство с настоящей зарубежной литературой, как переводной, так и прочитанной на языке-источнике, позволяют носителю элитарной речевой культуры умело использовать в своей устной и письменной речи факты инокультуры, причем любые вкрапления в речь (отдельные слова, сочетания слов, изречения, цитаты («*Моих ушей коснулся он, // И их наполнил шум и звон*» (острит над доктором, который лечил его уши), афоризмы («*Армия без дисци-*

плины есть опасное для общества скопище вооруженных людей»), пословицы («С сильным не борись, с богатым не тяжись», «Богатому идти в суд – трын-трава, бедному – долой голова», «На бедного Макара все шишки») употребляются им целесообразно и не затрудненно.

• В заключение необходимо отметить, что обращение преподавателей к ярким языковым личностям на занятиях, стремление самих преподавателей быть для учащихся образцом носителя элитарной речевой культуры, вызывая желание подражать речевой манере, является важным воспитательным моментом в процессе становления личности человека, избравшего для себя профессию защитника общественного порядка государства, народа.

Список использованных источников

1. Кочеткова, Т. В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) [Электронный ресурс] / Т. В. Кочеткова. URL : <http://portal.tpu.ru/SHARED/e/ELENNOV/four/Tab2/KochetkovaTV.pdf> (дата обращения: 19.01.15).
2. Шашлова, Г. С. Теоретико-познавательные и методологические аспекты проблемы вторичной языковой личности : дис. ... канд. филос. наук / Галина Сергеевна Шашлова. – М., 2006. – 201 с.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2014. – 264 с.
4. Ерошенков, Н. В. Профессионально-нравственная подготовка курсантов в образовательной среде вуза МВД России : дис. ... канд. пед. наук / Николай Викторович Ерошенков. – Белгород, 2014. – 243 с.
5. Хрусталева, О. Н. Опыт реконструкции языковой личности носителя элитарной речевой куль-

туры (российский адвокат князь А. И. Урусов) / О. Н. Хрусталева // Научные труды КЮИ МВД России. – Вып. 4. – Казань : КЮИ МВД России, 2004. – С. 498–504.

6. Андреева, А. Князь А. И. Урусов (К характеристике литератора и человека) // Урусов А. И. Перво-создатель русской судебной защиты / сост. И. В. Потапчук. – Тула : Автограф, 2001. – 365 с.

References

1. Kochetkova T.V. The problem of studying the linguistic identity of the media elite of speech culture (review) [Electronic resource]. URL: <http://portal.tpu.ru/SHARED/e/ELENNOV/four/Tab2/KochetkovaTV.pdf> (date of treatment: 19.01.15). (in Russian)
2. Suslova S. Epistemological and methodological aspects of the problem of secondary language personality : thesis ... candidate of Philosophy. Moscow, 2006, 201p. (in Russian)
3. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. Moscow, LIBROCOM, 2014, 264 p. (in Russian)
4. Eroshenkov N.V. Vocational and moral training of students in the educational environment of high school of Russian Interior Ministry: thesis ... Candidate of Education. Belgorod, 2014, 243 p. (in Russian)
5. Khrustaleva O.N. The experience of reconstruction of the linguistic identity of the media elite of speech culture (Russian lawyer Prince A.I. Urusov), Scientific proceedings of the CUI of the MIA of Russia. Issue 4. Kazan, CUI the Ministry of internal Affairs of Russia, 2004, pp. 498–504. (in Russian)
6. Andreev A. Prince A. I. Urusov (to the characteristics of a writer and a person), Urusov A. I. Prosodical Russian judicial protection. Comp. I.C. Potapchuk. Tula, The Autograph, 2001, 365 p. (in Russian)

Поступила 02.02.2015 г.

УДК 378/147.091.31-059.2: 63
ББК 74

Царапкина Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»,
г. Москва, Россия
julia_carapkina@mail.ru

РОЛЬ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ АГРАРНОГО ВУЗА

Аннотация: В статье описывается роль кейс-технологий в учебном процессе аграрного вуза; рассматривается история становления данного понятия в мировом опыте и в, частности, в России;

приводятся различные подходы к пониманию данной технологии путем анализа научно-теоретической и практической литературы, а также приведен анализ собственного опыта автора при исследовании данной проблемы, который доказывает, что применение кейс-технологий способствует развитию креативного мышления и особого способа деятельности; опытно-экспериментальным путем доказывается эффективность использования кейс-технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: кейс-технологии, анализ конкретной ситуации, современные технологии обучения, педагогический эксперимент.

Tsarapkina Julia Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy and Psychology

Russian state agrarian University – Moscow agricultural Academy named after K. A. Timiryazev,
Moscow, Russia

THE USE OF CASE TECHNOLOGY IN THE EDUCATION OF STUDENTS AT THE AGRICULTURAL COLLEGE

Abstract: This article discusses the use of case-technologies in educational process in agricultural University; looks at the history of this notion in the world experience, and particularly in Russia; the different approaches to the understanding of this technology by the analysis of scientific-theoretical and empirical literature, as well as an analysis of their own experience of the author in the study of this problem are given, which shows that the use of case-technologies contributes to the development of creative thinking and special mode of action; the effectiveness of the use of case-technologies in educational process are proved by experimental way.

Key words: case-technologies, analysis of the specific situation, the modern technologies of training, pedagogical experiment.

Быстрое развитие современного образовательного пространства, конкуренция на рынке труда, растущий уровень требований работодателей обуславливают необходимость подготовки современных специалистов, способных быть конкурентно привлекательными в своей области. Все это обуславливает внедрение в учебный процесс интересных и современных образовательных технологий.

В данной статье мы рассмотрим использование кейс-технологий в учебном процессе аграрного вуза. Цель исследования – теоретико-методологический анализ становления и развития понятия кейс-технологий и доказательство эффективности их использования в учебном процессе вуза.

Метод *case-study* (кейс-метод) или метод анализа конкретных ситуаций (от англ. *case* – случай, ситуация) основан на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов) и ориентирован на формирование готовности обучающихся решать практические задачи и находить решение в реальных, жизненных, а также проблемных ситуациях [1; 4].

Кейс-технология начинает внедряться не только в теорию, но и в практику обучения студентов вузов. Так, например, авторами Ю. М. Царапкиной, А. В. Мовсесовой разработаны кейсы по педагогической практике студентов в детских оздоровительных лагерях [8, с. 129]. Однако на сегодняшний день не все достаточно четко осознают дидактические возможности и сущность

данной технологии. Это связано с тем, что в научно-методической и практической литературе существуют различные подходы ее определения, а рекомендаций по применению и методических разработок, которые можно использовать в своей работе, недостаточно.

Непосредственная цель кейс-технологии (или часто встречается понятие, кейс-метода) – это анализ совместными усилиями преподавателя и студентов конкретной жизненной или производственной ситуации, а также решение этой ситуации. Затем преподаватель должен провести оценку предложенных алгоритмов решения проблемы и выбрать лучший вариант в контексте поставленной проблемы.

История развития метода *case-study* насчитывает более ста лет. Впервые он был внедрен в учебный процесс в 1870 г. в школе права Гарвардского университета. Первым преподавателем, применившим *case-study*, можно считать Христофора Колумба Лэнгделли. В начале XX в. в Гарварде преподаватели начали в дополнение к лекции организовывать студенческое обсуждение различных проблем. Перед студентами ставилась задача и рассматривались различные варианты её решения. Первый учебник по написанию ситуационных упражнений был опубликован в 1921 г. Коуплендом при участии декана Гарвардской бизнес-школы Воласа Донама (Wallace B. Donham). Значительный вклад в разработку и внедрение этого метода внесли российские ученые [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

В нашей стране интерес к технологии кейсов начался в 90-х годах прошлого столетия в МГУ, а затем в академических и отраслевых институтах, позднее – на специальных курсах подготовки и переподготовки специалистов. В последние годы идет создание новых бизнес-кейсов, основанных на опыте российских компаний [6]. У нас в России кейс-технологии называют методом анализа конкретных ситуаций, ситуационными задачами. Со второй половины 2000-х годов интерес к кейс-технологиям возрастает, во многих высших учебных заведениях появляются кейс-клубы. Например, в РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева при кафедре педагогики и психологии под руководством Ю. М. Царапкиной был создан кейс-клуб, где студенты с удовольствием занимаются по сегодняшний день.

На занятиях в кейс-клубе студенты учатся анализировать, высказывать свое мнение, слушать своих товарищей по команде, при выступлении выделять главное и задавать вопросы. Так, например, при подготовке к педагогической практике студенты решают кейс, составленный преподавателем заранее из собственного опыта, где представлены различные противоречия, жизненные ситуации, которые могут сложиться в период прохождения практики и в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. Студенты пытаются решить данный кейс своей командой, отвечая на следующие вопросы:

1. О чем повествует конкретная ситуация? (Студенты должны одной фразой сформулировать данную ситуацию).

2. Проблема, представленная в данной ситуации. (Здесь студенты должны выделить главную проблему, которая скрыта внутри данного кейса).

3. Кто виноват? (Ребята должны ответить на этот вопрос в своей команде, придя к общему мнению).

4. Что теперь делать? (Студенты должны предложить свои варианты решения данной проблемы).

В настоящее время актуальность использования кейс-метода становится всё более очевидной. Это обусловлено в первую очередь необходимостью обучения студента, ориентированного не только на получение предметных знаний, но и на формирование профессиональных компетенций, способности к саморазвитию, самореализации, стремления к самообразованию. Бакалаврам необходимо также умение вырабатывать оптимальное поведение в решении различных жизненных задач. Суть использования кейс-метода в учебном процессе состоит в том, что каждый из студентов или вся группа предлагают варианты разрешения ситуации, исходя из имеющегося практического опыта, знаний и интуиции. Любая ситуация, как правило, может иметь несколько вариантов реше-

ния, поэтому происходит обсуждение в группах и идет поиск оптимального выбора.

Вначале планирования работы необходимо четко определить этапы учебного процесса.

В обобщенном алгоритме работы с кейсом выделяются шесть ступеней работы над ним: выделение содержания, определение задачи, установление временных рамок, которые могут варьироваться в зависимости от дидактических целей и возможностей учебного процесса.

Первый этап – введение в проблему. Здесь, как правило, предлагается кратко описать ситуацию и изложить суть проблемы в одном предложении.

Второй этап – сбор информации. Необходимо описать всех существенных лиц, сопоставить аспекты, которые важны в этой проблеме, найти и оценить информацию.

Третий этап – рассмотрение альтернатив. На этом этапе идет разработка различных решений и изучение альтернативных вариантов.

Четвертый этап – принятие решения. Здесь идет оценка вариантов решения проблемы и выбор оптимального решения.

Пятый этап – презентация решения. Это представление решения и аргументация выбора.

Шестой этап – сравнительный анализ. На этом этапе происходит анализ стратегии поиска решений, идет сравнение с фактически принятым решением и разработка плана мероприятий по реализации решения [3].

Опытно-экспериментальная работа по доказательству эффективности использования кейс-технологий проводилась в РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева совместно с ассистентом А. П. Мовсесовой. Студенты учатся на гуманитарно-педагогическом факультете по специальности «профессиональное обучение (экономика и управление)». Будущие педагоги должны быть вооружены не только психолого-педагогическими знаниями, но и глубокими экономическими. Более того, экономическая ситуация в нашей стране быстро меняется, поэтому студенты должны профессионально мыслить, обладать высоким уровнем творческой, поисково-исполнительской активности и высоким интеллектом. Экспериментальная работа состояла из трех последовательных этапов: констатирующего; формирующего; контрольного.

На констатирующем этапе работа велась по следующим направлениям: 1) изучение состояния процесса развития профессионального мышления студентов; 2) определение уровня развития творческих способностей студентов: уровня интеллектуальной активности, уровня применения методов творчества в процессе выполнения учебных заданий; 3) изучение педагогических условий для эффективного развития креативных способностей.

На формирующем этапе в экспериментальной группе в организацию обучения было вне-

сено запланированное изменение: применение в процессе изучения темы «Наблюдение за динамикой цен в России», разработанной в исследовании кейс-технологии. В контрольной группе преподавание этой же темы велось без использования кейс-технологий. Эксперимент проходил в естественных условиях учебного процесса.

Контрольный этап состоял из обработки результатов эксперимента и анализа полученных данных, а также разработке рекомендаций по использованию методики обучения с применением кейс-технологий.

По полученным данным, в зависимости от степени выраженности рассматриваемых показателей, мы условно разделили студентов по трем уровням проявления творческой активности: низкий, средний, высокий.

К высокому уровню мы отнесли студентов, способных быстро и логично мыслить, умеющих обнаружить и раскрыть внутренние связи между явлениями, выявить сущность изучаемого предмета. Они активны на занятиях, обладают устойчивым познавательным интересом. Им свойственны увлеченность, сосредоточенность и интеллектуальная активность. У этих студентов преобладает творческий вид учебной деятельности. В контрольной группе – 21 %, в экспериментальной группе – 23 % студентов.

Тех студентов, которые активны при решении учебных задач избирательно, при изучении наиболее интересных тем и при побуждающих действиях педагога, мы отнесли ко второму уровню. Они предпочитают решение задач по определенному, заранее известному алгоритму. У этих студентов преобладает поисковый вид учебной деятельности. В контрольной группе – 47 %, в экспериментальной – 48 % студентов.

К низкому уровню проявления активности мы отнесли студентов, которые пассивны на занятиях. Педагогу очень сложно привлечь и удержать их внимание. Преобладает репродуктивный вид учебной деятельности. В контрольной группе – 32 %, в экспериментальной – 29 % студентов.

И в контрольной группе, и в экспериментальной активность лишь у 11–12 % студентов – это свидетельствует о том, что в учебном процессе этой проблеме уделяется недостаточное внимание.

Исходя из результатов наблюдения, можно сделать предварительные выводы об уровне развития творческих способностей, в процентном соотношении они примерно совпадают с уровнем творческой активности.

С целью измерения уровня усвоения учебного материала по данной дисциплине мы использовали метод тестирования. Для этого был разработан тест, включая задания на каждый уровень усвоения, что обеспечивало необходимую надежность теста. Оценка «отлично» выставлялась,

если в работе 0–1 ошибок, «хорошо» – 2–3, «удовлетворительно» – 4–6, «неудовлетворительно» – более 6 ошибок.

Анализ констатирующего этапа эксперимента позволил сделать следующие выводы: различия в значениях показателей в группах статистически не значимы. Средний балл по двум группам оказался одинаковым и составил 3,8 балла. Оценку «неудовлетворительно» не получил ни один студент.

Таким образом, уровень усвоения знаний в контрольной и экспериментальной группах одинаков, что позволит с большей точностью оценить результат педагогического эксперимента после применения на занятии кейс-технологий. Результаты методики на выявление уровня развития творческих способностей показывают о примерно равном соотношении их с уровнем творческой активности.

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе активно использовались кейс-технологии. Для оценки уровня усвоения знаний был использован метод тестирования.

Контрольный этап экспериментальной работы проводится через небольшой промежуток времени после формирующего эксперимента. В рамках данного этапа был проанализирован уровень знаний и умений студентов, уровень развития активности личности студента.

Целью контрольного этапа исследования является подтверждение или опровержение выбранной гипотезы. Количественно-качественная обработка результатов эксперимента обязательно включает сравнение данных на констатирующем и формирующем этапах, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение результатов тестирования усвоения знаний до проведения эксперимента и после эксперимента

Оценка усвоения материала	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
	%	%	%	%
«удовл.»	37	32	5	12
«хорошо»	42	43	1	41
«отлично»	21	25	4	47

По данным таблицы мы видим, что в экспериментальной группе половина студентов показали отличные результаты выполнения теста, 41 % хорошо усвоили материал и лишь 12 % удовлетворительно. Таким образом, процент положительных оценок в этой группе составляет в общей сумме 88 %. В контрольной группе результат оказался значительно ниже. Положительные оценки получили 68 % студентов, но доля отличных оценок в

этой сумме гораздо меньше и составила 25 %, что почти в два раза меньше, чем в экспериментальной группе. Тест на выявление развития профессионального мышления и креативных способностей показал более высокие результаты в экспериментальной группе.

Таким образом, проверка уровня усвоения знаний, профессионального мышления и креативных способностей позволила подтвердить гипотезу, что изучение материала с использованием кейс-технологии способно не только повысить уровень знаний студентов, но и способствует развитию профессионального мышления, креативных способностей и творческой активности. Это происходит за счет непосредственного включения студента в педагогический процесс, активизацию его умственной деятельности при самостоятельном поиске ответов на вопросы и решений ситуаций на занятии. Наблюдение показало, что творческая, познавательная, интеллектуальная активность студентов гораздо повысилась за счет включения студентов в активную работу на занятии, где каждый становится соавтором решения данной проблемы и рекомендаций выхода из данной ситуации. Студенты учатся высказывать свое мнение, выделять главное при анализе, самостоятельно искать и находить пути решения данной проблемы.

Разработанную методику можно рекомендовать педагогам в высших учебных заведениях для использования в учебном процессе.

Список использованных источников

1. Алексеев, Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С.385
2. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
3. Иванова, Е. В. Инновационные педагогические технологии. Модульное пособие для преподавателей профессиональной школы / под ред. Е. В. Иванова, Л. И. Косовой, Т. Ю. Аветовой. – СПб : Полиграф-С, 2004. – 160 с.
4. Михайлова, Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия. / Е. И. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 39–44.
5. Прозументова, Г. Н. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стадии / Г. Н. Прозументова – Томск, 2003. – С. 56.
6. Смолянинова, О. Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза // Тр. II Всерос. науч.-метод. конф. «Образование XXI века: инновационные технологии диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации», Красноярск, 2000.

7. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / Ю. П. Сурмин. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

8. Царапкина, Ю.М. Использование кейс-технологий в условиях детского отдыха и оздоровления детей / Ю. М. Царапкина, А. В. Мовсесова // Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. НДЦ «Зубренок» Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: развитие временного детского объединения в современной социокультурной среде. – Минск, 2012. – С. 129–131.

9. Царапкина, Ю. М. Формирование информационных компетенций на основе компьютерного тестирования / Ю. М. Царапкина, А. Г. Горожанкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 77–80.

References

1. Alekseev N.G. The Formation of conscious decision of the learning task, Pedagogics and logic. Moscow, Kastal, 1993, 385 p. (in Russian)
2. Verbitskiy A.A., Ilyazova M.D. Invariants of professionalism: the problems of formation: monography. Moscow, Logo, 2011, 288 p. (in Russian)
3. Ivanova E.V., Kosova L.I., Avetova T.U. Innovative pedagogical technologies, Modular manual for teachers of vocational schools. St.Petersburg, Holygraph, 2004, 160 p. (in Russian)
4. Mikhailova E.I. Case and the case-method: the General concept, Marketing, 1999, No. 1, pp. 39–44. (in Russian)
5. Prozumentova G.N. Changes in educational institutions: experience of research by using case-stage. Tomsk, 2003. 56 p. (in Russian)
6. Smolyaninova O.G. Information technologies and methods of Case Study in vocational training of students of pedagogical universities, *Proceedings of the II all-Russian scientific and methodological conference "Education in the XXI century: technologies of diagnostics and control for Informatization and humanization"*, Krasnoyarsk, 2000. (in Russian)
7. Surmin Yu.P. Situational analysis or anatomy of the Case method. Kiev, Center of innovations and development, 2002, 286 p. (in Russian)
8. Tsarapkina Yu.M., Movsesova A.V. Use of case-technologies in the conditions of children's recreation and health improvement of children, *Proceedings of IV International scientific and practical conference NDC «Zubrenok» Pedagogical interaction in the system of rest and recreation of children and youth: the development of temporary child Association in contemporary social and cultural environment*. Minsk, 2012, pp. 129–131. (in Russian)
9. Tsarapkina Yu.M., Gorozhankina A.G. Development of information competencies on the basis of computer testing, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 77–80. (in Russian)

Поступила 19.12.2014 г.

УДК 378.147: 811
ББК 81.2-9

Шимичев Алексей Сергеевич

аспирант

кафедра лингводидактики и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова», г. Нижний Новгород, Россия
Alexshim@list.ru

ПРИЦИПЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье выделяются и обосновываются принципы организации межкультурно-профессионально-ориентированного обучения грамматической стороне иноязычной речи студентов бакалавриата, будущих учителей иностранного языка; приводятся примеры реализации обозначенных принципов.

Ключевые слова: обучение грамматике иностранного языка для специальных целей, профессионально-ориентированное обучение, межкультурный аспект подготовки студентов педагогических направлений.

Shimichev Alexey Sergeevich

Postgraduate

Department of methodology of teaching foreign languages
Nizhniy Novgorod State Linguistic University n.a. N. A. Dobrolubov,
Nizhniy Novgorod, Russia

REALIZATION OF PRINCIPLES OF INTERCULTURAL PROFESSIONAL-BASED TRAINING OF GRAMMATICAL ASPECT OF FOREIGN SPEECH OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract: The article highlighted and justified principles of intercultural professionally-oriented grammatical aspect training for undergraduate students, the future teachers of a foreign language, the examples of the implementation of the identified principles are given.

Key words: teaching grammar of foreign language for special purposes, professionally-oriented education, intercultural aspects in preparation of students of pedagogical directions.

В методике преподавания иностранных языков под «принципом обучения» понимается исходное положение, «нормативное требование к организации и осуществлению образовательного процесса» [5, с. 56]. Именно в системе принципов раскрываются правила организации процесса обучения [6, с. 78]. Четкая формулировка принципов позволяет отбирать необходимое содержание, материалы и приемы работы.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО) по направлению 45.03.02 – Лингвистика, с одной стороны, обязывает учитывать профессиональную специфику при изучении иностранного языка посредством формирования профессиональных компетенций, с другой – в данном нормативном документе декларируется ориентация будущих бакалавров на межкультурное общение и межкультурную коммуникацию, отраженная в общекультурных компетенциях [4].

На этом основании представляется возможным говорить о межкультурном профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам, которое приобретает особую актуальность, когда речь идет о студентах, будущих учителях иностранного языка, поскольку именно от уровня их подготовки напрямую зависит реализация межкультурной направленности школьного иноязычного образования.

Вслед за П. И. Образцовым и О. Ю. Ивановой под *профессионально-ориентированным обучением* мы понимаем «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [3, с. 5]. Оно подразумевает комплексное овладение профессионально-ориентированным иностранным языком и развитие личностных качеств обучающихся, знание культуры страны изучаемого языка, а также комплекс специальных навыков и умений, основанных на межкультурных, про-

фессиональных и лингвистических знаниях. Результатом процесса профессионально-направленного обучения должна стать сформированная *профессионально-педагогическая компетенция* учителя иностранного языка, под которой мы понимаем совокупность психолого-педагогической, межкультурной и методической компетенций, обеспечивающих способность и готовность педагога к решению профессиональных задач и реализации профессиональной деятельности в области языкового образования в соответствии с требованиями нормативных государственных документов.

Процесс формирования профессионально-педагогической компетенции учителя иностранного языка в области грамматической стороны иноязычной речи должен происходить с учетом принципов, которые во многом определяют образовательную практику, моделируя процесс педагогической деятельности.

Представляется более важным не провозгласить принцип, а уметь его реализовать на практике, поэтому необходимо выделить те закономерности и лежащие в их основе идеи, а также механизмы и способы их воплощения на занятиях, которые в заданных условиях обучения определяют эффективность процесса формирования межкультурной профессионально-ориентированной грамматической компетенции будущих учителей иностранного языка.

В рамках данной статьи мы рассмотрим те принципы, следование которым окажет положительное влияние при обучении студентов, будущих учителей иностранного языка, грамматическому аспекту иноязычной речи в рамках компетентностного, профессионально-ориентированного и межкультурного подходов.

1. Принцип ситуативности в области межкультурного профессионально направленного обучения грамматике иностранного языка неразрывно связан с принципом коммуникативной направленности процесса обучения. С позиций нашего исследования под ситуативностью нами понимаются, во-первых, фреймы, моделирующие деятельность и поведение субъектов коммуникации и предоставляющие возможность для планирования, проигрывания и осмысления ситуаций межкультурного и профессионально-педагогического процесса как на уроке иностранного языка, так и во внеурочной деятельности, во-вторых, умение создать ситуацию межкультурного общения в учебных целях, наполняя их необходимым грамматическим материалом, адекватным и соответствующим реальным межкультурно-коммуникативным условиям. В результате у обучающихся происходит развитие умений отбирать и употреблять в речи те грамматические структуры, которые в пол-

ном объеме будут соответствовать нормам иноязычной грамматики и интеркультурному контексту.

2. Принцип триединства грамматической формы, речевой функции и лингвокультурного аспекта. Основу данного принципа составляют идеи А. В. Бондарко о том, что значение грамматической формы относится к системно-категориальному аспекту языка и не рассматривает контекстуально-речевой компонент в то время, как функция выходит за рамки языка и предполагает взаимодействие формы и ее окружения [2]. Лингвистически описанная грамматика создает теоретическую базу для практического использования грамматических средств в речи. Изучаемый материал представляется в виде таблиц и алгоритмов, при этом выделяются инвариантные и вариативные части. Крайне важной представляется методическая переработка, подбор и организация как теоретического, так и практического грамматического материала и его соотнесение с речевой функцией в соответствии с национально-культурными нормами родного и изучаемого языков в целях демонстрации использования грамматических единиц в контексте той или иной коммуникативной ситуации межкультурного диалога. Подобная организация работы поможет обучающимся наблюдать функционирование грамматического явления, приведет их к определенным выводам о значении и правилах образования грамматического явления. В итоге в сознании студентов сформируются обобщающие правила и алгоритмы о структуре и функции изучаемого грамматического явления, а также комплексное представление о культуре, языке и народе, говорящем на этом языке посредством компарации и глубокого осмысления случаев употребления того или иного грамматического явления.

3. Принцип доминирования проблемных заданий культуроведческой и профессионально-педагогической направленности при обучении иноязычной грамматике. Рассматриваемый принцип интересен тем, что предполагает, во-первых, овладение специальными знаниями, навыками и умениями по предмету, во-вторых, формирование профессионально значимых умений по их применению в педагогической деятельности, и, в-третьих, при овладении новым культурно-ориентированным материалом представляется необходимым не только его восприятие и осознание, но и владение стратегиями получения информации, которыми обучающиеся смогут воспользоваться при необходимости в процессе изучения любой другой культуры. По мнению В. Г. Апалькова и П. В. Сысоева, при отборе и подготовке проблемных культуроведческих профессионально-направленных заданий

необходимо руководствоваться психологическими характеристиками обучающихся, уровнем их билингвального развития [1, с. 256]. При этом процесс обучения иностранным языкам на языковых факультетах педагогических направлений по своим основным параметрам следует рассматривать как аналог будущей профессиональной деятельности. Внеаудиторная работа, общение с зарубежными коллегами, выступления на педагогических конференциях, консультирование учащихся также является неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя. Поэтому формирование профессионально-ориентированных умений необходимо проводить в таких условиях и таких видах деятельности, которые в полной мере соответствуют будущей профессионально-педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка. К подобным заданиям можно отнести различные исследовательско-поисковые проекты, коллективные обсуждения в рамках «круглого стола» для решения той или иной педагогической задачи, деловые игры и т. п., в результате которых обучающиеся, принимая на себя определенные социальные роли, участвуют в обсуждении с позиций представителей профессиональной сферы той или иной лингвосоциокультурной общности, проявляют творческие способности, развивают навыки ведения межкультурного диалога, отрабатывая при этом изученный лексико-грамматический материал.

4. Принцип комплементарности лингвистического образования и методической подготовки. В настоящее время наблюдается некая разобщенность в преподавании психолого-педагогического и филологического циклов дисциплин. Вследствие этого у студентов формируется разрозненная система знаний и представлений отдельно по языку, по педагогике, по методике, в то время как решение профессионально-педагогических задач требует комплексного и взаимосвязанного учета всех названных аспектов. Исходя из данной идеи, видится необходимым организовывать процесс обучения с опорой на выдвигаемый нами принцип комплементарности, который позволяет реализовывать диалогический подход к формированию межкультурной профессионально-ориентированной грамматической компетентности учителя иностранного языка, когда учитываются современные аспекты межкультурного и профессионального становления будущих учителей. Мы предлагаем включать в занятия по грамматике межкультурный и профессиональный аспекты, так как решение профессионально-педагогических задач требует полидисциплинарности, комплексного поиска ответов на возникающие вопросы и проблемы средствами

смежных наук, таких как методика, педагогика, психология, культурология и др., которые складываются, в результате, в единую картину. Подобные процессы заметно ускорятся, если у обучающихся появляется общепредметная область, а знания, навыки и умения из разных областей дополняют друг друга.

Таким образом, все перечисленные нами принципы, дополняя друг друга, обеспечивают целостную подготовку, учитывающую и лингвистический, и профессиональный, и межкультурный аспекты деятельности, а также определяют основные стратегии процесса формирования межкультурной профессионально-ориентированной грамматической компетентности будущих учителей иностранного языка. Сочетание провозглашаемых принципов позволяет сформировать полное представление о культуре страны изучаемого языка посредством грамматики, использовать иностранный язык как инструмент лингвострановедческого и межкультурного образования. Выделенные и описанные нами принципы представляют собой неотъемлемую составляющую теоретической базы обучения иностранным языкам для специальных целей, а также позволяют обеспечить процесс иноязычной подготовки будущих учителей иностранного языка в соответствии с современными стандартами.

Список использованных источников

1. Апальков, В. Г. Методические принципы формирования межкультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку / В. Г. Апальков, П. В. Сысоев // Вестник ТГУ. – 2008. – № 7. – С. 254–260.
2. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Л., 1984. – 136 с.
3. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вызов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] // URL : http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.02 (дата обращения: 05.04.2015).
5. Хуторский, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторский. – СПб : Питер, 2004. – 541 с.
6. Belenkova, N. M., Assessment and self assessment of the students' foreign language speaking skills development level / N. M. Belenkova, O. N. Zhivajkina // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 78–81.

References

1. Apalkov V.G., Sysoev P.V. Methodical principles of intercultural competence in the process of learning a foreign language, *Vestnik TSU*, 2008, No.7, pp. 254–260. (in Russian)
2. Bondarko A.V. Functional Grammar. Leningrad, 1984, 136 p. (in Russian)
3. Obrazstov P.I., Ivanova O.Yu. Professionally-oriented teaching a foreign language at non-linguistic faculties. Oriol, OSU, 2005, 114 p. (in Russian)
4. Order of the Russian Ministry of science and education of 07.08.2014 № 940 «On approval of the federal state educational standard of higher education in the area of training 45.03.02 Linguistics (undergraduate level)» [Electronic resource]. URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_45.03.02. (accessed: 05 April 2015) (in Russian)
5. Khutorskoy A.V. Workshop on didactics and modern methods of teaching. St. Petersburg, 2004, 541 p. (in Russian)
6. Belenkova N.M., Zhivajkina O.N. Assessment and self assessment of the students' foreign language speaking skills development level, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 78–81.

Поступила 20.12.2014 г.

УДК 378
ББК 74.58

Шубович Валерий Геннадьевич

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор
кафедра информатики

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия
shubvg@mail.ru

Аленова Алена Николаевна

аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Ульяновск, Россия
waterfall-_-@mail.ru

**АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Аннотация: В статье представлен анализ современных методов оценки компетенций, их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: компетентностный подход, метод, профессиональный.

Shubovich Valery Gennadyevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Professor
Department of informatics
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Alenova Alena Nikolaevna

Postgraduate

Department of Pedagogics

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

**ANALYSIS OF METHODS
OF PROFESSIONAL COMPETENCES ASSESSMENT**

Abstract: In the article the analysis of modern methods of competences assessment, their advantages and shortcomings is submitted.

Key words: competence-based approach, method, professional.

В условиях перехода на общеевропейские стандарты образования, формирования единого образовательного пространства и введения новых образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС-3) одним из направлений реформирования современного образования в России является компетентностный подход. Исходя из требований ФГОС, компетентностная ориентация основной образовательной программы (ООП) проявляется как в самом образовательном процессе, так и в содержании и технологиях реализации. Модернизация содержания образования включает также оптимизацию способов, технологий организации образовательного процесса, переосмысление целей и результатов, что в конечном итоге подразумевает организацию деятельности по повышению качества современного образования России.

Приоритетным направлением национальной образовательной политики является создание общероссийской системы оценки качества образования, включающей независимые объективные формы оценки и контроля [1; 4; 5].

Основными задачами и функциями оценочных средств является контроль за уровнем развития необходимых знаний, умений и навыков и управление освоением обучающимися учебных модулей и дисциплин; контроль за реализацией программ в виде набора универсальных и профессиональных компетенций выпускников с применением набора компетентностно ориентированных заданий и средств. В итоге должен быть достигнут такой уровень контроля и управления качеством образования, который обеспечивал бы признание квалификации выпускников как российскими, так и зарубежными работодателями, а также мировыми образовательными системами.

По новому стандарту для каждой дисциплины определяются общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции, которые необходимо освоить обучающимся. Основная задача преподавателя – скорректировать учебную программу дисциплины таким образом, чтобы у студента сформировались компетенции. Отметим, что оценить уровень развития компетенции довольно сложно. Как показывает опыт, на сегодняшний день эффективные методы оценки практически отсутствуют. Таким образом, стоящая перед российской педагогической теорией и практикой задача – разработать такие образовательные технологии и оценочные средства, которые позволят сформировать у обучающихся требуемые образовательной программой общекультурные и профессиональные

компетенции, а также проводить объективную комплексную оценку уровня сформированных компетенций [7].

Известны многие современные методы оценивания компетенций, среди них: наблюдение, контент-анализ документов, интервью, беседа, анкетирование, сравнение, классификация, тестирование, контрольные и курсовые работы, анализ продуктов деятельности, методы конкретных ситуаций, кейс-методы, проективные диагностические методики, портфолио, описательный метод, метод инцидентов, стандарты исполнения, оценка по решающей ситуации, экспертные оценки, критический инцидент, оценка на основе моделей компетенций, самооценка, графическая шкала оценки, метод попарного сравнения, метод принудительного (заданного) распределения, метод критических случаев, рейтинговые шкалы, метод управления по целям и т. д. [2, с. 6], которые активно используются в образовательном процессе общеобразовательной организации и вуза.

Рассмотрим основные эффективные методики оценивания компетенций, которые активно используются преподавателями, ведущими специалистами, работодателями в современных условиях.

Метод интервью. Он представляет собой беседу в режиме «вопрос-ответ», целью которой является выявление определенных характеристик личности. Данный метод требует серьезных подготовительных работ (успешность интервью зависит от надлежащей подготовки, развитых навыков анализа и систематизации результатов, качества используемых измерителей, важности вопросов для испытуемого и т. д.), но позволяет осуществить обратную связь с обучающимися. Оценочное интервью используется, как правило, для изучения личностных характеристик, а именно: интеллекта, характера интересов, моральных и материальных ценностей и др.

Метод деловых игр. Характеризуется специальной имитационной игровой ситуацией. В ситуациях оценивается эффективность командной работы, способность к совместному решению задач, выявление индивидуального вклада каждого участника. В игре происходит имитация присущих практической деятельности форм мышления и способов коммуникации.

Метод анкетирования. Предполагает заполнение опросного листа, содержащего список вопросов или описаний. При анкетировании производится оценка наличия или отсутствия тех или иных характеристик, и

определение уровня их проявления. Для достоверного контроля анкетирование следует проводить систематически, как правило, после изучения темы или проведенного практического материала.

Кейс-методики. Данные методики разрабатываются как некие наборы заданий для решения конкретных задач. Кейс-измерители содержат специальные проблемные задачи, для решения которых студенту необходимо проанализировать ситуацию, требующую актуализировать комплекс профессиональных знаний. Разработанные на реальных событиях, кейсы погружают студентов в те вызовы, с которыми они могут встретиться на работе в конкретной производственной ситуации. Данный метод успешно оценивает сформированный уровень компетенций у студентов инженерных специальностей. Результаты дают достаточно полное представление о профессиональных и личностных качествах будущего профессионала. При помощи кейсов возможно оценить широкий спектр компетенций, но следует помнить, что для эффективности данного метода необходимо постоянное обновление кейсов.

Методика тестирования. Это достаточно распространенный метод оценивания уровня компетенций. Тестирование позволяет охватить большое количество критериев оценки и определить профессиональные знания, умения, способности и мотивы личности. Тестирование можно разделить на психологические, квалификационные и физиологические [3], когда осуществляется компьютерная обработка данных.

Метод сравнения (составление рейтинга). Он подразумевает выявление соответствия какой-либо норме при помощи шкалирования личностных качеств испытуемого. Оцениваются конкретные задачи, которые необходимо выполнить с учетом затраченного времени и способов выполнения задач. Затем оценивается деятельность испытуемого по балльной шкале и в итоге проводится анализ соответствия выявленных оценок эталонным.

Метод классификации. Он предполагает ранжирование участников оценивания по определенному критерию от «лучшего к худшему» с присвоением соответствующего порядкового номера.

Описательный метод достаточно прост в применении, когда в основе лежит описание и выявление положительных и отрицательных характеристик испытуемого.

Метод независимых судей представляет собой метод, где независимые эксперты зада-

ют оцениваемому вопросы на различные темы. Судьи фиксируют верные и неверные ответы, а по окончании процедуры выдается заключение. Как правило, данный метод проводится при помощи компьютера.

Метод достижений включает процесс обучения, когда определяются цели деятельности, а также сроки выполнения, а по истечении времени оцениваются результаты деятельности обучающихся.

Метод всесторонней или круговой оценки. Данный метод оценки известен в качестве метода «360 градусов». Оценка деятельности студента производится преподавателями, его сокурсниками или деканом; если же это профессиональная деятельность, то мнение о сотруднике высказывают руководители, подчиненные, коллеги и клиенты. Основная суть данного метода – оценка компетенций людьми, которые регулярно взаимодействуют и общаются с оцениваемым [2; 6].

Отметим, что вышеперечисленные методы имеют различную точность, валидность, эффективность оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций. Следовательно, нельзя сказать, что какой-либо из них эффективен в большей или меньшей степени. Это означает, что необходимо грамотно подбирать методы оценивания для определения уровня сформированности конкретных компетенций. В итоге организация, техники и технологии оценивания уровня компетенций личности должны способствовать развитию мотивации к обучению и улучшению качества подготовленности студентов, росту квалификации будущих профессионалов. К сожалению, на данный момент проблема оценки уровня развития компетенций остается нерешенной, так как отсутствуют подходы и методы к определению оценивания сформированности различных компетенций. Полагаем, что с этой целью требуется наличие в современной образовательной организации и вузе специальных структур или служб, отвечающих за разработку показателей и критериев оценки качества и уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся [8].

Список использованных источников

1. Болотов, В. А. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалева, М. А. Пинская // Качество образования в Евразии. – 2013. – № 1. – С. 85–122.
2. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – М. : Национальное образование, 2012. – 416 с.

3. Ефремова, Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учеб. пособие. / Н. Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга, Логос, 2007. – 368 с.

4. Ефремова, Н. Ф. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения : установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла / Н. Ф. Ефремова, В. Г. Казанович – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 36 с.

5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–14.

6. Володина, Н. Оценка персонала : метод. пособие / Н. Володина, С. Иванова, Т. Кий [и др.] // Приложение к журналу «Справочник по управлению персоналом». – 2005. – № 12. – 63 с.

7. Митрошин, П. А. Методы оценки компетенций студентов в рамках систем дистанционного обучения / П. А. Митрошин // Информатика и образование. – 2012. – № 2. – С. 24–28.

8. Шубович, В. Г. Компетентностный подход как методологическая основа построения системы непрерывного образования технического профиля / В. Г. Шубович // Современные вопросы науки и образования – XXI век : сб. науч. тр. по материалам Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Тамбов, 2012. – С. 156–158.

References

1. Bolotov V.A., Valdman I.A., Kovalyova G.S., Pinskaya M.A. Rossiyskaya system of an assessment of quality of education: main lessons, *Quality of edu-*

cation in Eurasia, 2013, No. 1, pp. 85–122. (in Russian)

2. Efremova N.F. Competences in education: formation and estimation. Moscow, National education, 2012, 416 p. (in Russian)

3. Efremova N.F. Test control in education: Textbook. Moscow, University book, Logos, 2007, 368 p. (in Russian)

4. Efremova N.F., Kazanovich V.G. Quality assessment of students training according to FGOS VPO: formation of assessment means for students of higher education institutions certification at realization of the competence-based focused OOP VPO of new generation: Adjusting organizational and methodical materials of a thematic seminar cycle. Moscow, Research center of problems of quality of training of specialists, 2010, 36 p. (in Russian)

5. Zimnyaya I.A. Key competence as a productive and target basis of competence-based approach in education, *Rector of higher education institution*, 2005, No. 6, pp. 13–14. (in Russian)

6. Volodina N., Ivanov S., Kiy T., etc. Staff assessment: Methodical recommendations. *Annex to the "Reference Book on Human Resource Management" magazine*, 2005, No. 12, 63 p. (in Russian)

7. Mitroshin P.A. Methods of students competences assessment within the systems of distance learning, *Informatics and education*, 2012, No. 2, pp. 24–28. (in Russian)

8. Shubovich V.G. Competence-based approach as a methodological basis of creation of system of continuous formation of a technical profile, *Modern questions of science and education – the XXI century: The collection of scientific works on materials of the International correspondence scientific and practical conference*. Tambov, 2012, pp. 156–158. (in Russian)

Поступила 02.12.2014 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Tishukshina@yandex.ru

Буянова Ирина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ibbuyanova@yandex.ru

Горшенина Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sngorshenina@yandex.ru

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ***

Аннотация: В статье рассматривается проблема практико-ориентированной подготовки магистрантов в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: магистратура, сетевое взаимодействие, профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, трудовое действие, трудовая функция, практико-ориентированная подготовка, стажировочная площадка, супервизор.

Shukshina Tatjana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector in Science,
Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Buyanova Irina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Gorshenina Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**PRACTICE-ORIENTED TRAINING
OF MASTERS IN TERMS OF THE NETWORKING
OF EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract: The article deals the problem of practice-oriented training of Master in terms of networking of educational organization in accordance with the requirements of the professional standard of a teacher.

Key words: master, networking, professional standards of a teachers, activity-based approach, working action, working functions, practice-oriented training, internship site, supervisor.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

В современных условиях решающее значение для будущего российской школы приобретает подготовка учителя в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога. В связи с этим требуется разработка оптимальных программ практической подготовки педагогических кадров в магистратуре, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. В наибольшей степени решению данной задачи соответствует реализация различных форм сетевого взаимодействия всех образовательных структур.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.) сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, что позволяет рассматривать ее как модель инновационного образования [10].

В научной литературе последних лет проведены исследования, посвященные проблемам сетевого взаимодействия и организации на его основе образовательного процесса. Сетевое взаимодействие рассматривается в контексте информационного взаимодействия образовательного назначения в условиях информационно-коммуникационной среды (Р. М. Асадулина, М. А. Галанова, А. И. Готская, М. Л. Кондакова, Н. В. Николаева, И. В. Роберт, С. В. Симонович, О. К. Тихомиров и др.), внедрения дистанционных технологий в образование (А. А. Андреев, М. Ю. Бухаркина, В. А. Трайнев, А. В. Хуторской и др.). В отдельных исследованиях представлены вопросы формирования сетевого педагогического сообщества на основе диалогового взаимодействия (Н. С. Бугрова, Г. А. Будникова, В. А. Полякова, А. М. Цирульников и др.), создания образовательных сетей как условия реструктуризации образовательных учреждений (А. А. Адамский, А. В. Воронин, Л. В. Дуканич, Р. А. Заякина, И. Э. Кондакова, Л. И. Мухина, Е. А. Неретина, Р. В. Приходько, М. В. Ромм и др.), освещаются проблемы управления сетевыми сообществами (И. С. Алексанина, М. М. Чучкевич и др.).

Анализ научных публикаций (А. А. Адамский, Н. С. Бугрова, А. В. Кисляков, С. В. Тарасов, М. М. Чучкевич) показывает, что, несмотря на полемичность отдельных аспектов проблемы организации сетевого взаимодействия, можно выделить следующие характеристики,

свойственные данному процессу: объединяющие идеи, цель и задачи для сети; существование фрактальной структуры (множество ячеек сети); взаимодействие «по горизонтали»; множественность уровней взаимодействия; отсутствие единоначалия; добровольность связей; независимость членов сети перед самим собой за и перед вышестоящей инстанцией; взаимная ответственность за деятельность и ее результаты; открытость в системе и самой системы; широкая специализация участников. И. Э. Кондракова, рассматривая развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования, отмечает, что организация всестороннего партнерства в условиях сети обеспечивает доступность качественного образования, его вариативность, открытость, повышение профессиональной компетентности педагогов [6].

Определяя задачи сетевого взаимодействия в условиях современной образовательной политики, исследователи указывают на необходимость поддержания и развития взаимодействия в некоторой проблемной или задачной зоне, а также порождение новых отношений, изменение самих субъектов сети [2]. При этом значимыми составляющими сетевых форм взаимодействия выступают пространство (описание горизонтальных и вертикальных связей в сети), информация (содержание этих связей), время (логика развития сетевых отношений), энергия (способы и формы жизнедеятельности в сети), ресурсы (комплекс средств, обеспечивающих достижение желаемого результата).

В результате интенсификации сотрудничества между образовательными организациями в отечественной системе образования определены следующие типы сетевого взаимодействия:

– по направлению сотрудничества (международное, российское, региональное, межвузовское, университетское);

– по содержанию взаимодействия (взаимная информация, согласование, совместная деятельность, взаимообмен, взаимопомощь, взаимное обучение, взаимная поддержка);

– по формам сотрудничества (региональные сетевые проекты (ассоциации, ассамблеи, кластеры ...); сетевое образовательное событие (олимпиады, конкурсы, конференции...); сетевые проекты (сетевая форма реализации образовательных программ); взаимодействие между образовательными организациями (академическая мобильность, базовые структуры, электронное обучение ...) [1].

Сетевой характер взаимодействия образовательных организаций, реализующих обра-

зовательные программы высшего профессионального образования, приобрел в последние годы широкое распространение. Одним из характерных признаков сетевого взаимодействия становится отношения взаимной выгоды, «полезности» как основы социального партнерства. Сетевое взаимодействие при этом рассматривается как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования.

Реализуя различные формы сетевого взаимодействия, вуз получает дополнительные возможности для позиционирования на рынке образовательных услуг, приобретает значимость в решении задач повышения своей конкурентоспособности.

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (МордГПИ) – динамично развивающийся современный вуз с богатыми научно-образовательными традициями, контактами и связями [3]. В нем представлены все основные виды «кластерного типа» сетевого взаимодействия, а именно внутрисистемного партнерства в условиях регионального и межведомственного взаимодействия, а также межрегионального и международного сотрудничества является ключевым условием эффективной реализации потенциала Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева как регионального центра педагогического образования и экспериментальной площадки Российской академии образования [5].

Развитие сетевого взаимодействия в МордГПИ осуществляется с различными субъектами системы образования на основе актуализации деятельности базовых кафедр и реализаций программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры [4].

В настоящее время в рамках проекта по модернизации педагогического образования, начатого Минобрнауки РФ в 2014 г., в соответствии с решением Координационного совета сетевого объединения высших учебных заведений «Педагогические кадры России» от 22 декабря 2014 г. № 33 ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» включен в состав участников сетевого объединения и является вузом-соисполнителем по апробации новых модулей образовательных программ в рамках проектов по модернизации педагогического образования путем сетевого взаимодействия с ведущими российскими вузами (ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный

университет», ФГАУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»). Основной целью реализации обозначенных проектов является обеспечение эффективного и качественного образовательного процесса, направленного на подготовку современного педагога.

Представим опыт сетевого взаимодействия кафедры педагогики МордГПИ (зав. кафедрой доктор педагогических наук, профессор Т. И. Шукшина), участвующей в реализации проекта Ф-135.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Организация сетевого взаимодействия в условиях апробации ОПОП профессиональной (педагогической) магистратуры ориентирована на разноуровневую систему отношений «вуз-школа» и предполагает реализацию модели практико-ориентированного обучения, внедрение которой детерминировано инновационными процессами в образовании. Практико-ориентированная модель обучения является гарантом реализации компетентностно-деятельностного принципа ОПОП магистратуры, поскольку обеспечивает приобретение опыта профессиональной деятельности через освоение трудовых функций и трудовых действий, указанных в Профессиональном стандарте педагога [8], а также осмысление знаний, развитие умений и формирование компетенций, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [9].

Таким образом, существенным преимуществом сетевой формы взаимодействия в рамках проекта является усиление практико-ориентированной подготовки обучающихся с использованием ресурсов различных образовательных организаций. В содержательном плане сетевое взаимодействие выстраивается вокруг ОПОП, где каждый из участников вносит определенный вклад в ее реализацию, в том числе в виде ресурсов. При этом все возможные отноше-

ния между участниками опосредованы образовательной программой.

Организация сетевого взаимодействия предусматривает сочетание теоретических и практических форм обучения:

- в стенах вуза – занятия лекционного и практического типа; научно-практические семинары и конференции с участием научных работников, преподавателей, работодателей и учителей-практиков;

- в инфосреде – занятия, семинары или самостоятельная работа;

- на базе общеобразовательных школ (стажировочных площадок) – прохождение различных видов практики, выполнение наблюдений, лабораторных и аналитических работ, подготовка и реализация проектов, выполнение научно-исследовательских работ.

Практико-ориентированная подготовка магистрантов в условиях вуза направлена на отработку конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий (приемов, методов, методик) в модельной ситуации в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практическое занятие, практикум). Апробация освоенного профессионального действия происходит в условиях реальной образовательной организации в условиях специально организованной рефлексии в реально идущем образовательном процессе на стажировочных площадках. Включение в образовательный модуль существенной доли практики вызвано необходимостью не столько иллюстрации теории, сколько постановки проблемы осуществления профессионального действия и в дальнейшем организации психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия [7, с. 108–109].

При выборе стажировочной площадки (МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск) были учтены основные требования, разработанные вузом-заказчиком, в частности, наличие определенной образовательной модели; укомплектованность образовательной организации кадрами, обладающими высоким профессиональным уровнем; благоприятный психологический климат в коллективе; высокий уровень материально-технической базы; наличие различных категорий обучающихся; наличие базовой кафедры педагогических технологий, на которую возложены полномочия по сопровождению магистрантов в процессе прохождения ими педагогической практики.

А. А. Марголис, определяя требования к модернизации основных профессиональных

образовательных программ подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога, отмечает, что увеличение практической части ОПОП позволяет осуществлять:

- синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в трудовую единую (профессиональную) деятельность;

- встраивание слушателя в систему сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации («вхождение в сообщество практики»);

- сбор необходимого эмпирического материала, который может стать основанием для научной рефлексии своего педагогического опыта и содержанием психолого-педагогического исследования [7, с. 111].

Компетентностный формат программы предполагает постепенное усложнение видов деятельности магистранта, выносимых на практику. Практика носит активный характер и направлена на наращивание магистрантами собственного опыта разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Следует отметить, что в процессе освоения ОПОП актуализирована необходимость организации эффективного сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной школы на основе деятельностного подхода (как подхода, востребованного государственной политикой и предписанного нормативно-правовыми актами и документами Законом «Об образовании в РФ» (2012), ФГОС всех ступеней образования и др.). При этом школа отвечает за формирование способности осуществления профессиональных действий, вуз – за рефлексивность этих действий и формирование профессионального мышления, способности к реализации профессиональных действий в новых условиях, к перестройке профессиональных действий и за формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога.

Применяемые формы организации учебной деятельности магистрантов в полной мере соответствуют деятельностному подходу и обеспечивают освоение трудовых функций и действий. Среди них особую роль играют такие формы, как практикум, выполнение аналитических работ, подготовка и реализация проектов, деловые игры, выполнение научно-исследовательских работ на базе школ, кейс-стади, изучение передового опыта и инновационной деятельности учителей начальных классов, взаимодействие в Инфосреде, создание электронного портфолио, выполнение компетентностно-ориентированных разноуровне-

вых заданий. Предлагаемые задания наполнены не только предметным содержанием, но и ориентированы на субъектный опыт и творчество, что обеспечивает содействие личностно-профессиональному саморазвитию магистранта [11].

Сетевое взаимодействие позволяет привлечь к формированию и реализации программы наиболее подготовленных специалистов образовательных организаций – супервизоров. Одним из условий эффективного взаимодействия является разграничение обязанностей и полномочий между преподавателями вузов и супервизорами. Роль супервизора в сетевом взаимодействии состоит в определении трудовых действий, осваиваемых магистрантами в процессе изучения дисциплин модуля и соотношении их с приобретаемым при этом опытом профессиональной деятельности на основе формирующихся практических умений, входящих в состав компетенций. Обязанности супервизора включают: обеспечение знакомства магистрантов с образовательной организацией; оказание помощи магистранту при вхождении в профессиональное сообщество; демонстрация образца профессиональных действий; помощь магистранту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий; контроль за выполнением профессионального действия магистрантом с последующим обсуждением его результативности; участие в оценке уровня освоения образовательных результатов магистранта, при этом объектом независимой оценки выступает деятельность магистрантов в период практики и подготовленные ими образовательные продукты.

В основе организации сетевого взаимодействия вуза и образовательной организации, реализующей программы начального образования, заложена идея построения многопозиционной системы отношений между участниками образовательного процесса:

- преподавателями вузов – учителями и педагогами школ (супервизорами);
- супервизорами – магистрантами вуза;
- магистрантом – учащимися начальных классов;
- учащимися начальных классов (и их родителями) – преподавателями вузов.

Обозначенные отношения выстраиваются в логике продуктивного взаимообогащения. В связи с этим механизм сетевого взаимодействия позволяет каждому его участнику проявить инициативу и самостоятельность, раскрыть и реализовать свой личностный потенциал, обмениваться имеющейся информацией и ресурсными возможностями.

В качестве инновационных форм взаимодействия в рамках образовательного процесса следует выделить работу магистрантов, супервизоров, кураторов вуза в информационной среде, обеспечивающей сетевое взаимодействие участников образовательного процесса. Инфосреда (виртуальный кампус МордГПИ) использовалась с целью организации профессионального общения и рефлексии. В личном информационном пространстве студенты отражали план, ход, результаты практической деятельности (образовательные продукты, самоанализ, аналитические записки). Открытый доступ в пространство участников – куратора от вуза, супервизоров, магистрантов – позволял обсуждать возникающие проблемы в форуме, размещать комментарии, проводить рецензирование работ. Благодаря Инфосреде разнообразный опыт, приобретаемый магистрантом в школе, становится доступным другим участникам сетевого взаимодействия. Важным преимуществом такой организации является возможность реализации рефлексивно-оценочных процедур: когда деятельность студента на практике могут оценить не только кураторы практики, но и другие студенты.

В результате реализации предлагаемой системы практической подготовки в условиях сетевого взаимодействия складывается профессиональная цепочка по решению конкретной проблемы преподаватель – супервизор – магистрант – конкретный результат. Преимуществом является возможность прохождения практики и освоения учебных дисциплин на базе одной общеобразовательной организации – партнера по сетевому взаимодействию. Прохождение практик в соответствии с логикой модуля основной профессиональной образовательной программы позволяет использовать технологии обучения с приобретением опыта.

Список использованных источников

1. Адамский, А. И. Сетевое партнерство в образовании / А. И. Адамский. – М. : Эврика, 2004. – 144 с.
2. Гребенкина, Л. К. Модели сетевого взаимодействия на примере кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л. К. Гребенкиной. – Рязань, 2013. – С. 38–42.
3. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–12.

4. Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.

5. Кадакин, В. В. Базовый центр педагогического образования как экспериментальная площадка Российской академии образования (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7 (82). – С. 31–36.

6. Кондракова, И. Э. Сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики / И. Э. Кондракова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 3. – С. 29–32.

7. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.

8. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование квалификация (степень) «магистр» [Электронный ресурс]. – URL : http://mag.sseu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24

10. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163560;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.3249852804001421;from=140174-0>.

11. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 52–59.

References

1. Adamskiy A.I. Network Partnership in Education. Moscow, Eureka, 2004. 144 p. (in Russian)

2. Grebyonkina L.K., Kopylova N.A. Models networking on the example of the Department of Ped-

agogy and pedagogical technologies RSU named after S.A. Esenin, Innovative development of education in the regions of the Russian Federation. Collection of scientific works. All-Russian scientific-practical conference. Ed. L.K. Grebenkina. Ryazan, 2013, pp. 38–42. (in Russian)

3. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (based on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyev), *Higher Education Today*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)

4. Kadakin V.V. Perspective directions of university activity within introduction of professional standard of a teacher, *Higher Education Today*, 2014, No. 6, pp. 47–51. (in Russian)

5. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. Basic Centre of Pedagogic Education as the experimental ground of the Russian Academy of Education (from the experience of the Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evseyev), *Izvestia Volgograd State Pedagogical University*, 2013, No. 7, pp. 31–36. (in Russian)

6. Kondrakova I.E. Networking: mechanisms for the implementation of educational policy, *Universum: Bulletin of the Herzen University*, 2013, No. 3, pp. 29–32. (in Russian)

7. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training, *Psychological science and education*, 2014, Vol. 19, No. 3, pp. 105–126. (in Russian)

8. Professional standard of a teacher [Electronic resource]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>. (in Russian)

9. Federal state educational standard of higher professional education on a direction of preparation 050100 Pedagogical education “Master’s degree” [Electronic resource]. URL: http://mag.sseu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24. (in Russian)

10. The federal law of the Russian Federation “About education in the Russian Federation” No 273-FL (ed. Federal laws of 07.05.2013 N 99-FL, of 23.07.2013 N203-FL) [Electronic resource]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163560;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.3249852804001421;from=140174-0>. (in Russian)

11. Shukshina T.I., Tatyana T.V. Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–59. (in Russian)

Поступила 18.03.2015 г.

УДК 378.147.88
ББК 74.4

Kolibová Helena

Doctor of Philosophical Sciences
Institute of Public Administration and Regional Policy of the Faculty of Public Policies
of the Silesian University in Opava
Opava town, Czech Republic
jana.zackova@fvp.slu.cz

Žáčková Jana

Mgr.
Institute of Public Administration and Regional Policy of the Faculty of Public Policies
of the Silesian University in Opava;
Postgraduate
Faculty of Health Sciences and Social Work
the University in Trnava, Trnava town, Czech Republic
jana.zackova@fvp.slu.cz

ALTERNATIVES OF INVOLVING GRADUATE STUDENTS IN ACADEMIC RESEARCH FOR PRACTICE

Abstract: The article deals with pedagogical practices at university seeking a greater flexibility in university education teaching and providing opportunities for creative activities of graduate, Master degree students (field of study Social Policy and Social Work). The paper analyzes the theoretical potential of a teaching authority and performance of the key roles of a teacher - researcher and pressure onto the overlapping typical roles of a student involved in research activities. The text interconnects the theoretical inputs and practical experience. It provides information about interconnecting the individual aspects of teaching and academic research activities.

Key words: teaching practice, social research.

Колибова Елена

доктор философии

Институт общественного управления и региональной политики Факультета общественной политики
Силезский университет в Опаве, г. Опава, Чешская Республика

Жачкова Яна

магистр

Факультет общественной политики
Института общественного управления и региональной политики
Силезский университет в Опаве, г. Опава, Чешская Республика;
аспирант

Факультет наук о здоровье и социальной работы,
Университет в Трнаве, г. Трнава, Чешская республика

АЛЬТЕРНАТИВЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ В АКАДЕМИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА

Аннотация: В статье, связанной с педагогической практикой в университете, отражается поиск большей гибкости в обучении и обеспечении возможностей творческой деятельности для аспирантов и магистров (в области социальной политики и социальной работы). В работе анализируется теоретический потенциал и реализация ключевых ролей учителя-исследователя и их проекция на деятельность студентов, вовлеченных в исследования. В тексте связываются теоретические данные и практический опыт. Представляется информация о взаимосвязи индивидуальных аспектов обучения и академической исследовательской деятельностью.

Ключевые слова: учебная практика, социальное исследование.

Introduction. Involving students in academic research is not only useful, but it is also an objectively necessary issue in the reality of teaching and research work of lecturers at universities. Spe-

cifically, it can be said that it takes place during the academic year in terms of the dynamics of shift of students' educational pathways. Education processes seek a greater flexibility in university education

to provide for the opportunities for the creative activities in the following aspects:

First, involving students in science and research can effectively shape the core competencies of students. It means that the involvement of students in research activities is almost automatically concisely contained in the strategic and policy documents* and it is seen as a basic priority of the dynamics of development of the colleges. It is declared as a natural component of the improvement of the general quality of work in all areas of academic life. Involving students in science and research is an associated benefit increasing the prestige of a workplace both for professional and general public. This leads to an increased interest of secondary school and undergraduate students. There is also an influx of other research projects inspiring the development of further cooperation with practice. The benefit is a more frequent exchange of scholars and students with foreign professional institutions and universities.

At the same time, the fulfillment of the requirements of practice in the educational plans is reflected in updating of the teaching processes by academics in various educational opportunities for students in terms of lectures, seminars, tutorials, etc., as well as, in the absence of limiting space factors, in the informal education of an individual. This has a positive impact because engaging students in science and research can stimulate work with human resources and in some cases it has a very positive

impact such as successful acquiring the best students for academic work and academic career.

Systemic measures concerning workplace conditions

The stimulation systems in the current practice of universities vary favoring sometimes individual, isolated procedures or sophisticated system measures in their mutual relations in order to ensure qualitative development of academic activities.

Financing instruments for engaging students in science and research are based on the specific requirements and characteristics of forms of activity. This particularly concerns:

- the scholarship fund of the faculty;
- targeted subsidies for grant projects (in our conditions, i.e. for example *The Institute of Public Administration and Regional Policy, Faculty of Public Policies at Silesian University in Opava* while addressing the current *Technology Agency of the Czech Republic (TACR) Project, Projects of the Czech-Polish Forum* under the auspices of the *Ministry of Foreign Affairs and others*);
- program projects (OPVK, i.e. The Education for Competitiveness Operational Programme, ECOP);
- projects of international cooperation programs;
- targeted support for specific university research and other undifferentiated resources, the specification of which allows such use.

Definitions of the context of activation of students are implemented in the following forms

Form	Definition	Scope	Effect, relations
Scholarship programs and the status of junior scientist student activities	An integral part and usually one of the scholarship programs of faculties and universities to engage students as assistant research workforces to scientific research activities of the Institute under the direct supervision of a Professor or Associate Professor	Participation of individuals, face to face contact at the level of long-term cooperation.	Standardized number of hours of the provided cooperation, intended focus, financial settlement of price of labor, publication opportunity, obtaining new information and experience
Competition for the best diploma thesis	Clearly defined indicators	Single, usually two-semester at the end of the studies	Form of the extraordinary student award for achievements in research and development, one-time financial reward, publishing support.
Stages of the Student Research Competition	Involvement of students in research activities or in cooperation with practice	One-time, usually one-semester	Publication opportunity
Student Grant Programs	They stimulate participation in research projects, including involvement in projects concerning cooperation with the practice related to their research activities, engagement in publishing activities and shaping the orientation of the qualification thesis. These activities include the requirement for student participation in the organization of special courses, workshops and seminars e.g. in crafting knowledge of sociological research and data processing using the ISSS program, interviewing activities and so on. This concern also the support of internships related to the preparation of a thesis and implementation of research of social reality in a regional context	Quantitative character study groups are involved too	Awarding and gradation of the amount of scholarship according to partial research outputs, preparation, implementation and processing of the research, publishing opportunity

Source: Author's processing

* Long-term plans of the faculty. The long-term plan for the educational and science, research, development and innovation, artistic and other creative activities for the period 2011–2015.

It is possible to implement the description of the approaches to the involvement of students in research activities based on the generalization of partial research verifications and teaching experience.

The statement of the implemented forms is not a mere description. It has provided a mosaic of various usual ways from the practice of universities engaging students in research activities and approach to solving problems in practice because teaching and learning is increasingly associated with the professional position and role of people. The following items have to be guaranteed from the viewpoint of continuous requirements:

- relevance – a system involving students in research activities dealing with key issues and topics related to their field of study;
- credibility – the system has to have the appropriate quality level;
- legitimacy – activity and dynamics of the system have to be fair and honest, respecting the ethics of scientific work, authorship, refusing plagiarism, etc.;
- topicality – things have to be appropriately timed and procedures have to be related.

Pedagogical aspects of the involvement of students in research activities

Ways of involving students in research activities reflect the need of balance in professional training of graduates. Therefore it should primarily complement the specific educational system and study program focused on a particular student or study group and improve the competencies of the members of target groups. The compliance of the related sub-components seems to be crucial:

1. Content – i.e. what the target group should handle concerning the content guaranteeing meaningfulness, effectiveness and efficiency of the benefits of the information passed over. When planning the content the following should be taken into concern:

a) the current level of competencies of the target group on the basis of an assumed level of knowledge, skills and abilities of individuals in accordance with the completed subjects related to the general basis of the field or the determined level, which may also reflect the need for change or optimization of the state of the art level;

b) the required (expected) level of competence for preparation and procedure for the future state and desired skill level of the target group with respect to the divergence of views on solving problems of social reality that corresponds to the paradigmatic variety of basic sociological, research and marketing theories;

c) the potential of the competencies i.e. the summary, which indicates the potential for growth and development of the research project, the focus and science research strategy of organization;

2. Methods and techniques – i.e. the ways of engaging in research activities and subsequent education of the target group should be organized. This concerns a definition of possible forms the program participant should learn using the techniques designed to stimulate performance with a specified degree of utilization of educational opportunities so that education would be focused on learning the future needs of competencies and development of their potential under the direction of workplace strategies and project options under the auspices of which the competence is realized,

3. Evaluation of an activity – i.e. how should learning outcomes be verified, i.e. the knowledge and defining the newly created quality in the completed process. An assessment of the theoretical source levels concerns:

a) motivational dimension of relationships – oscillating between promoting high professional level of students on the one hand, and their all-round development (or degree of self-realization) on the other hand, it is natural that university teachers put more emphasis on intellectual and expert (theoretical-application) opinions and approaches, while the imperative of practice focuses on the current requirements of existing and functioning of the labor market;

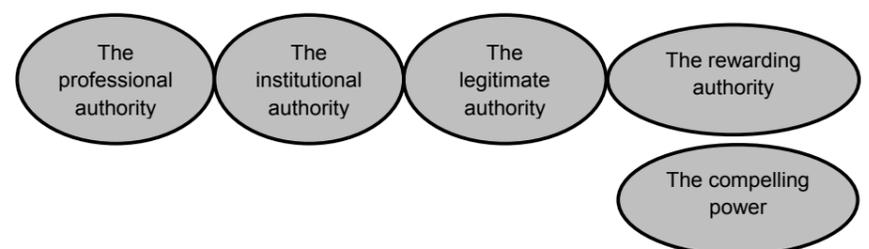
b) guarantee of greater flexibility in university education with a greater respect for the needs of employers who require graduates not only with a high level of knowledge and practical skills, but with a certain amount of professional competencies and creative approach to solving practical problems.

The influence of subjectivity and determination of involvement of students in research activities, changes of the roles

a) The role of the teacher

Definition of the changing contexts of a profession also concerns engaging students in science and research, immediately forming the roles of the teacher and student profiling methods, management and content of their mutual communication. For the purpose of expert mediation of knowledge to the young generation, the subjectivity of both parties, the uniqueness of the task and the relationship involved are in the center of attention.

Figure 1. Specifics of the background of a teaching authority



Source: VAŠUTOVÁ, J. 2002, author's processing.

To optimize the involvement of students in science and research abandoning the traditional teach-

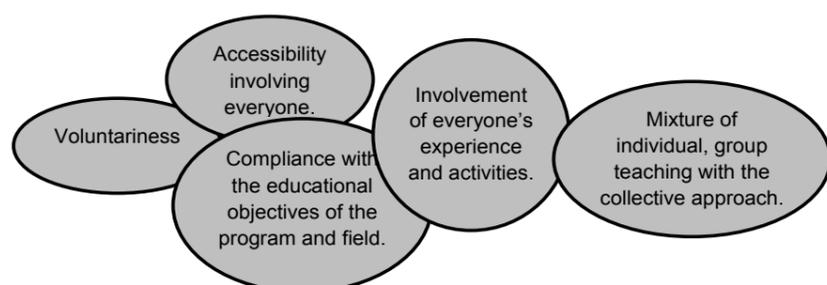
er's role and making use of the changes of their applications seems to be necessary. With respect to the circumstances of involving students in research activities (freely adapted from Fraser) there occurs the following pressure because:

- the role of the teacher as a manager in open investigative activity moves closer to the target group i.e. to the student, organization of teaching work creates new demands on the teachers (a traditional role with innovation);
- role of the teacher as an interviewer, i.e. of the one who asks questions is redirected not only to the teachers but also to the students, who themselves move in the assigned sector or theme (a traditional role);
- the role of the teacher as a guide explaining the problem is changing because the teacher loses monopoly on information in teaching, i.e. the element of direct explaining or providing feedback. The teacher ceases to be the only authority in this direction, which also changes their social status in education. In practice, this is reflected by the teaching role being shifted towards opening knowledge and its streamlining. This means that it is usually implemented even in an indirect stimulation to search for explanations in secondary sources and literature (a traditional role with innovation);
- the role of the teacher as an advisor or colleague helping to solve a problem is the most common teaching position for engaging students in research activities, the teacher acts as a technical advisor and collaborator (a traditional role with innovation);
- the role of the teacher as a mentor and distributor of the lessons and knowledge learned including the way of handling professional potential and achievement of multifunctional effects in the transmission of information is currently often more fragmented than it is in the usual direct teaching. This also concerns the impact of modern technologies, while the teacher can provide only a specific type of information and provide the student with references to information, e.g. to electronic education (a traditional role with innovation).

b) The role of the student

The characteristic features for engaging students in science and research involve a number of principles.

Figure 2. Specifics of the principles of engaging students in science and research and their access to the system of the faculty



Source: Author's processing

While engaging students in science and research, the necessity and need of changes in roles is demanded from the learners. They should:

- assume a greater responsibility for their learning and meet the requirements of research through active participation, the student is an active part of gaining experience in a real situation;
- perceive the change in the rating of their work (of a student) – more than previously the need to learn how to evaluate their own learning in a new environment, the need to develop learning strategies that would ensure success are crystallized because of the need to apply knowledge and not only to memorize it has been strengthened. While analyzing issues it is necessary to use different methods of representation and to create and test their own hypotheses;
- learn to use more and more efficiently the technological tools in applying their own knowledge in real situations, working in networks etc.;
- succeed in teamwork, integrate, coordinate their activities with group members;
- deal with differences in opinions and refine their distinctive capabilities to assess the performance with regard to reality;
- represent the working group and support its outputs;
- focus on the acquisition of life skills and prepare for active citizenship.

In addition to the support of creative activities of students using the funds of the faculty, the system of engaging students in science and research is based on the inspirations resulting from their own creativity, their professional and civic activities. The key effect is the start of the publication output of students, there is a breakthrough in their professional circles, the students receive nontransferable personal experience participating in thematic discussions and last but not least, their organizational skills including presentation of their skills in public performances are refined.

On the other hand, the systematic approach of engaging students in science and research enriches the workplace too. The Institute organizes its own student publication series. The students who have completed a student grant competition are able to succeed on the labor market better showing interest in practice (especially in the case of workplaces of professional practical training) and enjoy a serious professional interest.

An example of good practice at the Institute of Public Administration and Regional Policy, Faculty of Public Policies at Silesian University in Opava

The uniqueness of the proposal concerning the topics for engaging students in science and research is based on the orientation of the study program of public administration and social policy. The objectives of the implemented projects are based on:

- the definition of the problem in a broader context, perception of problems of social life in public administration and a careful selection of the chosen specialization;
- the description of the state of a selected topic, an overview of the scientific findings including conclusions for policy and strategic decision-making;
- the analysis of secondary data in the regional and content context, evaluation of the possible assumptions and solutions;
- the design of research and organizational ar-

rangements;

- the implementation of research and knowledge of quality of field data;
- the creative and high-quality discussion concerning the different views, contributions that are a condition for the completion of texts for publication in a professional environment and utilization in public administration;
- the subsequent definition and systematic creative use of knowledge;
- the commercialization of knowledge.

Table no. 1

Statement of projects implemented to promote involvement of students in science and research

Project name	Year of implementation	Number of students	Number of teachers	Objectives of the project	Acts and outputs
Caring for employees as a part of internal social policy in the Moravian-Silesian Region	2010	4	2	Description and analysis of the forms of care for employees in the area of the Moravian-Silesian Region after 2000 in small, medium and large companies. Capturing trends in the provision of employee benefits	4 Theses 1 Expert article published in a professional periodical 1 Professional monograph 1 Workshop 1 Student conference
Social support of active aging in the context of intergenerational solidarity	2012	10	4	Description and analysis of the needs of older people in the context of intergenerational solidarity	10 Master theses 2 Professional articles in peer-reviewed non-impact journal 2 Professional monographs 1 Workshop 1 Student conference
Network support of volunteering, suggestions for the development of the existing infrastructure and institutional competencies	2014	11	4	Content analysis of volunteering and corporate donations for selected criteria.	11 Master theses 1 Student electronic proceedings 1 Workshop, 1 Student conference

Source: Author's analyses

The content of the project vision is to always use the multi-source potential of the given evaluation of the implemented project and to start a discussion concerning the issue of the definition, development and manifestations of the topic, efforts to formulate criteria for a balance between economic performance principles and society. Naturally, it is also an important principle of the implementation of EU recommendations especially from a position of innovation, finding new ways and methods that affect the quality of life, sustainability and the way they are reflected in the prosperity of the region.

The Institute of Public Administration and Re-

gional Policy, Faculty of Public Policies at Silesian University in Opava seeks further incentives for an engagement in research activities addressing practical problems, in the context where a refinement of key competencies occurs. Therefore it is a part of the State final examination (except for the examination of two selected areas of Public administration, regional policy, social policy and social work), submission of a personal portfolio that illustrates the process of improving the skills of the student during the studies. Students should report the implemented activities and obtain at least 60 percent of the 100 possible points:

Table no. 2

Composition of the assessment of student's portfolio

AREA	CONTENT	BODY
<i>The face-to-face practice</i>	It demonstrates the overview of practical experience - apart from the obligatory practice as an activity in the public administration, social work organizations and others. beyond school duties	30 points
<i>Exchange study programs</i>		30 points
<i>The academic research activities of involving</i>	Publication activities at a set up web gate of excellent student works	20 points
	Speeches at the workshop of The Institute of Public Administration and Regional Policy, Faculty of Public Policies at Silesian University in Opava	10 points
<i>Further Education</i>	C credit courses or courses resulting from the activity of Academic Counseling of the Silesian University	10 points

Source: Author's processing

The overall summary of the obtained points form a part of the assessment of the final state exam of the student.

Conclusion

Involvement of students in academic research cannot be understood in an isolated manner due to the fact that the understanding of the issues of the practice and ability to refine the key competencies including the transfer of theoretical knowledge into practice is a successful condition for the application of a student in the labor market. The process thus fulfills a number of functions. Various aspects become interconnected within their differences. In particular, this concerns the Concept of Personality emphasizing education as one of the dominant parts of the process of socialization of the individual, its integration to the social network and also to the content concept, emphasizing their own scope of activities as the presented system of information and activities that are implemented in the framework of teaching. The socio-economic concepts emphasizing the fact that education profiles and the social status of an individual contribute to the differentiation of the population. Procedural approach that accepts the fact that education is a life-long program and necessity.

References

1. Clawson J. G. S. Haskins M. E. *Teaching Management: A Field Guide for Professors Corporate Trainers and Consultants*. 1st Edition. New York, Cambridge University Press, 2006.

2. Helus Z. An alternative view on the competence of teachers, *In Walter, E. (Ed.) Teachers as a professional group, their training and support system*. (Part 2). Prague, Faculty of Charles University, 2006.

3. Kostalov H.T., LORENC, M. Selected topics

for the development of teaching skills. Prague, Oeconomica, 2010.

4. Průcha J. *Teacher*. Prague, Portal, 2002.

5. Tollingerová D. Job-college teacher, *Aula*, 2000, Vol. 8, No. 3, pp. 50–87.

6. Vašutová J. *Strategies of teaching in higher education*. Prague, Charles University, 2002.

7. Weinert, F.E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification, *In Rychen, D. S., Salganic. L. H. (ed.) Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 46–65). Gottingen, H. and H. Publishers, 2001.

Список использованных источников

1. Clawson, J. G. S. *Teaching Management: A Field Guide for Professors Corporate Trainers and Consultants*. 1st Edition / J. G. S. Clawson, M.E. Haskins. – New York : Cambridge University Press, 2006.

2. Helus, Z. An alternative view on the competence of teachers / Z. Helus, In Walter, E. (Ed.) *Teachers as a professional group, their training and support system*. (Part 2). – Prague : Faculty of Charles University, 2006.

3. Kostalov, H. T. Selected topics for the development of teaching skills / H. T. Kostalov, M. LORENC. – Prague : Oeconomica, 2010.

4. Průcha, J. *Teacher* / J. Průcha. – Prague : Portal, 2002.

5. Tollingerová, D. Job-college teacher / D. Tollingerová // *Aula*. – 2000. – Vol. 8. № 3. – Pp. 50–87.

6. Vašutová, J. *Strategies of teaching in higher education* / J. Vašutová. – Prague : Charles University, 2002.

7. Weinert, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S., Salganic. L. H. (ed.) *Defining and Selecting Key Competencies* (pp 46–65). – Gottingen : H. and H. Publishers, 2001.

Поступила 03.04.2015 г.

УДК 811.11 (045)
ББК 81.43.21р

Kostina Elena Vasilievna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the English Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
evkostina@bk.ru

Pronkina Valentina Mikhailovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the English Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
vmpronkina@list.ru

TESTS AS THE MODERN MEANS OF ASSESSMENT OF THE STUDENTS' PROGRESS IN LEARNING ENGLISH

Abstract: The article provides information about different types of tests which are recommended to assess the students' progress in learning English, their description and the sample of designing on the concrete text are given.

Key words: test, modern means of assessment, the English language.

Костина Елена Васильевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Пронькина Валентина Михайловна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ТЕСТ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕННОСТИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В статье представлена информация о различных видах тестов, используемых для оценивания результатов обученности английскому языку, дано их описание, приведен пример конструирования тестов на конкретном текстовом материале.

Ключевые слова: тест, современное средство оценивания, английский язык.

It is well-known that while teaching the English language (and other languages too) it's necessary to use different kinds of tests to check students' progress in learning the English language. It is common knowledge that a test is an assessment intended to measure a test-taker's knowledge and skills. We can stress that a teacher can use many ways of tests administration. They may be administered orally, on paper, on a computer, or in a confined area that requires a test taker to physically perform a set of skills.

There are lots of investigations on the aspects of teaching English and making different means of assessment while teaching English [2, p. 78–81; 3, p. 86–92; 4, p. 34–36; 5; 6]. So our article is the other contribution in the consideration of the problem of testing.

It's important to say that the teachers often require quantitative results to assess corporate training. In this case, multiple choice, true or false, fill in the blank or matching questions should be used. But if you require qualitative result, then short or long answer questions will provide more detail.

Let's review some kinds of tests which are recommended to administer at the lessons of English language.

Questions which present a statement and prompt the student to choose whether the statement is truthful are **true/false questions**. Students typically have a great deal of experience with this type of question.

The next type of tests is **matching questions**. Matching questions involve paired lists that require

students to correctly identify, or “match” the relationship between the items.

We think that matching questions are most appropriate for assessing students’ understanding of related information. Examples of related items include states and capitals, terms and definitions, events and dates, etc.

The other type is **multiple-choice items** which present a question and ask students to choose from a list of possible answers. Most multiple-choice questions feature one correct answer, and two to four “distractor” choices that are not correct. Questions can take the form of incomplete sentences, statements or complex scenarios.

In our opinion this type of questioning is most suitable for factual, conceptual, or procedural information. Unlike true/false and matching, multiple-choice is not limited to a particular type of information for which it is best suited.

All these tests described above should be used to create tasks to any texts. The tasks designed by us to the text “American Food”, can be used by the teachers of the English language as the model.

AMERICAN FOOD

What is “American” food? The answer is that it is part Italian, part British, part German, part Mexican, part Chinese... When people from other countries came to live in the US, they brought different cooking traditions. Some of them opened restaurants. Today Americans enjoy food from all over the world. Over the years some foreign dishes changed a little. Doughnuts were originally from Holland. In 1847 a young American boy told his mother that her doughnuts were never cooked in the middle. He cut out the centres and his mother cooked them – and they were very tasty!

Maybe the US is most famous for “fast foods”. The first fast food restaurants served hamburgers, but now they serve other kinds of food too. Inside there is often a “salad bar”, where you can help yourself to as much salad as you want.

Americans eat a lot, and when they go to a restaurant, they don't expect to be hungry afterwards. Most restaurants will put a lot of food on your plate – sometimes it can be too much. But if you can't finish it all, don't worry: they will give you a “doggy bag” and you can take it home. Most Americans now have a light breakfast instead of the traditional eggs, bacon, toast, orange juice and coffee. But on weekends there is more time, and a large late breakfast or early lunch (“brunch”) is often eaten with family or friends [1, p. 270–271].

TRUE/FALSE TEST

Put the plus sign (+) if the statement is true and the minus sign (–) if it is false.

1. When people from other countries came to live in the UK, they brought different cooking traditions.

2. Today Americans enjoy food from all over the world.

3. Over the years some foreign dishes changed much.

4. Doughnuts were originally from Poland.

5. In 1847 a young American boy told his mother that her doughnuts were never cooked in the middle.

6. Maybe the UK is most famous for “fast foods”.

7. The first fast food restaurants served hamburgers, but now they serve other kinds of food too.

8. Inside there is often a “coffee bar”, where you can help yourself to as much coffee as you want.

9. Americans eat a lot.

10. Most Americans now have a light breakfast instead of the traditional eggs, bacon, toast, orange juice and coffee.

MULTIPLE-CHOICE TEST

Choose the suitable word.

1. Doughnuts were originally from

a) Holland b) Poland c) Switzerland

2. Some people from other countries who

came to live in the US opened

a) shops b) cafes c) restaurants

3. When ... go to a restaurant, they don't expect to be hungry afterwards.

a) Americans b) Russians c) Chineses

4. Most ... will put a lot of food on your plate - sometimes it can be too much.

a) shops b) restaurants c) cafes

5. If you can't finish your food all, don't worry: they will give you a ... and you can take it home.

a) “doggy nag” b) “doggy tag” c) “doggy bag”

MATCHING QUESTIONS

Join the parts of the sentences from the left and right columns.

1. When people from other countries came to live in the US,	A. from Holland
2. Today Americans	B. they brought different cooking traditions
3. Doughnuts were originally	C. “fast foods”
4. Maybe the US is most famous for	D. eaten with family or friends
5. On weekends there is more time, and a large late breakfast or early lunch (“brunch”) is often	E. enjoy food from all over the world

A student can get one point for each right variant. A teacher should sum up these points and give the mark according to them: excellent mark is for 18-20 points, good mark is for 15-17 points, satisfactory mark is for 12-14 points and bad mark is for 11 and less points.

So we can conclude that every teacher can make a lot of different tests in order to check students' progress on this or that topic. While doing these tests students improve their knowledge and prepare to the various kinds of testing including the Russian State Exam on English.

References

1. Afanasyeva O.V., Mikheeva I.V. English. Moscow, Prosveschenie, 2012, 336 p.
2. Belenkova N.M., Zhivajkina O.N. Assessment and self assessment of the students' foreign language speaking skills development level, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 78–81.
3. EDU 403: Measurement and evaluation. Lagos, National Open University of Nigeria, 2006, 182 p.
4. Kostina E.V. The use of electronic English textbook during the pedagogical practice of students of the faculty of foreign languages of MordSPI, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 34–36. (in Russian)
5. Kostina E.V., Ovchinnikova V.N. The use of the communicative game technologies in teaching the English language [Electronic resource]. URL: philology.s-vfu.ru/?page_id=484 (date of treatment: 20.12.2014). (in Russian)
6. Kostina E. V., Shestakova E. I. Electronic textbook as an effective means in teaching English grammar [Electronic resource]. URL: philology.s-vfu.ru/?page_id=486 (date of treatment: 20.12.2014). (in Russian)

Список использованных источников

1. Афанасьева, О. В. Английский язык : учеб. для VI кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – М. : Просвещение, 2012. – 336 с.
2. Беленкова, Н. М. Оценка и самооценка уровня развития умений говорения на иностранном языке у студентов-бакалавров / Н. М. Беленкова, О. Н. Живайкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 78–81.
3. Измерение и оценивание. – Лагос : Национальный открытый университет Нигерии, 2006. – 182 с.
4. Костина, Е. В. Использование электронного учебника по английскому языку в период педагогической практики студентов факультета иностранных языков МордГПИ / Е. В. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 34–36.
5. Костина, Е. В. Использование коммуникативных игровых технологий при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Е. В. Костина, В. Н. Овчинникова // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации. – URL : philology.s-vfu.ru/?page_id=484 (дата обращения: 20.12.2014).
6. Костина, Е. В. Электронный учебник как эффективное средство при обучении грамматике английского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Костина, Е. И. Шестакова // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации. – URL : philology.s-vfu.ru/?page_id=486 (дата обращения: 20.12.2014).

Поступила 17.02.2015 г.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.511

ББК 81

Байдак Александра Владимировна

доктор филологических наук, профессор

кафедра немецкого языка

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»,

г. Томск, Россия

aleksandrabaydak@mail.ru

Максимова Наталия Петровна

доцент

кафедра лингвистики

ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»,

г. Томск, Россия

natmaximova@mail.ru

**ВЫРАЖЕНИЕ МНОЖЕСТВЕННОСТИ
В ЮЖНЫХ И ЦЕНТРАЛЬНЫХ ДИАЛЕКТАХ
СЕЛЬКУПСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: В статье обсуждается проблема выражения множественности в южных и центральных диалектах селькупского языка. Для выражения множественности в селькупском языке используются специальные морфологические показатели, присоединяемые к различным частям речи. Показателями PL безличных форм имен существительных являются суффиксы *-la*, *-t(V)*. Ареалом распространения суффикса PL *-t(V)* являются обские говоры, кетский и тымский диалекты; суффикс *-la* характерен для обских говоров и кетского диалекта. В среднеобских говорах отмечаются также контаминированные формы PL, в которых употребляются два показателя *-t* и *-la*, при этом показатель *-la* всегда предшествует показателю *-t*. Значение множественности может передаваться и с помощью личных окончаний глагола. Показателем PL в личных глагольных окончаниях объектного спряжения является показатель *-t(V)/-n(V)*, который указывает на множественность субъекта действия. Личные местоимения DU и PL также могут указывать на множественность.

Ключевые слова: множественность, морфологические показатели, селькупский язык.

Baydak Aleksandra Vladimirovna

Doctor of Philological Sciences, Professor

German Language Department

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Maximova Natalya Petrovna

Docent

Department of Linguistics

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**REPRESENTATION OF PLURALITY
IN THE SOUTHERN AND CENTRAL DIALECTS
OF THE SELKUP LANGUAGE**

Abstract: The paper describes the representation of plurality in the Southern and the Central dialects of the Selkup language. In Selkup special morphological suffixes are used with various parts of speech to express plurality. PL suffixes *-la*, *-t(V)* are used with impersonal nouns. PL suffix *-t(V)* covers the Ob vernaculars, the Ket and the Tym dialects. PL suffix *-la* is used in the Ob vernaculars and the Ket dialect also. The Middle Ob vernaculars may have contaminated forms of plurality using the both *-t* and *-la* within one form. Suffix *-la* in such cases always precedes suffix *-t*. The plurality can be also represented with the help of personal endings of verbs. For the object conjugation of verbs PL suffix *-t(V)/-n(V)* is used to express the plurality of the subject of the action. Personal DU and PL pronouns can express plurality also.

Key Words: plurality, morphological suffixes, the Selkup language.

Предлагаемая статья посвящена способам выражения множественности в селькупском языке, в котором на основании тернарной классификации выделяют северную, центральную и южную группу диалектов [2, с. 50].

Для исследования категории числа в любом языке решающее значение имеет статус категории числа и вопрос о том, является ли она грамматической категорией. Языки, в которых есть лексические средства выражения количества, но нет грамматических средств (т. е. грамматической категории числа), встречаются очень редко. Это прежде всего языки Юго-Восточной Азии (вьетнамский, лаосский и др.) и некоторые языки индейцев Северной Америки. Важнейшим условием грамматической категории является ее определенное языковое выражение. Но это условие оказывается не единственным и недостаточным для определения грамматической категории. Существенное значение имеет тот факт, что данный языковой знак уже не может иметь лексического значения. Данное положение вполне справедливо для селькупского языка, в котором DU и PL выражаются с помощью специальных показателей, присоединяемых к разным частям речи и уже не используемых в своем лексическом значении.

Показателями PL безличных форм имен существительных являются суффиксы *-la*, *-t(V)*. Суффикс PL *-t*, распространенный в уральских языках, по-видимому, имеет общеуральское происхождение. Мнения ученых относительно происхождения и развития суффикса *-la* расходятся. М.А. Кастрен считает его тюркским заимствованием [3, с. 109], в то время как другие исследователи относят данный показатель к суффиксам уральского происхождения. В пользу последнего утверждения свидетельствует и существование суффикса *-la* со значением собирательной множественности в марийском и прибалтийско-финских языках. Ареалом распространения суффикса PL *-t(V)* являются обские говоры, кетский и тымский диалекты; суффикс *-la* характерен для обских говоров и кетского диалекта. В среднеобских говорах отмечаются также контаминированные формы PL, в которых употребляются два показателя *-t* и *-la*, при этом показатель *-la* всегда предшествует показателю *-t*. Приведем примеры: Сунг. *bes ku-la-t na ede-yit qu-mb-at* «Все люди в этой деревне умерли» (букв.: все человек-PL-PL этот деревня-LOC умереть-PSTN-3PL); *arat n'ab-la-t pötpil čbečo-nd bašeži-kβ-at* «Осенью утки улетают в теплые края» (букв.: осенью утка-PL-PL теплый земля-ILL взлететь-IPFV-3PL). Следует отметить, что в языковом материале, собранном в 1980-е гг. в местах компактного проживания селькупов, встречается также и употребление каждого из показателей в от-

дельности. Так, например, в речи информанта Д. П. Саиспаева (п. Нельмач) зафиксировано параллельное употребление форм PL имен существительных, ср.: *qu-t, qu-la, qu-la-t*.

Значение множественности в селькупском языке может передаваться и с помощью личных окончаний глагола. Показателем PL в личных глагольных окончаниях объектного спряжения является, как и в лично-притяжательных суффиксах, показатель *-t(V)*, который указывает на множественность субъекта действия. Если в глагольной форме есть показатель лица, то числовой показатель стоит всегда после показателя лица. Показатель PL *-t(V)* может выступать и в абсолютном исходе личных глагольных форм 3-го лица субъектного спряжения, выполняя одновременно и функцию личного глагольного суффикса, например: Ив. *to-git barg tod-la wark-at* «В озере большие караси живут» (букв.: озеро-LOC большой карась-PL жить-3PL); Лос. *ter-la kβen-n-at* «Они ушли» (букв.: он-PL уйти-PRS-3PL).

Чередование в конечной позиции показателя *-t(V)* с твердым переднеязычным носовым *-n* является результатом широко представленной в селькупском языке регрессивной ассимиляции по шумности / сонорности. Таким образом, данное чередование определяется фонетическими условиями, например: Калг. *ku-t warg-an mat-qin* «Люди в доме живут» (букв.: человек-PL жить-PL дом-LOC).

В результате чередования *-t(V)* и *-n* произошло смешение показателей, и на синхронном срезе можно констатировать их параллельное употребление для всех лиц. Аналогичное явление наблюдается и в северносамодийских языках [4, с. 53].

Значение множественности может передаваться в селькупском языке и с помощью личных местоимений DU и PL. Одни и те же формы местоимений используются для выражения как DU, так и PL в 1-м и 2-м лице: *me / mi* обозначает «мы-двое» и «мы-многие», *te / ti* «вы-двое», «вы-многие». Если подлежащее выражено таким местоимением, то значение двойственности или множественности передается сказуемым: Ив. *t'i aβešpa-lit* «Вы кушаете» (букв.: вы кушать-2PL); *t'i aβešpa-li* «Вы кушаете» (букв.: вы кушать-2DU).

По-видимому, общей типологической чертой является появление различий форм SG и PL сначала в сфере личных местоимений 1-го л., затем их распространение на 2-е л. и 3-е л., а уже затем и на имена существительные. В пользу этого утверждения свидетельствует и тот факт, что в некоторых языках категория числа имеет место только у личных местоимений, а у имен существительных она либо отсутствует, либо развита

слабо. Это обусловлено, например, существованием во многих языках существительных, имеющих только форму PL (так называемых *pluralia tantum*), или же возможностью выражения числа совместно с другими грамматическими категориями – такими как падеж, род, определенность/неопределенность (например, в русском и др. славянских языках, латинском, древнегреческом, норвежском, языках банту). В языках с разрушенной системой склонения, таких как немецкий, показателем числа может становиться артикль.

В селькупском языке лично-притяжательные формы ACC и LAT имеют различия в числе у местоимений 1-го и 2-го лица, которое передается с помощью лично-притяжательных суффиксов DU и PL, например: Вольд. *tab mi-Re-nit andi-m mešp-at* «Он нам-многим лодку делает» (букв.: он мы-LAT-GEN.POSS.1PL лодка-ACC делать-3SG.OB); *tab mi-Re-ni andi-m mešp-at* «Он нам-двоим лодку делает» (букв.: он мы-LAT-GEN.1DU лодка-ACC делать-3SG.OB).

А. Кюннап отмечает, что в северносамодийских языках (энецкий, ненецкий), в которых не сохранились архаичные формы 1-го и 2-го л., лично-притяжательные суффиксы выполняют функцию различения форм числа: SG-DU-PL [1, с. 91]. Что касается селькупского местоимения PL. 3-го л. *ter /tar*, то оно получает те же показатели множественности, что и существительное, т. е. *-t(V)*, *-la*.

Как и в системе имен существительных, показатель PL *-t(V)* распространен в тымском диалектном ареале, и лишь спорадически встречается на Кети и в обских говорах, в то время как основным показателем выражения PL в обских говорах и кетском диалекте является показатель *-la*. В среднеобских говорах зафиксированы контаминированные формы PL местоимения *ter /tar*, в которых выступают оба показателя PL *-la* и *-t(V)*, например: Ласк. *tabə-la-t künd-e tō-mbadit* «Они на лошади приехали» (букв.: он-PL-PL лошадь-INSTR.COM приехать-PSTN-3PL).

Показатель PL *-la* может оформлять и послелоги, такие примеры имеются на Кети и в обских говорах: Ив. *kana-la-t par-la-git sigite-la* «На собаках блохи» (букв.: собака-PL-GEN верх-PL-LOC блоха-PL). Однако, как правило, этот показатель присоединяется к основе существительного, в сочетании с которым выступает послелог: Ив. *kana-la-t par-git* «на собаке» (букв.: собака-PL-GEN верх-LOC).

Таким образом, морфологическое выражение PL в южных и центральных диалектах селькупского языка получают существительные,

личные глагольные формы, местоимения и послелоги. У существительных и местоимений в формах безличного склонения выступают одни и те же показатели PL *-t(V) /-n(V)*, *-la*; показателем PL личных глагольных форм является суффикс *-t(V) /-n(V)*.

Список сокращений

ACC – аккузатив; DU – двойственное число; GEN – генитив; ILL – иллатив; IPFV – имперфективизатор; INSTR.COM – инструменталь-комитатив; LAT – латив; LOC – локатив; OB – объектное спряжение; PL – множественное число; POSS – поссессив; PRS – презенс; PSTN – результативное или нарративное прошедшее; SG – единственное число; Вольд. – Вольджа; Ив. – Иванкино; Калг. – Калганак; Ласк. – Ласкино; Лос. – Лосиноборское; Сунг. – Сунгурово.

Список использованных источников

1. Кюннап, А. Склонение и спряжение в самодийских языках (сравнительно-исторический анализ первичных словоизменительных суффиксов) : дис. ... д-ра филол. Наук / А. Кюннап. – Тарту, 1974. – 340 с.
2. Тучкова, Н. А. Селькупы. Очерки традиционной культуры и селькупского языка / Н. А. Тучкова, С. В. Глушков, Е. Ю. Кошелева, А. В. Головнев, А. В. Байдак, Н. П. Максимова. – Томск : Изд-во ТПУ, 2011. – 318 с.
3. Castrén, M. A. Grammatik der samojedischen Sprachen / M. A. Castrén // Herausgegeben von A. Schiefner. – St-Petersburg : Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1854. – 609 s.
4. Künnap, A. System und Ursprung der kamassischen Flexionssuffixe I. Numeruszeichen und Nominalflexion / A. Künnap. – Helsinki, 1971. – 201 s.

References

1. Künnap A. Declension and Conjugation in the Samoyed Languages (the historical and comparative analysis of the primary inflexion): thesis for full doctoral degree. Tartu, 1974, 340 p. (in Russian)
2. Tuchkova N.A., Glushkov S.V., Kosheleva E.Yu., Golovnev A.V., Baydak A.V., Maksimova N.P. The Selkups. The Essays of the Traditional Culture and Language. Tomsk, Printing House of Tomsk Polytechnic University, 2011, 318 p. (in Russian)
3. Castrén M.A. The Grammar of the Samoyedic Languages, published by A. Schiefner. St-Petersburg, The Emperor's Academy of Science, 1854, 609 p. (in German)
4. Künnap A. The System and the Origin of the Kamassian Inflexion Suffixes I. Helsinki, 1971, 201 p. (in German).

Поступила 11.12.2014 г.

УДК 81 (045)
ББК 81

Варданян Людмила Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ljudmila_v@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ КОНЦЕПТА «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»*

Аннотация: В статье рассмотрена возможность функционирования концепта «психологическая безопасность» в бытовой картине мира (наряду с научной). Раскрыта его связь с концептом «душа» через проявления эмоциональной составляющей внутреннего мира человека, выраженной во фразеологизмах. Установлено, что положительные эмоциональные состояния свойственны человеку, испытывающему психологическую безопасность, а нарушение душевного равновесия приводит к негативным эмоциональным переживаниям. Выявлены эмоциональные состояния без выраженной модальности, которая в дальнейшем может быть определена в зависимости от контекста.

Ключевые слова: концепт, психологическая безопасность, концепт «психологическая безопасность», межконцептуальные связи, эмоциональные характеристики.

Vardanyan Lyudmila Valeryevna

Candidate of Philological Sciences, Docent
English Language Department

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

CHARACTERISTIC OF EMOTIONAL CONTENT OF THE CONCEPT "PSYCHOLOGICAL SAFETY"

Abstract: The article discusses the possibility of the concept "psychological safety" to function in the everyday worldview. The author reveals its connection with the concept "soul" through the manifestations of emotional component of a man's inner world, expressed in phraseologisms. It is found that positive emotional states characterize a person experiencing psychological safety while disturbance of emotional balance leads to negative emotional experiences. Some emotional states without obvious modality which can subsequently be determined depending on the context are detected.

Key words: concept, psychological safety, concept "psychological safety", cross-conceptual connections, emotional characteristics.

На сегодняшний день существует большое количество работ, посвященных разностороннему изучению концептов. В поле внимания авторов попадают разные концепты, варьирующиеся от этноспецифических до универсальных, от культурно малозначимых до важнейших концептов культуры. Современная наука не стоит на месте, а находится в состоянии непрерывного развития, что приводит к открытию новых явлений и изобретению новых подходов к их исследованию. Сфера языка, обладающая свойством рефлексии, также «непрерывно пополняется и обогащается, отражая малейшие изменения, и репрезентирует их во множестве концептов» [1, с. 418].

Концепт находится в центре внимания многих исследователей и трактуется ими по-разному. Это вызвано не только разноуровневостью, многомерностью и сложностью стоящего за данным термином образования, но и междисциплинарностью области его применения. Термином «концепт» оперируют представители различных наук (философии, логики, психологии, культурологии, лингвистики и др.) и отдельных направлений внутри конкретной науки (лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, лингвоконцептологии и др.), используя собственные методы и подходы к его рассмотрению, привнося новое в его понимание и тем самым обогащая общенаучное знание.

В нашем исследовании мы исходим из того, что концепт представляет собой «ментальное образование, которое обладает лингвокультурной спецификой» [3, с. 108]. В его содержании отра-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

жены «знания и опыт человека, сформированные им в результате когниции» [9, с. 69], а также «результаты познания им окружающего мира» [7, с. 89]. Концепт вербализуется «различными языковыми средствами, которые входят в определения словарей» [12, с. 206] и «формируется в «текстах культуры»» [6, с. 61].

К числу малоисследованных, но достаточно наукоемких, можно отнести концепт «психологическая безопасность». Ощущение безопасности являлось одной из важнейших, часто неосознаваемых потребностей человека безотносительно к его национальности, географическому расположению, сфере деятельности, социальному статусу, возрасту или полу. В современном мире с ускоренным ритмом жизни и большим количеством стрессовых ситуаций, для решения которых необходимо привлечение умственных, эмоциональных, волевых ресурсов, «потребность в безопасности переходит на новый уровень: с физического на психический» [1, с. 418].

Под психологической безопасностью понимается состояние «защищенности и психологического благополучия, достигаемое в результате владения ... приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности» [5, с. 79]. В современной науке проблема психологической безопасности является перспективным направлением исследования применительно к различным сферам деятельности человека: образовательная среда, профессиональная деятельность, спортивная деятельность, психосоциальная безопасность, информационно-психологическая безопасность и др. [4; 5; 10; 14; 16; 18].

Столь разностороннее рассмотрение вопросов психологической безопасности свидетельствует о значимости данного явления в жизни человека. Одна и та же жизненная ситуация может конструктивно или деструктивно повлиять на психологическую безопасность прямых или косвенных участников конкретного события «в зависимости от его отражения, возникающего переживания, соотношения ментальных и эмоциональных доминант, последующей оперативной или отсроченной интерпретации» [4, с. 92].

Современное научное знание о психологической безопасности, находящееся в стадии интенсивного и многоаспектного развития, аккумулируется в научной картине мира. Мысль о возможности вхождения концепта «психологическая безопасность» в бытовую (наивную) картину мира казалась бы парадоксальной. Однако это становится реальным благодаря его межконцептуальным связям с другими психологическими концептами. Так, концепт «психологическая безопасность» тесно связан с концептом «душа», поскольку последний «... содержит ключ к пониманию богатства и разнообразия внутреннего

мира человека, объяснению его стремлений и надежд, переживаний и поступков» [2, с. 123]. Скорее всего, концептуализация представлений о душе началась значительно раньше концептуализации представлений о ее состояниях, к которым можно отнести психологическую безопасность. Поэтому у этих двух концептов обнаруживаются родо-видовые связи, что объясняет наличие многих общих подходов к выделению их структуры и содержания.

Анализ толковых словарей [8; 11; 13 и др.] показал, что одним из значений слова «душа» является «внутренний мир человека», включающий такие компоненты, как характер, воля, эмоции, чувства и др. Именно это значение является отправной точкой при рассмотрении взаимосвязи концептов «психологическая безопасность» и «душа». По мнению ряда авторов [15; 17], психологическая безопасность человека напрямую связана с его эмоциональным состоянием. Поэтому особый интерес для анализа пересечения содержания указанных концептов вызывают эмоциональные характеристики психологической безопасности души, выраженные во фразеологизмах, большое количество которых расширяет исследовательский материал.

Рассмотрим фразеологизмы и выражения с компонентом «душа», раскрывающие положительные и отрицательные эмоциональные состояния, свидетельствующие о психологической безопасности или ее нарушении:

- *спокойствие* (душевный покой, спокойно на душе, отдохнуть душой);
- *радость* (душа поет, по душе);
- *облегчение* (легко на душе, камень с души свалился, отлегло от души, облегчать душу);
- *сомнение* (не по душе, закрадываться в душе, чужая душа – потемки);
- *беспокойство, тревога* (лезть в душу, душа болит, надирать душу, душа надывается, кошки скребут на душе, душа ноет, душа не на месте, душа перевертывается, беспокойно на душе, стоять над чьей-л. душой, душой болеть (*за кого-л., что-л.*), душа не лежит к чему-либо);
- *страх* (душа ушла в пятки);
- *гнев* (отвести душу);
- *расстройство* (расстроиться до глубины души, вывернуть душу кому-л., беречь душу, плевать в душу, задевать / задеть (*кого-л.*) за душу, душа не принимает, оскорбиться до глубины души, камень на душе);
- *отчаяние и нравственные переживания* (загубить душу, взять грех на душу);
- *душевные потрясения* (переворачивать чью-л. душу, травить душу кому-л., тянуть за душу кого-л., тянуть душу из кого-л.);
- *обида* (таить в душе).

Как видно из примеров, положительные эмоциональные проявления (спокойствие, ра-

дость, облегчение) свойственны человеку, чье душевное состояние находится в безопасности. Нарушение душевного равновесия человека приводит к угрозе психологической безопасности, проявляющейся в негативных эмоциональных переживаниях (сомнение, беспокойство, тревога, расстройство и др.).

В отдельную группу следует отнести эмоциональные состояния, передаваемые фразеологизмами без выраженной модальности: *поговорить с кем-либо по душам* (разговор может как успокоить, так и расстроить); *душа горит* (от радости или отчаяния); *распахивать душу / выворачивать душу наизнанку* (делиться с кем-либо радостью, надеждой или же излить все то плохое, что накопилось на душе); *брать за душу* (вдохновить или расстроить).

Интерпретация этих примеров показывает, что модальность эмоциональных состояний может быть определена в дальнейшем в зависимости от контекста.

Как показал анализ, концепт «психологическая безопасность» может быть рассмотрен в научной картине мира применительно к различным сферам деятельности человека. Наряду с этим, благодаря тесной взаимосвязи с концептом «душа» (содержащим в том числе и представления о внутреннем мире человека), он может репрезентироваться в бытовой картине мира. Особый интерес для анализа пересечения содержания указанных концептов представляет рассмотрение эмоциональных характеристик психологической безопасности души, выраженных во фразеологизмах. Обилие эмоциональных состояний положительной, отрицательной или зависящей от контекста модальности свидетельствует о богатстве и разнообразии проявлений внутреннего мира человека.

Список использованных источников

1. Варданян, Л. В. Контекстуальная обусловленность содержания и структуры концепта «психологическая безопасность» / Л. В. Варданян // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 6.2 (45). – С. 418–423.
2. Варданян, Л. В. Смысловое наполнение этнолингвокультурного концепта «душа» в английском и русском языках / Л. В. Варданян // *Казанская наука*. – 2013. – № 3. – С. 122–124.
3. Варданян, Л. В. Этнокультурные особенности выражения концепта «безопасность» в русском и английском языках / Л. В. Варданян // *Гуманитарные науки и образование*. – 2014. – № 3 (19). – С. 107–111.
4. Варданян, Ю. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Ю. В. Варданян, Л. В. Варданян // *Российский научный журнал*. – 2013. – № 4 (35). – С. 91–97.
5. Варданян, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина // *Интеграция образования*. – 2011. – № 1 (62). – С. 79–82.
6. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // *Гуманитарные науки и образование*. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
7. Водясова, Л. П. Экспликация концепта «религия» в романе А. М. Доронина «Баягань сулейть» («Тени колоколов») / Л. П. Водясова // *Гуманитарные науки и образование*. – 2013. – № 3 (15). – С. 119–124.
8. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 736 с.
9. Каштанова, И. И. Концептуальное пространство, представляемое словами DEFENCE, PROTECTION, SAFETY / И. И. Каштанова // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. – 2010. – № 4. – С. 69–73.
10. Кисляков, П. А. Психологическая модель развития социальной безопасности студента – будущего педагога / П. А. Кисляков // *Гуманитарные науки и образование*. – 2014. – № 1 (17). – С. 37–42.
11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М: ИНФО ТЕХ, 2010. – 874 с.
12. Самарин, А. В. Концепты-«представления» с низкой степенью образности в русской и английской концептосферах / А. В. Самарин // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 10 (37)/2. – С. 206–211.
13. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д. Н. Ушакова : в 3 т. – М. : Вече, Мир книги, 2001. – Т. 1. А-М. – 704 с.
14. Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., Ziv, E. Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety // *Creativity Research Journal*. – 2010. – № 22 (3). – Pp. 250–260.
15. Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., Weisberg, J. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing // *Journal of Managerial Psychology*. – Dollard, M. F., Bakker, A. B. Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2010. – № 83. – Pp. 579–599.
16. Matthew, R., Achim, S., Somogy, V. Introduction Emotional Experience in Depression // *Journal of Consciousness Studies*. – 2013. – № 20 (7–8). – Pp. 10–14.
17. Vardanyan, Yu. V. Influence of training in psychological safety on development of motivational basis of student's professional strategy / Yu. V. Vardanyan, L. V. Vardanyan, E. A. Lezhneva // *Ciencia e Tecnica Vitivinicola*. – 2014. – № 10. – Pp. 2–11.

References

1. Vardanyan L.V. Contextual conditionality of the content and structure of the concept “psychological safety”, *European Social Science Journal*, 2014, No. 6 (45) / 2, pp. 418–423. (in Russian)
2. Vardanyan L.V. Semantic content of the ethno-linguocultural concept “soul” in English and Russian languages, *Kazan Science*, 2013, No. 3, pp. 122–124. (in Russian)
3. Vardanyan L.V. Ethnocultural features of expression of the concept “safety” in Russian and English languages, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 107–111. (in Russian)
4. Vardanyan Yu.V., Vardanyan L.V. Modern trends of experimental research of psychological safety of the subject of sports activity, *Russian Scientific Journal*, 2013, No. 4 (35), pp. 91–97. (in Russian)
5. Vardanyan Yu.V., Ruskina E.N. Subjective and competence conditionality of development of psychological safety in the system of education, *Integration of Education*, 2011, No. 1 (62), pp. 79–82. (in Russian)
6. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
7. Vodyasova L.P. Explication of the concept “religion” in the novel by A.M. Doronin “Shadow bells”, *The Humanities and Education*, 2013, № 3 (15), pp. 119–124. (in Russian)
8. Dal V. I. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, EKSMO-Press, 2001, 736 p. (in Russian)
9. Kashtanova I.I. Conceptual space represented by the words defence, protection, safety, *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics*, 2010, № 4, pp. 69–73. (in Russian)
10. Kislyakov P.A. Psychological model of development of social safety of an intending teacher, *The Humanities and Education*, 2014, № 1 (17), pp. 37–42. (in Russian)
11. Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, Info Tex, 2010, 874 p. (in Russian)
12. Samarin A.V. The Concepts with a Low Degree of Imagery in Russian and English Conceptual Spheres, *European Social Science Journal*, 2013, № 10 (37)/2, pp. 206–211. (in Russian)
13. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, World of book, 2001, Vol. 1, 704 p. (in Russian)
14. Carmeli A., Reiter-Palmon R., Ziv E. Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety, *Creativity Research Journal*, 2010, No. 22 (3), pp. 250–260.
15. Carmeli A., Yitzhak-Halevy M., Weisberg J. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing, *Journal of Managerial Psychology*, 2009, No. 24 (1), pp. 66–78.
16. Dollard M.F., Bakker A.B. Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2010, No. 83, pp. 579–599.
17. Matthew R., Achim S., Somogy V. Introduction Emotional Experience in Depression, *Journal of Consciousness Studies*, 2013, No. 20 (7–8), pp. 10–14.
18. Vardanyan Yu.V., Vardanyan L.V., Lezhneva E.A. Influence of training in psychological safety on development of motivational basis of student’s professional strategy, *Ciencia e Tecnica Vitivinicola*, 2014, No. 10, pp. 2–11.

Поступила 14.11.2014 г.

УДК 811.511.152’373’72

ББК 81.66,3

Водясова Любовь Петровна

доктор филологических наук, профессор

кафедра мордовских языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

LVodjasova@yandex.ru

ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К. Г. АБРАМОВА*

Аннотация: В статье рассматривается эмотивная функция риторического вопроса на материале произведений мордовского писателя К. Г. Абрамова, отмечается, что риторическим является вопрос по

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Эмотивность текста как отражение эмоционального мира человека и способы ее репрезентации в мордовских языках», № 15-14-13004.

форме, а не по содержанию. Он не предполагает ответа потому, что ответ часто заключен в нем самом в виде скрытого, эмфатического утверждения или отрицания, вызывающего необходимое эмоционально-психическое состояние читающего. Вопросы такого типа встречаются главным образом в рассуждении или являются элементом рассуждения в составе других композиционно-речевых форм. В произведениях К. Г. Абрамова встречаются контексты как с единичными риторическими вопросами, так и с повторяющимися.

Ключевые слова: художественный текст, эмоция, эмотивная функция, единичный риторический вопрос, повторяющиеся риторические вопросительные предложения.

Vodyasova Lyubov Petrovna

Doctor of Philological Sciences, Professor

Department of the Mordovian Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE EMOTIVE FUNCTION OF THE RHETORICAL QUESTION IN THE WORKS OF K. G. ABRAMOV

Abstract: The article deals with the emotive function of the rhetorical question based on the works of writer K. G. Abramov, and notes, that a rhetorical question is a question on form and not on content. It does not imply the answer because the answer is often placed in it as a hidden, emphatic approval or denial, calling the necessary emotional and mental state of the reader. Questions of this type are found mainly in the reasoning or are a part of the reasoning in other compositional voice forms. In the works of K. G. Abramov one can meet the contexts with the single rhetorical questions as well as repeated ones.

Key words: artistic text, emotion, emotive function, a single rhetorical question, repeated rhetorical interrogative sentences.

Риторический вопрос по причине своей распространенности привлекает внимание многих ученых, однако в его трактовках прослеживается ряд различных противоречивых мнений. Так, в одних работах риторическим вопросом называется экспрессивно окрашенное отрицание [16, с. 395], в других – скрытое утверждение или отрицание [9; 10; 17]. И. В. Арнольд считает риторический вопрос одной из форм синтаксической транспозиции и характеризует его как «псевдо- и лжевопрос, мнимый вопрос», предназначенный для получения очевидного ответа, нарочитый вопрос, намеренно поставленный для получения очевидного ответа, избыточный вопрос, вопрос с подсказанным ответом и т. д. [8, с. 200]. По мнению многих авторов, риторический вопрос используется для выражения эмотивной функции [1; 11; 14; 15 и др.]. В. и М. Бузаровы определяют его как функциональное тождество экспрессивно окрашенному декларативному предложению [13, с. 122]. С. А. Белоколоцкая считает, что риторический вопрос является интенсификатором, степень интенсивности которого возрастает с увеличением количества интенсификаторов в его составе. На наш взгляд, совершенно справедливо ее мнение о том, что риторический вопрос имеет все синтаксические формы вопросительного предложения и в «монологическом единстве используется главным образом в рассуждении или является элементом рассуждения в составе других композиционно-речевых форм, участвуя в образовании логико-семантической импликации или антиимпликации, выражая причину, след-

ствие или следствие, противоположное ожидаемому» [12, с. 12].

Как известно, риторический вопрос – это вопрос по форме, а не по содержанию. Он не предполагает ответа потому, что ответ очень часто заключен в нем самом в виде скрытого, эмфатического утверждения или отрицания, вызывающего необходимое эмоционально-психическое состояние читающего. Такого типа вопрос встречается главным образом в рассуждении или является элементом рассуждения в составе других композиционно-речевых форм, участвуя в образовании логико-семантической импликации или антиимпликации, выражая причину или следствие, часто противоположное ожидаемому. Его отличительной чертой является употребление вопросительной интонации в случаях, которые по существу ее не требуют, благодаря чему высказывание с риторическим вопросом приобретает особо подчеркнутый оттенок, усиливающий его выразительность.

В своих произведениях К. Г. Абрамов использует как единичные риторические вопросы, так и повторяющиеся риторические вопросительные предложения. Все они обладают разной степенью зависимости от контекста (в основном предшествующего). В одних случаях это полная зависимость, в других – значительную роль играет лексическое наполнение самого вопросительного предложения: характерные для него вопросительные частицы (*арази* «разве», *эно* «да» и др.), вопросительные местоимения и наречия, эмоционально-оценочная лексика.

Единый риторический вопрос чаще всего служит для подтверждения высказываемой мысли. Изолированный от контекста, он означает, что читающий или слушающий и сам может догадаться о мнении автора или уже осведомлен о нем, и было бы излишним давать конкретный ответ: *Велень церагненъ ютксо [Любашань] арасель вечкема церазо ... Ды вана ней, друк, сон вастовсь Владлен марто. Паряк, сон самай се церась, кона пры седеезэнзэ?* [4, с. 28] «Среди деревенских парней [у Любаши] не было любимого парня ... И вот теперь, вдруг, она встретила с Владленом. Может, он именно тот парень, который упадет в [ее] сердце?»; *Улема, Олда кенерсь мадеме. Кона шкасто кенерсь?* [5, с. 119] «По всей видимости, Олда (Евдокия) успела лечь спать. Когда (букв.: в какое время) успела?»; *Сонензэ [Паркаень нинтень] кодаяк эзь кемеве мирдензэ маштовомась. Истямо шумбра, истямо паро, кода сон маштовсь?* [6, с. 124] «Ей [жене Паркай] никак не верилось в смерть мужа. Такой здоровый, такой хороший, как [это] он погиб?». Для лучшего достижения своей прагматической цели автор использует повторяющиеся риторические вопросы, которые, выполняя связующую функцию, служат для повышения накала произведения.

Благодаря особой экспрессивности, переходящей в восклицания, повторяющиеся риторические вопросы выражают различные сильные эмоции – негодование, горечь, возмущение и т. п.: *Приказонь кудосонть кияк арась ... Тень эйтэ воеводанть ежозо седеяк кольсь. Мезе вануть стрелецэнъ прявтнэ? Мезе учить?* [7, с. 165] «В приказном доме никого нет ... От этого настроение воеводы еще больше испортилось. Куда смотрят старшины стрельцов? Чего ждут?». Как единый риторический вопрос, так и повторяющиеся риторические вопросительные предложения в зависимости от намерения автора чаще всего выполняют следующие функции: а) выражение внутреннего состояния героя: *Володя ... учи, зярдю мади Максим Иванович. Те атянтень весемесь эряви содамс, весемеденть кевкстни. Мезе сон евты тензэ те апаро ежодонть? Вечки тейтерь, кона ней кие соды косо?* [3, с. 167] «Володя ... ждет, когда заснет Максим Иванович. Этому старику обо всем надо знать, обо всем спрашивает. Что он скажет ему о [своем] плохом состоянии? Любит девушку, которая теперь неизвестно где (букв.: кто знает где)?»; б) создание драматического эффекта: *Пургазонь ... мельс лететьс Илхам ханонть валтнэ чилисема ендю сыцятнеде. Кить сынъ, неть сыцятне? Кодамо зыян кандыть эсь мартост? Тесэ сынстеместкак кодаяк а тееви ладрузонь князтнень марто. Мекс ломантне а эрявить эсь масторсо? Мекс яла эцитъ ломанень ули-паронь нельгеме? Мейс маштнить вей-*

кест-вейкест? [6, с. 279] «Пургазу ... вспомнились слова хана Илхама о приходящих с востока. Кто они, эти приходящие? Какое зло несут с собой? Здесь и без них никак не удастся сладить с русскими князьями. Почему люди не живут в своей стране? Почему все лезут отнимать чужое добро? Зачем убивают друг друга?»; в) обрисовка ситуации (изобразительная функция): *Пугаз ... арсесь Биляронь мастордонть. Кодамо сон? Поки – вишкине? Кодат ошонзо?* [6, с. 150] «Пургаз ... думал о Булгарии. Какая она? Большая – маленькая? Какие [у нее] города?»; г) характеристика персонажа (характерологическая функция): *Нама, се Ларьканть эйтэ, конань содализе Рая, эзь кадово мезеяк. Ков тустъ раужо кудряв чертне, селяканъ толга ладсо мендявозь усатне, чама бокатнесэ яминетне?* [6, с. 124] «Конечно, от того Ларьки (Иллариона), которого знала Рая, ничего не осталось. Куда ушли черные кудрявые волосы, словно утиные перья загнутые усы, ямочки на щеках?»; д) создание комического или саркастического эффекта: *Ней кармасть ванстомо весе ниле ортатнень, сетненьгак, конат панжтневить вельть чуросто ... Васень шкасто ломантне кармакиность музгордеме. Киде ванстомс ортатне? Натъ, кискадо?* [6, с. 210] «Теперь стали охранять все четыре ворота, даже те, которые открываются очень редко ... В первое время люди начинали ворчать. От кого охранять ворота? Знать, от собак?». Спецификой стиля К. Г. Абрамова является то, что риторический вопрос (или серия риторических вопросов) часто представляет собой как бы реплику диалога. В последующем высказывании автор в эмоциональной форме продолжает свои размышления: *Арсематнеде Любашань чаракадсь прязо. А соды, мезе теемс – лисемс эли а лисемс Андреень экис. Паряк, а капиамс мирденень лисеманть марто? Чачты, эйдесь касы покшисто, юты шка, ды сон васты цера мелензэ коряс* [4, с. 54] «От мыслей у Любаши закружилась голова. Не знает, что делать – выходить за Андрея или не выходить. Может, не торопиться с замужеством? Родит, ребенок вырастет большим, пройдет время, и она встретит мужчину по сердцу (букв.: желанию)».

Встречаются контексты, которые состоят из нескольких групп риторических вопросов (или серий риторических вопросов). Каждая группа – это «своеобразное» диалогическое единство, состоящее из вопросно-ответных реплик. На наш взгляд, это интересный драматургический прием, с помощью которого автор последовательно передает драматичность событий, происходящих в жизни героев: *Гришань калмамодо мейле эрямозонзо [Марюшань] апак фатя совась лия ломань – Гаруз Пахом. Кона шкасто сон совась? Кода? Кода сюлмавсь сынст седеест? Те гранесь а мевеи. Ды мейс сон вешнемс? Пахом ис-*

тямо жо, кодамокс ульнесь Гриша [2, с. 36] «После похорон Гриши в ее [Марюши] жизнь незаметно вошел другой человек – Гарузов Пахом. В какое время он вошел? Когда? Как связались их сердца? Эта грань не находится. И для чего ее искать? Пахом такой же, каким был Гриша».

В заключение следует отметить, что риторические вопросы (одинокые или повторяющиеся) помогают автору сформулировать, обосновать и экспрессивно усилить высказывание. По существу, они являются не коммуникативными синтаксическими единицами, а средством выражения эмоций.

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Эмотивная тематизация англоязычного художественного текста / Т. В. Адамчук // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 96.

2. Абрамов, К. Г. Ломантне теевсть малацекс = Люди стали близкими : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1961. – 428 с. – Мордов.-эрзя яз.

3. Абрамов, К. Г. Эсеть канстось а маряви = Своя наша не в тягость : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1967. – 340 с. – Мордов.-эрзя яз.

4. Абрамов, К. Г. Нурька морот : евтнемат ды пьесат = Короткие песни : рассказы и пьесы / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1974. – 418 с. – Мордов.-эрзя яз.

5. Абрамов, К. Г. Исяк якинъ Найманов = Вчера ходил в Найманы : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. – 318 с. – Мордов.-эрзя яз.

6. Абрамов, К. Г. Пургаз : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1988. – 480 с. – Мордов.-эрзя яз.

7. Абрамов, К. Г. Олячинть кисэ : Степан Разинэнъ шкадо евтнема = За волю : сказание о временах Степана Разина / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1989. – 416 с. – Мордов.-эрзя яз.

8. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : URSS, 2005. – 266 с.

9. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1966. – 607 с.

10. Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория: учебник / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – 17-е изд. – М. : Дрофа, 2008. – 320 с.

11. Бабина, С. А. Индивидуально-авторские новообразования в функции создания художественного образа / С. А. Бабина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 120–123.

12. Белоколоцкая, С. А. Риторический вопрос в английском языке : дис. ... канд. филол. наук / Светлана Александровна Белоколоцкая. – Тула, 2005. – 197 с.

13. Бузаров, В. В. О нейтрализации на синтакси-

ческом уровне / В. В. Бузаров, М. Д. Бузарова // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 116–123.

14. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–79.

15. Водясова, Л. П. Парцеллят как средство связи компонентов сложного синтаксического целого в прозе К.Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Филология и литературоведение. – 2014. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/09/911> (дата обращения: 23.09.2014).

16. Русская грамматика. Т. 1. Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология. – М. : Наука, 1980. – 783 с.

17. Хайкова, И. А. Отрицание в риторическом вопросе / И. А. Хайкова // Контрастивная лингвистика. – Калинин, 1983. – С. 127–129.

References

1. Adamchuk T.V. Emotive theming of the English fiction, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), p. 96. (in Russian)

2. Abramov K.G. People become close: The Novel. Saransk, Mordovian Publishing House, 1961, 428 p. (in Mordovian)

3. Abramov K.G. One's burden is not a burden: The Novel. Saransk, Mordovian Publishing House, 1967, 340 p. (in Mordovian)

4. Abramov K.G. Short songs: Stories and plays. Saransk, Mordovian Publishing House, 1974, 418 p. (in Mordovian)

5. Abramov K.G. Yesterday went to the Naimans: The Novel. Saransk, Mordovian Publishing House, 1987, 318 p. (in Mordovian)

6. Abramov K.G. Purgaz: The Novel. Saransk, Mordovian Publishing House, 1988, 480 p. (in Mordovian)

7. Abramov K.G. For freedom: a tale of the times of Stepan Razin. Saransk, Mordovian Publishing House, 1989, 416 p. (in Mordovian)

8. Arnold I.V. The stylistic of contemporary English. Moscow, URSS, 2005, 266 p. (in Russian)

9. Ahmanova O.S. The Glossary of linguistic terms. Moscow, Soviet encyclopedia, 1966, 607 p. (in Russian)

10. Babayzeva V.V., Chesnokova L.D. The Russian language. Theory: A tutorial. 17 Ed. Moscow, Great Bustard, 2008, 320 p. (in Russian)

11. Babina S.A. Author's Individual Word Forms Performing the Function of Creating an artistic Image, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 120–123. (in Russian)

12. Belokolotskaya S.A. A rhetorical question in English. Dis. ... Cand. of Philological Sciences. Tula, 2005, 197 p. (in Russian)

13. Buzarov V.V., Buzarova M.D. The neutralization of the syntactic level, *Questions of Linguistics*, 1984, No. 4, pp. 116–123. (in Russian)

14. Vodyasova L.P. Linguistic Signals of the Beginning and the End of the Complex Syntactic Whole in the Modern Erzya Language, *The Humanities and education*, 2012, No. 3 (11), pp. 76–79. (in Russian)

15. Vodyasova L.P. Parcellyat as a means of communication components of the complex syntax of a prose of K.G. Abramov, *Philology and Literature*, 2014, No. 9 [Electronic resource]. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/09/911> (date of treatment: 23.09.2014). (in Russian)

16. Russian grammar. T. 1. Phonetics, phonology, accent, intonation, word formation, morphology. Moscow, Science, 1980, 783 p. (in Russian)

17. Khaykova I.A. Negation in the rhetorical question, *Contrastive Linguistics*. Kalinin, 1983, pp. 127–129. (in Russian)

Поступила 14.02.2015 г.

УДК 82-144

ББК Ш5 (2Рос=Рус) 6

Гудкова Светлана Петровна

доктор филологических наук, профессор
кафедры русской и зарубежной литературы

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
sveta_gud@mail.ru

Пивкина Екатерина Васильевна

студентка

филологический факультет

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
corpsebride7@rambler.ru

**ЖАНРОВАЯ ПРИРОДА БАЛЛАДЫ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ
ОСМЫСЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

Аннотация: В статье рассматривается художественное своеобразие жанра баллады. Анализируя различные точки зрения исследователей на жанровую природу баллады (сказовую, романсовую, новеллистическую), автор подчеркивает гибкость ее форм, способность к жанровой конвергенции. В ходе анализа выявляются возможные пути развития данного жанра в поэзии рубежа XX–XXI вв.

Ключевые слова: баллада, балладный сюжет, драматизм, трансформация жанровых форм, синкретизм, современная поэзия.

Gudkova Svetlana Petrovna

Doctor of Philological Sciences, Professor

Department of Russian and Foreign Literature

Mordovian State University named after N. P. Ogarev, Saransk, Russia

Pivkina Yekaterina Vasilevna

Student

Philology Department

Mordovian State University named after N. P. Ogarev, Saransk, Russia

**GENRE CHARACTERISTICS OF BALLAD IN THEORETICAL
UNDERSTANDING OF DOMESTIC LITERARY CRITICISM**

Abstract: The article deals with the artistic singularity of the ballada's genre. Analyzing the different points of view of researchers about genre characteristics of ballad (fantastic, romance, short story), the author emphasizes the flexibility of its forms, the ability to genre convergence. The analysis identifies possible ways of genre development in the poetry of the turn of XX–XXI centuries.

Key words: ballad, ballad story, the drama, the transformation of genre forms, syncretism, modern poetry.

Сегодня одной из главных проблем отечественного литературоведения является проблема жанрового синтеза, взаимопроникновения жанровых систем. Серьезное научное осмысление данной проблемы предложено уже в работах известных теоретиков литературы М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, Ю. Н. Тынянова, В. В. Кожина, В. Д. Сквозникова, Г. Н. Поспелова и др. С одной стороны, исследователи, безусловно, опираются на «историческую память» жанра (М. М. Бахтин), а с другой – учитывают и единство исторической подвижности того или иного жанра («жанровая форма все время колеблется и “дышит”: она не равна себе. Жанр является производным истории, исторических сдвигов») [10, с. 4]. Во многом современное состояние проблемы осложняется и тем, что в осмыслении концептуальных основ жанра нет строгой определенности. Отсюда и трансформация жанровых форм в современном литературном процессе интерпретируется по-разному. Ученые говорят об «атрофии жанровой системы» (В. Сквозников), об «эволюции жанрового сознания» (О. Зырянов), о появлении «неканонических жанров» (С. Бройтман), которые все более усиливают жанровую изоморфность.

Мы должны согласиться с утверждением С. И. Кормилова о том, что «... жанрово-родовые тенденции и закономерности, особенно диффузность тех или иных свойств произведений, их подвижное взаимодействие и взаимопревращение, составляют часть своеобразия русской литературы XX столетия» [5, с. 10]. Это в первую очередь связано с жанровыми смещениями [См.: 2; 10].

Особый интерес в рамках поставленной проблемы представляет изучение жанра баллады, имеющего почетную и долгую историю как в западноевропейской, так и русской литературах. Родиной данного жанра считается Италия. На этапе своего зарождения (XIV–XVI вв.) она трактовалась как плясовая песня (*ballar* – плясать). Во французской литературе балладами называли лирическую хоровую песню или стихотворение без сюжета, имеющее строгую композиционную форму (три восьмистишия или десятистишия с повтором последней строки во всех строфах). Такие стихи также имели заключительное четверостишие с обращением к определенному лицу.

Однако на русскую романтическую балладу наибольшее влияние, как отмечают исследователи, оказала англо-шотландская народная баллада (XIV–XVI вв.) «на исторические (позднее также сказочные и бытовые) темы – о пограничных войнах, о народном легендарном герое Робин Гуде – обычно с трагизмом, таинственностью, отрывистым повествованием, драматическим диалогом» [6, с. 69].

Следует отметить, что наибольшее распространение данная жанровая форма получает в эпоху романтизма. В английской литературе балладу активно разрабатывали В. Скотт, С. Кольридж, Р. Саути, У. Водсворд, Д. Байрон. В немецкой поэзии – Г. Бюргер, И. Гете, Ф. Шиллер, Г. Гейне. В русскую литературу баллада приходит благодаря В. А. Жуковскому, через его переводы и переложения английских и немецких образцов. Однако стоит заметить, что уже в первой трети XIX в. в русской поэзии создаются и оригинальные образцы данного жанра.

Лирико-эпическая природа баллады, совмещающая лирическое, эпическое (фабульность) и драматическое (диалогические реплики персонажей), а также ее принципиальная открытость оказали существенное влияние на структуру жанра, сделав его гибким, подвижным и изменчивым. Жанровая диффузность баллады объясняется исследователями ее родством с разными жанрами, как фольклорными, так и литературными. Так, например, Д. М. Магомедова отмечает генетическую связь баллады с фольклорными жанрами (сказкой, исторической песней). Ученый обозначает схожесть сказочного и балладного сюжетов, строящихся на событиях встречи между двумя мирами, земным и потусторонним («царство мертвых»). Однако в балладе, как справедливо утверждает Д. М. Магомедова, «границу переходит персонаж из потустороннего мира, вступая в контакт с героем, принадлежащим миру “здешнему”, заканчивается же такая встреча для последнего не победой и преображением, а катастрофой» [7, с. 26].

При этом литературоведы склонны выделять несколько разновидностей такого рода «пришельцев». Чаще всего в такой роли выступают мертвый жених или мертвая невеста («Ольга» П. А. Катенина, «Людмила» и «Светлана» В. А. Жуковского). Также роль мертвого пришельца могут выполнять разного рода голоса: ветра, волн, музыкальных инструментов и т. п. («Доника» Р. Саути, «Эолова арфа», В. А. Жуковского, «Тростник» М. Ю. Лермонтова). Кроме того, к этой группе персонажей можно отнести и демонических существ, обитающих в природе. Встреча с такими персонажами несет путникам страх и смерть («Лесной царь» И. В. Гете, перевод В. А. Жуковского; «Морская царевна» М. Ю. Лермонтова). Подобного рода встречи, возвращения из других миров, слышимые голоса – это не только балладные герои и события, активно движущие балладный сюжет, но и своеобразные символы непознанных и недоступных человеческому разуму сил, которые угрожают разрушить людской покой и благополучие.

Важным структурным элементом жанра баллады считается также и диалог, являющийся

ся основной формой контакта между мирами. Д. М. Магомедова справедливо утверждает, что «как раз диалог чаще всего демонстрирует движение сюжета от начала “встречи” к ее катастрофическому завершению. При этом реплики строятся по принципу нарастания цепочки вопросов и ответов» [7, с. 27].

Иной взгляд на жанровую природу баллады и специфику ее развития в русской поэзии представлен в исследовании Л. Н. Душиной [См: 3]. Развивая основные положения работ Н. Греча, Н. Остолопова, А. Мерзлякова, И. Тимаева, исследователь XX века склонна выделять романсовую природу русской сентиментальной баллады. Зарождение русской национальной баллады, на взгляд исследователя, происходит с опорой на фольклорную и литературную традиции русского романса. Истоки данной жанровой формы Л. Н. Душина обнаруживает в творчестве Н. М. Карамзина («Алина», 1790; «Раиса», 1791). Его баллады, по ее мнению, – это яркий пример переходного романсово-балладного типа. Справедливо и утверждение Л. Н. Душиной о том, что если «Алина» Н. М. Карамзина была задумана как романс (в ней представлена романсовая манера описывания событий, читателю рассказывается о любви «нежных сердец»; слабо актуализирована роковая сила), то уже «Раиса» и в формальном, и содержательном планах ориентируется на жанр баллады [см: 3, с. 86]. Н. М. Карамзин выдерживает строгую строфическую композицию, наполняет произведение глубоким драматизмом, трагическая развязка осложняется мотивом рока, предопределенностью судьбы. Важную идейно-смысловую функцию в «Раисе» играет и пейзаж, он выступает как один из составных композиционных элементов. Романсовая структура данного произведения, по верному замечанию исследователя, трансформируется и за счет создания атмосферы чудесного, таинственного как одной из важнейшей составляющей балладного жанра. Именно в романтической балладе в структурный центр была поставлена категория «чудесного». Л. Н. Душина указывает на «чудесное» как на силу, «уводящую традиционную “песенность” романса к романтическому типу повествования» [3, с. 87–88].

Мы должны согласиться с тем, что новаторские поиски Н. М. Карамзина и его последователей стоят у истоков зарождения русской романтической баллады В. А. Жуковского, А. С. Пушкина-лицеиста.

Безусловная синтетическая природа балладного жанра обуславливает многосторонние контакты баллады с другими жанровыми формами. Так, например, О. В. Зырянов, изучая про-

цессы, оказавшие значительное влияние на стратегию жанровых преобразований в русской поэзии, доказывает процесс жанровой конвергенции баллады и новеллы [См: 4]. Теоретик литературы обнаруживает близость данных жанров уже в самой специфике их жанровых структур. Отличительными чертами баллады и новеллы, как отмечает исследователь, являются «фабульная краткость и повествовательный лаконизм, установка на сюжетную увлекательность и драматизм действия» [4, с. 348]. Однако исследователь отмечает и специфические особенности в характере новеллистического драматизма. Новелла, в отличие от баллады, все же тяготеет к изображению частной жизни человека. Сюжет новеллы строится на событиях частной жизни, редко выходящих за «границы межличностного бытия» [4, с. 349]. Появление жизненных метаморфоз здесь часто объясняется не вмешательством инфернальных сил, а другими, более реальными причинами.

Другой отличительной особенностью баллады от новеллы, на взгляд исследователя, является специфика образа героя и автора-повествователя. В балладе герой отстранен от читателя, автор со своим голосом не вмешивается в повествование, поэтому герой как бы объективирован. Читатель наблюдает за героем и происходящими событиями со стороны. «Таким образом, героем баллады всецело управляет ситуация, сам же по себе герой пассивен и представляет лишь функцию балладной ситуации. Герой новеллы, напротив, более самостоятелен и автономен, менее зависим от сверхличных сил» [4, с. 349].

Объединяющим же началом данных жанровых форм О. В. Зырянов считает категорию «чудесного». Причем исследователь склонен вслед за С. И. Ермоленко выделять два подхода к классификации категории «чудесного». С одной стороны, понимание данной категории как сверхъестественного, иррационального, где на первый план выступает Божественное начало, а с другой – понимание чудесного как всего необычного, исключительного. Именно этот вариант и предполагает «возможную конвергенцию баллады с жанровой формой новеллы» [4, с. 350].

Как мы смогли убедиться, жанр баллады весьма ярко демонстрирует свою синтетическую природу, гибкость и подвижность жанровых форм. Безусловно, свой расцвет баллада как литературный жанр получила в эпоху романтизма. Романтический период развития русской литературы связан с формированием канонических признаков данного жанра. Таким образом, под романтической балладой понимался прежде всего жанр, основанный на синтезе лирического и эпического начал. При этом балладный ли-

ризм трактовался не как спонтанное выражение чувства, а как результат воздействия на субъект некоего эпического события в целом. Эпическое событие – это основа балладного сюжета, отличающееся фабульной краткостью и динамичностью действия. Балладный сюжет отличался также драматизмом, порожденным напряженностью балладного действия и эмоционально острым переживанием. Кроме того, балладное пространство и время принципиально отличалось от повседневной реальности. Поэтика чудесного играла определяющую роль в создании основных художественных образов.

Следует признать, что жанр баллады не утратил своего значения и в современной поэзии. Балладный синкретизм становится весьма привлекательным и для поэтов рубежа XX–XXI вв. Однако отметим, что в современной поэзии очевидно развитие двух разнохарактерных типов баллад: лирической и мистической (мистико-драматической) [См.: 1; 2]. С одной стороны, мы наблюдаем тяготение к лирической балладе, приближенной к жанру лирического стихотворения. Примером чему могут служить произведения Е. Рейна («Баллада ночного звонка»), О. Чухонцева («... и дверь впотьмах привычную то ...»), О. Хлебникова («Баллада о галошах», «Баллада о соседях», «Баллада о смысле жизни»), Д. Быкова («Баллады»), С. Кековой («Баллада об уходящем времени») и др. Характерными признаками такого типа баллад являются: традиционный лиризм в передаче чувств, настроений и эмоций; объективизация лирического сознания, созерцательность мира; отсутствие элементов мистики, таинственности. Большое место в таком типе занимают именно лирически окрашенные авторские переживания. В целом мы можем сказать, что первый тип, или так называемая лирическая баллада, строится не на мистико-драматическом сюжете, а на лирико-драматическом. Центральную роль в таких балладах играет не рассказчик-повествователь, отстраненный от образа автора, а лирический герой, во многом ориентированный на образ поэта. Философское осмысление мира и человека часто ложится в основу таких текстов. Особый драматизм создается за счет переживания чувства невозвратности и необратимости человеческой жизни, ощущения ее быстротечности перед обликом божественного мира.

Таким образом, отсутствие в данном типе баллады динамичного балладного сюжета, системы персонажей, на первый взгляд, говорит о размывании жанровых границ баллады, ее трансформации в область лирического стихотворения. Однако наличие особого драматического переживания, сосредоточенность на осмыс-

лении вечных нравственных ценностей, а также сознательная авторская актуализация жанра в «заголовочно-финальном» комплексе (Ю. Б. Орлицкий) – все это в совокупности может расцениваться как один из вариантов функционирования современной баллады. Безусловно, важную роль в формировании лирической баллады сыграла предшествующая литературная традиция поэтов Серебряного века.

Однако не менее значимой является и второй тип баллады – мистическая или мистико-драматическая. Данная жанровая разновидность нашла свое развитие в творчестве современных поэтов-авангардистов: Т. Кибирова («Баллада об Андрюше Петрове», «Баллада о солнечном ливне», «Баллада о деве Белого плеса»), Ф. Сваровского («Все хотят стать роботами»), А. Ровинского («Собирательные образы»), М. Степановой («Песни северных южан») и др. Главными отличительными чертами творчества представленных авторов становятся литературная игра с культурным наследием, мистификация, версификация, абсурдизм повествования [См.: 2]. Действительно, балладный сюжет поэтов-авангардистов тяготеет к необычности, сверхъестественности. Игра с мистическими сюжетами, образом нарратора, проницаемость миров, выдержанность таинственно-мистической составляющей становятся главными отличительными признаками поэтики второй жанрово-видовой разновидности баллады [См.: 2; 8; 9].

Таким образом, осмысливая взгляды отечественных литературоведов на жанровую природу баллады, можно констатировать, что балладный синкретизм дает поэтам возможность экспериментировать с ее жанровой формой. Очевидным становится и тот факт, что в современной поэзии жанр баллады не утрачивает своей жизненной значимости, а напротив остается одним из востребованных жанров поэзии. Смещение балладной конструкции за счет жанровой гибкости приводит к тому, что постепенно утрачиваются многие черты, являющиеся жанровыми характеристиками традиционной баллады. Балладный канон разрушается, что приводит к появлению иных метажанровых признаков, связь которых с классической балладной традицией значительно ослаблена, но не совсем элиминирована.

Список использованных источников

1. Гудкова, С. П. Традиционная и «авангардная» парадигмы в современном поэтическом пространстве: теоретико- и историко-литературные аспекты проблемы / С. П. Гудкова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2009. – № 4. – С. 210–213.

2. Гудкова, С. П. Особенности жанровых трансформаций в современной поэзии (на примере балладного цикла М. Степановой «Песни северных южан») / С. П. Гудкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 102–106.

3. Душина, Л. Н. Поэтика русской баллады в период становления жанра : дис. ... канд. филол. наук / Людмила Николаевна Душина. – Ленинград. – 1975. – 173 с.

4. Зырянов, О. В. Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект / О. В. Зырянов. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2003. – 546 с.

5. Кормилов, С. И. Родовые предпочтения серебряного века и трех ветвей русской пореволюционной литературы / С. И. Кормилов // Русская литература XX–XXI веков: проблемы теории и методологии изучения : материалы III Междунар. науч. конф. – М. : МАКС Пресс, 2008. – С. 3–10.

6. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – М. : Интелвак, 2001. – 1600 с.

7. Магомедова, Д. М. Баллада / Д. М. Магомедова // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Изд-во Кулагиной, Intrada, 2008. – С. 26–27.

8. Осовский, О. Е. Разработка концепции «смехового слова» в трудах М. М. Бахтина 1930–1960-х гг. / О. Е. Осовский, С. А. Дубровская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-1 (34). – С. 163–167.

9. Осовский, О. Е. Бахтин вчера, сегодня, завтра: к завершению издания собрания сочинений М. М. Бахтина / О. Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 101–106.

10. Теория литературы: в 4 т. Т. III. Роды и жанры (основные проблемы в историческом освещении) / гл. ред. Ю. Б. Борев. – М. : ИМЛИ РАН, 2003. – 592 с.

11. Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977. – 573 с.

12. Шаронова, Е. А. Война как карнавал смерти (на материале романа З. Прилепина «Патологии») / Е. А. Шаронова, С. П. Гудкова, С. А. Дубровская // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014. – № 6–1 (36). – С. 204–207.

References

1. Gudkova S.P. “Traditional” and “avant-garde” paradigm in modern poetic space: theoretical, historical, and literary aspects of the problem, *Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University*, 2009, No. 4, pp. 210–213. (in Russian)

2. Gudkova S.P. The features of genre transformations in contemporary poetry (on an example of the ballad cycle “Pesni severnykh yuzhan” by M. Stepanova), *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp. 102–106. (in Russian)

3. Dushina L.N. Poetics of Russian ballads during the formation of the genre. Dis. ... Cand. of Philological Sciences. St-Petersburg, 1975, 173 p. (in Russian)

4. Zyryanov O.V. Evolution of Russian poetry genre consciousness: phenomenological aspect. Ekaterinburg, Publishing Ural University, 2003, 546 p. (in Russian)

5. Kormilov S.I. Generic preferences of the Silver Age and the three branches of post-revolutionary Russian literature, *Proceedings of the III International Scientific Conference*. Moscow, MAKS Press, 2008, pp. 3–10. (in Russian)

6. Literary Encyclopedia of terms and concepts. Moscow, Intelvak, 2001, 1600 p. (in Russian)

7. Magomedova D.M. Ballad, Poetics: Dictionary relevant terms and concepts, Moscow, Intrada, 2008, pp. 26–27. (in Russian)

8. Osovskiy O.E., Dubrovskaya S.A. Developing of conception of ‘humorous word’ in the works of M.M. Bakhtin of the 1930s – 1960s, *Philology. Theory and Practice*, 2014, No. 41 (34), pp. 163–167. (in Russian)

9. Osovskiy O.E. Bakhtin yesterday, today and tomorrow: after publication of M.M. Bakhtin’s collected works, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 101–106. (in Russian)

10. Theory of Literature, Vol. III, Births and genres (main problems in historical interpretation). Moscow, Russian Academy of Sciences Institute of World Literature, 2003, 592 p. (in Russian)

11. Tynyanov Yu.N. Poetics. The history of literature. Cinema. Moscow, Science, 1977, 573 p. (in Russian)

12. Sharonova E.A. War as a carnival of death (By the material of Z. Prilepin’s Novel “The Pathologies”), *Philology. Theory and Practice*, 2014, No. 6–1 (36), pp. 204–207. (in Russian)

Поступила 10.02.2015 г.

УДК 811.511.152
ББК 81.66.3

Иванова Галина Софроновна

доктор филологических наук, профессор
кафедра мокшанского языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
galina17-05@yandex.ru

Ишаева Лариса Васильевна

соискатель ученой степени кандидата филологических наук
кафедра мокшанского языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
larisa_ishaeva@mail.ru

ЯВЛЕНИЕ САНДХИ В МОКША-МОРДОВСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматривается такое фонетико-морфологическое явление в мокша-мордовском языке, как сандхи. Оно представляет собой изменения звуков на морфемном шве в зависимости от фонетической позиции.

Ключевые слова: мокшанский язык, сандхи, альтернатива, диереза, морфемный стык, суффикс, сложное слово, редуцированный гласный.

Ivanova Galina Sofronovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Moksha Language
Mordovian State University, Saransk, Russia

Ishayeva Larisa Vasilievna

Applicant for Philological Sciences
Department of the Moksha language
Mordovian State University, Saransk, Russia

SANDHI PHENOMENON IN MOKSHA-MORDVIN

Abstract: The article deals with such phonetic-there are morphological phenomena in Moksha-Mordvin language, as sandhi. It represents change the sounds on morphemic seam depending on the phonetic position.

Key words: the Moksha language, sandhi, alternation, dieresis, morphemic joint, suffix, compound word, reduced vowel.

В мокша-мордовском языке достаточно широкое распространение получило такое явление, как сандхи (санскр. *sandhi* – связь, соединение) – «позиционно обусловленное изменение звуков, возникающее на стыке слов – внешнее сандхи – и морфем – внутреннее сандхи» [1, с. 394].

Сам термин введен древнеиндийскими грамматиками [2, с. 802]. В современной лингвистике он используется для обозначения фонетических и морфологических звуковых альтернатив.

Внутреннее сандхи имеет место во всех диалектах мокша-мордовского языка. Оно наблюдается на морфемном шве внутри простого слова при агглютинации к корневой морфеме реляционных или деривационных суффиксов.

В именном словоизменении конечный редуцированный гласный основы отпадает перед сочетанием согласных, второй из которых смыч-

ный [4, с. 133]. Диереза происходит в том случае, если суффиксальная морфема начинается со смычных [t], [t'] или фрикативных [s], [f]. Перед сонорными согласными гласный сохраняется: м. *nurdâ* «сани» – *nurt-t* «сани (мн.)» – *nurt-tâ* «от сани», но *nurdə-n'* «саней» < **norta* «сани» [5, с. 432]; м. *us'kā* «цепь» – *us'k-t* «цепи (мн.)» – *us'k-tâ* «от цепей», но *us'kə-n'* «цепи (ген.)» < **was'ka* «железо» [5, с. 405]; м. *andə-ms*, э. *ando-ms* «накормить» – *an-k* «накорми его», *ant-tamâ* «мы кормим» < **amta* «давать» [5, с. 418]; м. *kel'gə-ms*, э. *kel'ge-ms* «любить» – *kel'k-k* «люби» – *kel'k-t'âmâ* «любим» < **kelke* «надо, должно, придется» [4, с. 135].

В фреквентативе глагола наряду с редуцированным [ə] диерезе подвергается и гласный полного образования [a], это наблюдается и перед суффиксальным сонорным [3, с. 29]: *kandə-ms* «нести» – *kan'-n'ə-ms* «носить», *maksə-ms* «от-

дать» – maks'-s'-э-ms «отдавать», а также: morams «петь» – mor-s'-э-ms «петь (множественно)», pot'a-ms «доить» – pot'-n'-э-ms «выдаивать».

Часто в основе альтернатив лежат процессы прогрессивной и регрессивной ассимиляции по признаку мягкости и твердости, глухости и звонкости, месту и способу образования.

Так, изменение велярного характера последующего консонанта на палатальный приводит к чередованию гласного заднего ряда [a] с гласным переднего ряда [ä], это касается фонетической позиции C'VC → C'VC': t'r'a-ms «прокормить» → t'r'ä-js' «кормилец этот», s't'a-ms «встать» → s't'ä-s't' «они встали»; при изменении фонетической позиции C'VC' на C'VC, наоборот, [ä] переднего ряда чередуется с [a]: t'äd'ä «мама» → t'äd'a-c «его (ее) мама» → t'äd'a-ks «как мама; мамой», al'ä «мужчина, отец» → al'a-t «мужчины, отцы» → al'a-nc «его (ее) отца».

Закономерные звуковые альтернативы наблюдаются в форме множественного числа, где перед явным или скрытым глухим согласным суффикса множественного числа [t] или [t'] звонкий согласный корневой морфемы переходит в соответствующий глухой [3, с. 24]: v → f: snav – snaf-t – snaf-n'э (< snaf-t'n'э) «горошина – горошины – эти горошины»; d → t: kud – kut-t – kut-t'n'э «дом – дома – эти дома»; d' → t': s'ed' – s'et'-t' – s'et'-t'n'э «мост – мосты – эти мосты»; ž → š: kăž – kăš-t' – kăš-n'э (< kăš-t'n'э) «злость, злоба»; z → s: vaz – vas-t – vas-n'э (< vas-t'n'э) «теленочек – телята – эти телята»; z' → s': vaz' – vas'-t' – vas'-n'э (< vas'-t'n'э) «шапка – шапки – эти шапки»; j → J: vij – viJ-t' – viJ-n'э (< viJ-t'n'э) «сила – силы – эти силы»; l → L: val – vaL-t – vaL-n'э (< vaL-t'n'э) «слово – слова – эти слова»; l' → L': s'ejəl' – s'ejəL'-t' – s'ejəL'-n'э (< s'ejəL'-t'n'э) «еж – ежи – эти ежи»; r → R: mar – maR-t – maR-n'э (< maR-t'n'э) «куча – кучи – эти кучи»; r' → R': mar' – maR'-t' – maR'-n'э (< maR'-t'n'э) «яблоко – яблоки – эти яблоки».

Согласные [m], [n], [n'], не имеющие глухих пар, перед суффиксом -t/-t' заменяются по месту и способу образования более близкими глухими: m → p, n → t, n' → t'. Это касается сочетаний: [m + t]: piz'əm – piz'əp-t (< piz'əm + t) «дождь – дожди»; acam – acap-t (< acam + t) «перина – перины»; [n + t]: san – sat-t (< san + t) «жила – жилы»; sazan – sazat-t (< sazan + t) «сазан – сазаны»; [n' + t']: loman' – lomat'-t' (< loman' + t') «человек – люди»; nupən' – nupət'-t' (< nupən' + t') «мох – мхи».

Звонкие [d], [d'] реализуются в глухие [t], [t'] перед формантами аблатива, транслатива, абессива: kud «дом» – kut-tâ, kut-ftəmâ, kut-ks «от дома, без дома, как дом»; med' «мед» – met'-ftəmâ, met'-tâ, met'-ks «без меда, от меда, как мед».

Оппозиции «звонкий – глухой» образуются также в слово- и формообразовании глагола:

äl'bäd'э-ms – älbät'-ks «ошибиться – ошибка»; azə-ms – as-t «сказать – скажи»; andə-ms «кормить» – ant'-t'ä «я тебя накормлю», ant'-t'äd'äz' «мы вас накормим; они вас накормят», ant-k «ты его (ее) накорми»; luvə-ms «читать» – luf-t «читай», luf-tadâ «вы читаете».

Внешнее сандхи имеет широкое распространение в композитах.

Если второй компонент сложного слова начинается с глухого консонанта, то в результате прогрессивной контактной ассимиляции он озвончается, например: vajgäl' «голос» + pe «конец» > vajgäl'be «километр»; kud «дом» + pr'ä «вершина» > kudbr'ä «чердак»; äj «лед» + s'urə «рог» > äjz'urə «сосулька»; vir' «лес» + saras «курица» > vir'zaras «куропатка».

Прогрессивное озвончение наблюдается на стыке двух слов в словосочетаниях: kšîn' и kandəma = kšîn' gandəma «хлеб отнести», ved' и s'iməms = ved' + ziməms «воду пить», vaj и piJt'əms = vaj biJt'əms «масло вспахать».

В сложных числительных от 11 до 19 от компонента kemən' «десять» отпадает целый слог, которому во многих случаях предшествовало прогрессивное озвончение: kemən' «десять» + kotə «шесть» → kemgotuvə «шестнадцать»; kemən' «десять» + s'is'əm' «семь» → kemz'is'əm'gə «семнадцать»; kemən' «десять» + kafksə «восемь» → kemgafksuvə «восемнадцать» и т. д. [3, с. 28].

На стыке морфем или слов достаточно часто наблюдается целая цепочка звуковых изменений, так, в наречии ven'ber'f / vember'f «всю ночь, ночи напролет» < ven' «ночи» + per'f «вокруг» наряду с прогрессивной ассимиляцией по звонкости (n' + p → b) произошла регрессивная губная ассимиляция и веляризация (n' → m + b). Числительное kevet'ijə «пятнадцать» исторически состоит из двух простых числительных kemən' «десять» и vet'э «пять», усложненных архаичным суффиксом -ijə. В результате слияния которых на стыке корень + корень (1) от компонента kemən' отпал слог; на стыке корень + суффикс (2) отпал конечный редуцированный гласный.

Образование композита ved'gemən' «пятьдесят» = vet'э «десять» + kemən' «пять» сопровождалось следующими изменениями: 1) озвончением глухого [k] → [g] в интервокальном положении; 2) отпадением ауслатного [ə] первого компонента; 3) регрессивным контактным озвончением [t'] → [d'] первого компонента.

Таким образом, в современном мокшанском языке широкое распространение имеет внутреннее и внешнее сандхи. Многочисленные звуковые изменения, наблюдаемые на стыке морфем и слов, напрямую связаны с ассимилятивными процессами, вызванными фонетическим окружением.

Список использованных источников

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1966. – 608 с.
2. Зализняк, А. А. Грамматический очерк санскрита / А. А. Зализняк // В. А. Кочергина. Санскритско-русский словарь : ок. 30 000 слов. – 3-е изд. – М. : Академ. Проект : Альма Матер, 2005. – С. 944 с.
3. Иванова, Г. С. Мокшень кялень фонетика = Фонетика мокшанского языка / Г. С. Иванова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 100 с.
4. Иванова, Г. С. Система гласных в диалектах мокшанского языка в историческом освещении / Г. С. Иванова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 176 с.
5. Основы финно-угорского языкознания: вопросы происхождения и развития финно-угорских языков. – М. : Наука, 1974. – 484 с.

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, Soviet encyclopedia, 1966, 608 p. (in Russian)
2. Zaliznyak A.A. Grammatical sketch of Sanskrit, V.A. Kochergina. Sanskrit-Russian dictionary, about 30 000 words. 3 ed. Moscow, Academic. Project: Alma Mater, 2005, 944 p. (in Russian)
3. Ivanova G.S. Phonetics of the Moksha language. Saransk, Publishing House of the Mordovia University Press, 2002, 100 p. (in Mordovian)
4. Ivanova G.S. The system of vowels in the dialects of the Moksha language in historical interpretation. Saransk, Publishing House of the Mordovia University Press, 2006, 176 p. (in Russian)
5. Foundations of Finno-Ugric Linguistics: questions of the origin and development of the Finno-Ugric languages. Moscow, Sciences, 1974, 484 p. (in Russian)

Поступила 05.01.2015 г.

УДК 821.161.1.09''18'' (045)
ББК 22.1р

Парамонов Дмитрий Вячеславович

аспирант

кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olgbirukova@rambler.ru

**«ТРАГИЗМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ»
КАК ОСНОВНОЙ ПУТЬ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ
В РОМАНЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»**

Аннотация: В статье представлена интерпретация романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» с точки зрения художественного воплощения в нем проблемы личностной свободы героя; исследованы индивидуальные особенности романа на уровне жанрообразующих факторов (авторская позиция, художественный метод, способы и средства раскрытия персонажа и т. п.).

Ключевые слова: роман, герой, личность, трагизм, свобода, индивидуальность, психологизм.

Paramonov Dmitriy Vyacheslavovich

Postgraduate

Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**«THE TRAGEDY OF INDIVIDUALIZATION»
AS THE MAIN WAY OF ACHIEVING PERSONAL FREEDOM
IN THE NOVEL “A HERO OF OUR TIME”**

Abstract: The article is about the interpretation of personal freedom in M. Yu. Lermontov's novel from the point of view of artistic expression; the author investigated individual characteristics of the novel on the level of annualrate factors: author's position, artistic method, ways and means of disclosing hero, etc.

Key words: novel, character, personality, tragedy, freedom, individuality, psychology.

Современная наука осмысливает художественное наследие М. Ю. Лермонтова интенсивно и разнопланово. Тем не менее, происходящие в российском обществе перемены, радикально изменившие социокультурную ситуацию, вызывают появление самых неожиданных концепций лермонтовского творчества, ставя перед современными учеными проблему его научно-корректного прочтения. Так, например, роман «Герой нашего времени» является наиболее изученным и прокомментированным произведением писателя. Как всякое подлинно классическое творение, он живет интенсивной художественной жизнью, постоянно интерпретационно обновляясь в сознании новых поколений. Современные исследователи (И. Зайцева, С. Зотов, Е. Иваницкая, И. Карташова, Е. Коськина, И. Нетбай, Т. Сасаки, Т. Уразаева, К. Харуллин и др. *) вносят новые акценты в анализ эстетики и поэтики произведения. Но самые жаркие дискуссии разгораются, когда речь заходит о центральном персонаже, устами которого Лермонтов предвосхитил споры, развернувшиеся в литературоведении вокруг фигуры Печорина: «Одни почитают меня хуже, другие лучше, чем я в самом деле. Одни скажут: он был добрый малый, другие – мерзавец. И то и другое будет ложно» [1, с. 565]. Отметим, что адекватная интерпретация образа центрального персонажа имеет первостепенное значение в постижении художественного целого лермонтовского романа. Поскольку основные споры ведутся вокруг личности Печорина, его духовного мира и противоречий характера, трактовка фигуры главного героя оказывается теснейшим образом связана с проблемой «лермонтовского человека» [2, с. 16] или «внутреннего человека» [5, с. 38].

Представления о «лермонтовском (внутреннем) человеке» направлены на интерпретацию

* См. об этом: Зайцева, И. А. Формирование художественного психологизма в прозе Лермонтова / И. А. Зайцева : дис. ... канд. филол. наук. – М., 1983; Зотов, С. Н. Постмодернизм Лермонтова / С. Н. Зотов // Лермонтов: проблемы изучения и преподавания. – Ставрополь, 1996; Иваницкая, Е. «Ни в ком зло не бывает так привлекательно...» (Несколько тезисов о романе «Герой нашего времени») / Е. Иваницкая // Нева. – 2009. – № 10; Карташова, И. В. Лермонтов и Мюссе / И. В. Карташова // Романтизм: Грани и судьбы. – Тверь, 1999; Коськина, Е. В. Внутренний человек в русской языковой картине мира: образно-ассоциативный и прагматилистический потенциал семантических категорий «пространство», «субъект», «объект», «инструмент» / Е. В. Коськина : дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2004; Нетбай, И. Кто такой Печорин? Что такое Печорин? / И. Нетбай // Вопросы литературы. – Июль – август. – 1999; Сасаки, Т. Свобода и уединение у Печорина / Т. Сасаки // Мир романтизма. – Тверь, 2001. – Вып. 5 (29); Уразаева, Т. Т. «Герой нашего времени» и развитие исповедальной традиции в русской литературе / Т. Т. Уразаева // Проблемы литературных жанров. – Томск, 1987; Хайруллин, К. Михаил Лермонтов и русский космизм / К. Хайруллин // Зинзвер. – 2014. – № 6 (62).

следующих его составляющих: 1) духовного мира героя; 2) его критического сознания, вступившего в конфликт с действительностью; 3) мечты героя о совершенстве и свободе и сочетании непримиримого протеста с порывами тоски, настроениями «мировой скорби», гнетущим сознанием одиночества; 4) «таинственной души» персонажа, идущей особым путем, недоступным большинству. Такое понимание лермонтовского героя является закономерным. Поздний романтизм выдвинул личность, сознание которой явилось ареной борьбы между добром и злом, красотой и безобразием, свободой и своеволием, что повлекло за собой исследование её самозерцания, самопознания, самоанализа. Поэтому не случайно большая часть романа «Герой нашего времени» представляет собой дневник. Его создание – это «рефлексивный процесс, представляющий собой собственную, личностную интерпретацию мыслителем значимых для него проблем» [3, с. 47]. Глазами Печорина не только увиден мир, но и другие персонажи проведены сквозь призму его восприятия.

Являясь неповторимой индивидуальностью, Печорин показан в романе как человек исторический. Историческое выступает в своем духовном выражении, определяя некоторые черты сознания героя. К подобным историческим приметам сознания Печорина, на наш взгляд, относится его сосредоточенность на проблеме абсолютной (внутренней) свободы и необходимости, которые в свою очередь отразились на сознании «страдающего эгоиста» и его внутренней трагедии, заключающейся в достижении личностной свободы.

Лермонтов акцентирует внимание читателя на противоречиях, парадоксах печоринского характера. «Славный малый... с большими странностями» (Максим Максимыч), «странный человек» (Мери, Вернер), «опасный человек» (Мери) живет напряженной внутренней жизнью, осмысливая и анализируя каждый свой шаг, каждое душевное движение. Постоянное наблюдение над собой и окружающими приводят Печорина к безрадостному выводу: человеческие взаимоотношения, построенные в цивилизованном обществе на любви, дружбе, взаимовыручке, мужской храбрости и женской верности, могут быть легко разрушены.

Так, любовь Печорин понимает как схватку, поединок, в котором кто-то обязательно должен оказаться победителем: «Одно мне всегда было странно: я никогда не делался рабом любимой женщины; напротив, я всегда приобретал над их волей и сердцем непобедимую власть, во все об этом не стараясь. Отчего это? – оттого ли ... мне просто не удавалось встретить женщину с упорным характером?» [1, с. 526–527]. Герой

страстен в отношениях с женщинами, но судит о них с презрением и превосходством, при этом осознавая это противоречие.

Похоже складываются отношения Печорина и с Грушницким, которые заканчиваются дуэлью-убийством. При первой встрече они дружески обнимаются, а после производства Грушницкого в офицеры пьют шампанское. Оказываясь пародийным двойником Печорина, Грушницкий непроизвольно воспроизводит поступки и мысли главного героя. Однако внутренняя интуиция Печорина говорит: «Я его понял, и он за это меня не любит, хотя мы наружно в самых дружеских отношениях... Я его также не люблю: я чувствую, что мы когда-нибудь с ним столкнемся на узкой дороге, и одному из нас несдобровать» [1, с. 512]. Грушницкий тоже становится невольной жертвой на пути достижения личностной свободы Печориным, жертвой его эгоистической натуры.

Психологическим антиподом главному герою является простой провинциальный штабс-капитан, который сумел увидеть в Печорине странность и загадочность этой неординарной личности, эгоизм, умение действовать в любых обстоятельствах, перестраивая их при этом по своему усмотрению и в свою пользу, сочетание внутренней холодности и ярких вспышек внешних, непонятных Максиму Максимычу эмоций. Штабс-капитан видит в Печорине ярко выраженное индивидуальное начало, черты личности сильной и необычной, внутренне одинокой, отчужденной от мира и людей. Именно он понимает, что Печорин – человек, не угадавший своего высокого назначения, не нашедший смысла жизни. Именно в этом заключается одна из самых глубоких разгадок странного человека.

Раскрытие сложного, противоречивого духовного мира «лермонтовского человека», направленного на максимальное овладение личностной свободой, подчинена и манера повествования романа. Лермонтов сознательно нарушает хронологический порядок в расположении частей («Тамань», «Княжна Мери», «Фаталист», «Бэла», «Максим Максимович») и выстраивает иную последовательность: «Бэла», «Максим Максимович», и сопровождаемый предисловием «Журнал Печорина»: «Тамань», «Княжна Мери», «Фаталист». В каждой из повестей герой помещен в определенную, контрастную среду (светскую, армейскую, горцев, контрабандистов и т. д.). В каждой из повестей с Печориным происходит «странное» происшествие, создается экстремальная ситуация либо возникает острый конфликт. Необычайные обстоятельства, в которых действует главный герой, во-первых, соответствуют его характеру, а во-вторых, позволяют наиболее ярко выявить

особенности этого характера. Созданный в романе эффект «эпизодической отрывочности» частей способствует раскрытию и объяснению образа жизни Печорина, жизни, лишенной цельности, не одухотворенной никакими идеалами, состоящей из вечной погони за достижением личностной свободы. Логика взаимоотношений Печорина с окружающими его людьми остается прежней: соприкоснувшись с героем, все персонажи (от Бэлы до Максима Максимыча, от Казбича до Грушницкого и княжны Мери) «теряют» собственное «я». Логика развития действия даже в последней пятой новелле «Фаталист» поставила Печорина, как всегда, в положение свидетеля и наблюдателя, «вершителя судеб», обладающего волевым началом, духом свободолюбия и зрелостью критической мысли.

Современное прочтение романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» все больше убеждает нас в том, что писатель создавал образ Печорина не как ответ, а как вопрос: почему люди умные и энергичные не находят применения своим недюжинным способностям и «вянут без борьбы» в самом начале жизненного поприща? На всем протяжении развития действия ответ ищут персонажи произведения. Но несмотря на все попытки, Печорин уходит из романа неразгаданным ни читателем, ни окружающими, ни самим собой. Ответ, наверное, находится в созданном Лермонтовым романном мире, существующем вокруг Печорина. Этот мир живет по своим законам и противостоит печоринскому безрадостному скептицизму и беспощадному анализу. В этом мире есть люди и ценности, противостоящие индивидуализму, эгоизму, своеправию, своеволию и безверию героя: любовь Бэлы, княжны Мэри и Веры, преданность простодушного Максима Максимыча, верность понимающего Вернера, противопоставленность Грушницкого. Это и природа экзотического Кавказа, которая пытается примирить с жизнью и самого Печорина, заставить его забыть о мучительной рефлексии («не просто познавать, а познавать самого себя» [4, с. 110], увидеть в мире гармонию и красоту: «Весело жить в такой земле!.. Воздух чист и свеж, как поцелуй ребенка; солнце ярко, небо синё – чего бы, кажется, больше? – зачем тут страсти, желания, сожаления?» [1, с. 510].

Таким образом, Лермонтов создал правдивый, типичный образ, в котором отразились существенные черты целого поколения. Именно в образе Печорина художником осуществляется сложнейший синтез тенденций, рожденных в романтизме, и вместе с тем эти тенденции поднимаются уже на принципиально новый философско-эстетический уровень. Роман «Герой нашего времени» содержит не объективный анализ миропорядка, а размышления о месте в этом

мире героя. Концепция мира у Лермонтова, как и концепция личности, глубоко субъективна. Писатель рефлектирует и изображает мир с точки зрения взаимоотношений этого мира с героем, анализируя трагизм последнего в аспекте достижения личностной свободы. Мир сам по себе, безотносительно к личности Печорина, не интересует Лермонтова.

Список использованных источников

1. Лермонтов, М. Ю. Герой нашего времени / М. Ю. Лермонтов // Лермонтов М. Ю. Сочинения в двух томах. – М. : Правда, 1990. – Т. 2. – С. 455–590.
2. Максимов, Д. Е. Поэзия Лермонтова / Д. Е. Максимов. – М., Л. : Наука, 1964. – 266 с.
3. Митина, С. И. Мотивы создания философской автобиографии: культурпсихологический ракурс / С. И. Митина, Ю. В. Шаркова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 47–49.
4. Мочалов В. Е. Рефлексия как основание педагогической деятельности: социально-философ-

ский анализ / В. Е. Мочалов, Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 110–114.

5. Эткинд, Е. Г. «Внутренний человек» и внешняя речь / Е. Г. Эткинд. – СПб : Искусство, 1998. – 446 с.

References

1. Lermontov M.Yu. A hero of our time. Moscow, Pravda, 1990, pp. 455–590. (in Russian)
2. Maksimov D.E. Poetry of Lermontov. Moscow, Leningrad, Nauka, 1964, 266 p. (in Russian)
3. Mitina S.I. Motives of creating a philosophical autobiography: culture-psychological aspect, *The Humanities and education*, 2012, No. 1 (9), pp. 47–49. (in Russian).
4. Mochalov V. E., Chekushkina E. N. Reflection as the basis of pedagogical activity: social-philosophical analysis, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2, pp. 110–114. (in Russian).
5. Etkind E. «Internal person» and external speech. St. Petersburg, Art, 1998, 446 p. (in Russian).

Поступила 14.01.2015 г.

УДК 82-12 (=511.152)
ББК ШЗ (2Рос.=Морд.)

Рогачев Владимир Ильич

доктор филологических наук, профессор
кафедры литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rogachev-v@bk.ru

Василькина Любовь Васильевна

кандидат филологических наук, доцент,
декан филологического факультета
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rogachev-v@bk.ru

Налдеева Ольга Ивановна

доктор филологических наук, профессор
кафедры родного языка и литературы
ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
naldeeva_oi@mail.ru

СВАДЕБНЫЕ ВЕЛИЧАЛЬНЫЕ ПЕСНИ: ТЕМАТИКА, ФУНКЦИИ, ПОЭТИКА

Аннотация: В статье рассматриваются свадебные величания мордвы, их генезис, тематика, функции, поэтика, в контексте с погребальными; отмечается близость с причитаниями обряда похорон.

Ключевые слова: обряд, свадьба, величальные песни, генезис, тематика, содержание, поэтика, мотивы, образная система, мелодико-интонационный строй.

Rogachev Vladimir Ilyich

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of literature and methodology of literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Vasilykina Lyubov Vasilyevna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Dean of Philological faculty
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Naldeeva Olga Ivanovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

WEDDING CHEERING SONGS: THEMATICS, FUNCTIONS, POETICS

Abstract: The article is devoted to wedding cheering songs of the Mordva, their genesis, thematics, functions, poetics, in the context with the funeral ones; their closeness with lamentations of the funeral ceremony is noted.

Key words: ceremony, wedding, cheering songs, genesis, thematics, content, poetics, motives, figurative (imaginative) system, melodical and intonational organisation.

Мордовская свадьба является сокровищницей национального искусства слова, выдающимся памятником художественного таланта народа, в котором отчетливо видны особенности его словесно-художественного мышления, сложность и специфика языка, образов, изобразительно-выразительных средств, жанровое разнообразие и тематическое богатство семейно-обрядовых произведений. В свадебном фольклоре выразились его поэтическая одаренность, художественные и эстетические вкусы, глубина психологизма в лирике, острота ума и наблюдательность, щедрость и широта души. Свадебная обрядность и фольклор нашли отражение практически в большинстве дореволюционных этнографических источниках [3, с. 278–279]. Особенно подробно они описаны в трудах П. И. Мельникова (А. Печерского, В. Н. Майнова, И. Н. Смирнова, М. Е. Евсевьева, А. А. Шахматова [3, с. 273, 274, 275, 276].

Свадьба мокши и эрзи, будучи сложным по составу полифоническим явлением, включает в себя почти всю жанровую палитру национального фольклора: молитвы, заклинания, причитания, семейно-обрядовые, величальные, корильные, эротические и лирические песни, а также паремические жанры – загадки, пословицы, поговорки, прибаутки, песенные, танцевальные мелодии и пляски, сопровождающие все ее этапы.

Одним из самых значительных жанров свадебной поэзии являются величальные песни, в основе которых лежит идеализация образа адресата, восхваляя его внешность и внутренние качества. Одним из продуктивных средств создания идеализированного образа является преувеличение, гиперболизация отдельных качеств персонажей. Исследователями отмечается, что они «по обрядовой

функции, поэтическому содержанию и художественным особенностям являются одними из наиболее ярких в свадебном фольклоре» [1, с. 21]. По своей природе они относятся к магическим песнопениям древности. По этому поводу Н. П. Колпакова пишет: «Назначение величальных песен прославить, возвеличить человека-труженика...», «...величание изображает желаемое как бы уже существующим, с целью приближения и воплощения его в действительной жизни» [1, с. 85, 87]. Таким образом, существовала древнейшая практика использования народом песенного слова для воздействия на судьбу человека, магического переноса в реальность упоминаемых в величальных песнях лучших внешних и внутренних черт человека.

Мотивами величальных песен становятся конкретные обрядовые действия персонажей свадьбы: «они рисуют участников свадьбы, т. е. поэтическое содержание величальных песен строго определено: в них главное – изображение человека» [2, с. 23].

Содержание величальных песен хорошо объясняет особенности их взаимосвязей со свадебным обрядовым комплексом. Исполнение песен подчиняется ритуалу и строго регламентировано в пространственно-временных координатах. Они самым тесным образом связаны с обрядом, и каждая песня имеет свое строго определенное место в свадебном действии. Жизненная практика показывает высокую вариативность исполняемых величальных песен, которая зависит от сложившихся местных традиций.

Последовательность исполнения величальных песен обусловлена иерархией родственных отношений, значимостью адресата в момент выполнения свадебного ритуала. Их исполните-

лями выступали сваха, подруги невесты, стряпухи. Не случайно они называются *свахань морот*, *тейтерень морот*, *стряпухань* (эрз.-морд.) или *суронь чуфаицянь морот* (мокш.-морд.). Невеста и сваха исполняла свои величания сольно, тогда как остальные персонажи из партии жениха и невесты – хором.

Основной тематикой величальных песен были богатство, удачливость, образцовое ведение хозяйства, умение руководить большой семьей, прославлялись такие качества, как доброта, ум, честность и многие другие достоинства, которые в народной этике и мировоззрении выступают как наиболее ценные. Персонажами исполняемых произведений являются две группы участников свадьбы: свадебные чины (сваха, покш кудат, уредев, жених и невеста, родители молодых) и гости молодоженов. В этом плане мордовские величания мало отличаются от русских, у которых в число величаемых персонажей входит широкий круг лиц: тысяцкий, дружка, большой боярин, средний боярин, поддружье и т. д. [2, с. 23]. Наибольшее число величальных песен исполнялось в честь невесты. В песнях, адресованных новобрачной, воспевались красота, умение хорошо работать, прясть, ткать, вышивать, величались умение красиво одеваться, физические достоинства (стройный, как берега за стан, красота, походка): Тевонь киса аф кола, / Машты щам-каряма, / Эрьва недляшить наряжама / Палы заря лентаняса, / Мака лопа руцяняса / Мазы ожа паляняса [8, с. 127–128] «Трудиться не ленива, умеет одеваться, обуваться, наряжаться алыми лентами, в макового цвета платки, в вышитую рубаху».

В величаниях ставилась задача возвеличить родню жениха и невесты, воспеть на виду у всего села их достоинства, придать свадьбе особую торжественность. Для этих песен характерна пафосность и величавость. Магия слова, произнесенного вслух в адрес того или иного персонажа свадьбы, была столь велика, что люди верили в его благотворное действие, верили, что за словом придет успех, удача, богатство.

В величаниях, адресованных отцу жениха, пелось о его богатстве, рачительности и хозяйской сметке:

Плисовойсэ оршазят,	В плис одет,
Шелковойсэ карксазят,	Шелком подпоясан,
Кафто ёнга тонь зепеть,	С двух сторон у тебя карманы,
Вейке пешксе сиядо,	Один полон серебра,
Омбоце пешксе сырнеде.	Другой полон золота.
Велесэ первой эрицят,	В селе ты первый житель,
Первой кудонь кирдицят.	В селе ты лучший хозяин.

[13, л. 65]

Фольклорные записи донесли до нас интересную величальную интерпретацию образа свахи, которая чаще всего попадала под язвительные стрелы корильных песен. В приведенном ниже отрывке подруги невесты находят яркие эпитеты и меткие сравнения, чтобы возвеличить сваху:

Пиже лугань цецяка,	Зеленого луга цветов,	
Мазы лугань баляга,	Красивого луга колокольчик,	
Кшити куклань	Пляшущей куколки	
	пильгине,	ножки,
Мекш авинень	Пчелиной матки	
	вайгельне,	голосок
Коткудовонь карксамене,	Муравьиная талия,	
Мако лопа палине,	Маковы лепестки	
		рубаха,
Чиньжарамонь прине.	Подсолнухова головка.	

[6, с. 86]

Данный фрагмент позволяет сделать определенные выводы об этических и эстетических представлениях народа.

В песнях подруги величают не только участников свадьбы, но и предметный мир свадьбы. Во время пребывания в девичьем доме сваха кладет перед подругами невесты *совамо пряка* («входной пирог»), курник и печеные орешки. В ответ девушки поют:

Ош калаця тонь прякат,	Городские калачи твои пироги,
Седей вити курникеть,	Услада твой курник,
Пеште товонь оршикат.	Ореховые ядра вкус орешков.

[12, л. 10]

Среди величальных песен есть и такие, в которых сваха величает себя, свадебные пироги *лушко*, привезенные в дом невесты [12, л. 11, 28 об.].

Сваха поет наиболее звучные песни, диапазон исполняемых ею произведений наиболее широк. Пожалуй, единственное, что она не исполняет, это – причитания. Она восхваляет поезжан, свадебный поезд, лошадей:

Сиянь подковса	Серебряными подковами	
	подковазь,	подкованы,
Сырнень скобат	Золотыми гвоздями	
	вачкодезь,	прибитыми,
Киштезь-киштить	Танцуют-пляшут их	
	пильгинест,	ножки,
Налказь-налкить	Горят-играют их ушки,	
	пилинест,	
Тештекс палыть	Как звезды горят у них	
	сельминест.	глаза.

[12, л. 38]

Величальные песни свахи характеризуются и поучительными нотками, в которых она перечисляет, что должны делать члены свадебного поезда: звучат наставления о том, как действовать в доме невесты:

Менельстэ прась валдо С неба упал светлый
 зеркала – луч –
 Тонь тешткетъ, Твоя звездочка,
 Кеверсь мазы умарекс. Скатилаь как красивое
 яблоко.
 [9, с. 42]

Подобные образы, сравнения – важное свойство внутренней организации стиха. Они являются устойчивой чертой погребальных величаний и встречаются повсеместно в регионах проживания мордвы [9, с. 56–57].

Важным указателем на типологическое родство погребальных и свадебных причитаний является их деление на *зорянь лайшемат* («утренние причитания») и *чокшнень лайшемат* («вечерние причитания»). Так, например, зачин утренних погребальных причитаний, девушки, посвященных матери, идентичен зачину первого дня свадебных причитаний:

Зоря пувась толонзо, Свой огонь зажгла
 зорюшка,
 Кирвастизе рублевой Зажгла свою свечу
 свечанзо, рублевою,
 Оршась тюжа ризанзо. Надела ризу желтую.
 [9, с. 60]

Это явление не единичное, оно зафиксировано в фольклорных произведениях разных регионов, что подтверждает нашу точку зрения о единой типологической природе данных фольклорных произведений [13, л. 21; 14, с. 62, 68; 5, л. 125–126].

Величания невесты занимают промежуточное место между погребальными величаниями и величальными песнями других персонажей свадьбы, в устах которых они имеют иное звучание, более веселый характер, исполняются на подъеме [4, с. 118]. Мажорные ноты в величаниях невесты появляются лишь на свадьбе в доме жениха, когда на колени невесте сажают маленьких девочку или мальчика, а иногда сразу двух детей с пожеланиями: *шачтомс сисем цера тьякат ды сисем тейтерь тьякат* («родить семерых сыновей и семь дочерей»). В ответ она исполняет величальную песню детям:

Стальной свечат Стальные свечи ноги
 пильгензэ, его,
 Пяташной свечат Пятачные свечи руки
 кедензэ, его,
 Гривновой свечат Гривенные свечи
 суронзо. пальцы.
 [6, с. 152]

После некоторой паузы она, персонифицируя величания и поочередно обращаясь к мальчику и девочке, напутствует их на труд:

Ульть сока сюрос Будь добрым пахарем,
 кундыне,
 Паро сюронь видине. Будь хорошим
 хлеборобом.

Ульть уське сурень Будь ты пряхой,
 щердине, прядущей тонкие нити
 Конев коцкень кодыне. Будь ткачихой, ткущей
 как бумага ткани
 [6, с. 152]

Имеющиеся фольклорные материалы свидетельствуют о единстве генезиса и типологической общности свадебных и погребальных величаний, что прослеживается на структурно-композиционном, образном, стилистическом, языковом уровнях. Все это вместе взятое позволяет говорить о тесном взаимодействии, богатой внутренней жизни, интегративных, контаминационных процессах в жанрах погребальной и свадебной лирики семейно-обрядового фольклора.

Список используемых источников

1. Колпакова, Н. П. Русская народная бытовая песня / Н. П. Колпакова. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, Ленингр. отд-ние, 1962. – 284 с.
2. Круглов, Ю. Г. Русские свадебные песни : учеб. пособие / Ю. Г. Круглов. – М. : Высш. шк., 1978. – 215 с.
3. Мишанин, Ю. А. Мордовский народ в журналистике России (XIX – начала XXI в.) / Ю. А. Мишанин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014. – 284 с.
4. Рогачев, В. И. Свадьба мордвы Поволжья: обряд и фольклор (историко-этнографические, мифологические, региональные и языковые аспекты) / В. И. Рогачев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 384 с.
5. РФ НИИГН Л-394.
6. Сибиряк (Поздьяев), И. С. Урвакстома койть ды морот / И. С. Сибиряк (Поздьяев). – Саранск : Мордгиз, 1936. – 290 с.
7. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 18 т. Т. 7. Ч. 2. Мокшанские причитания. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1979. – 360 с.
8. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 18 т. Т. 6. Ч. 2. Мокшанская свадебная поэзия. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1975. – 400 с.
9. Устно-поэтическое творчество мордовского народа: в 18 т. Т. 7. Ч. 1. Эрзянские причитания-плачи. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1972. – 374 с.
10. Устно-поэтическое творчество мордовского народа: в 18 т. – Т. 6, ч. 1. Эрзянская свадебная поэзия. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1972. – 471 с.
11. ЦГА РМ ФР-267. – Оп. 1. – Д. 25.
12. ЦГА РМ ФР-267. – Оп. 1. – Д. 29.
13. ЦГА РМ ФР-267. – Оп. 1. – Д. 34.
14. Чувашев, М. И. Духовное наследие народов Поволжья: живые истоки / сост. М. И. Чувашев, И. А. Касьянова, А. Д. Шуляев и др. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2001. – 536 с.

References

1. Kolpakova N.P. Russian folk song representing the way of life. Moscow; Leningrad, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1962, 284 p. (in Russian)
2. Kruglov Yu.G. Russian wedding songs: study guide. Moscow, Vysshaya shkola, 1978, 215 p. (in Russian)
3. Mishanin Yu.A. The Mordovian people in journalism of Russia (of the XIXth – XXIst centuries). Saransk, Mordovia State University, Publishing House, 2014, 284 p. (in Russian)
4. Rogachev V.I. Mordovian wedding on the Volga: ceremony and folklore (historical and ethnographic, mythological, regional and linguistic aspects). Saransk, Mordovia Publishing House, 2004, 384 p. (in Russian)
5. Manuscripts fund of the Human sciences Research Institute RF HSRI L –394.
6. Sibiryak (Pozdyayev) I.S. Wedding customs and songs. Saransk, Mordovia State Publishing House, 1936, 290 p. (in Mordovian)
7. Oral-poetry of the Mordva, Vol. 7, P. 2. The Moksha lamentations. Saransk. Mordovia Publishing House, 1979, 360 p. (in Russian).
8. Oral-poetry of the Mordva. Vol. 6, P. 2. The Moksha wedding poetry. Saransk, Mordovia Publishing House, 1975, 400 p. (in Russian)
9. Oral-poetry of the Mordva. Vol. 7, P. 1. The Erzya lamentations. Saransk, Mordovia Publishing House, 1972, 374 p. (in Russian).
10. Oral-poetry of the Mordva. Vol. 6, P. 1. The Erzya wedding poetry. Saransk, Mordovia Publishing House, 1972, 471 p. (in Russian)
11. Central State Archive of the Republic of Mordovia (CSA RM). Fr-267. 1. 25.
12. CSA RM. Fr-267. 1. 29.
13. CSA RM. Fr-267. 1. 34.
14. Chuvashhev M.I. Spiritual heritage of the people on the Volga: living sources. Samara, Publishing house of Samara State Pedagogical University, 2001, 536 p. (in Russian)

Поступила 27.12.2014 г.

УДК 811.511.152
ББК 81.66.3

Grishin Dmitry Alekseevitch

Postgraduate

Department of the Mordovian languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
bratosm@rambler.ru

**REPRESENTATION OF THE CONCEPT *LOVE*
IN THE MORDOVIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD**

Abstract: The article dwells on the methods of representation of the concept love Mordvian language of the worldview. The author presents a variety of approaches to the description and analysis of the content of this concept indicates that it reflects the national picture of the world of the people, but also a personal picture of the individual.

Key words: linguistic picture of the world, the metaphorical representation, cultural codes, lexical categorization, conceptual metaphor

Гришин Дмитрий Алексеевич

аспирант

кафедра мордовских языков
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *ЛЮБОВЬ*
В МОРДОВСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

Аннотация: Статья посвящена исследованию способов репрезентации концепта *любовь* в мордовской языковой картине мира. Автор представляет разнообразие подходов к описанию и анализу содержания данного концепта, указывает, что он отражает национальную картину мира народа, а также и персональную картину отдельной личности.

Ключевые слова: языковая картина мира, метафорическое представление, культурные коды, лексическая категоризация, концептуальная метафора.

Linguistic picture of the world expresses «the specific of the man and his being, his relationship with the world, the most important conditions of his existence in the world» [10, p. 11].

Linguistic picture of the world is reflected in key words – concepts. The term *concept* in linguistic the old and new at the same time. In 1928 S. A. Askol'dov published an article «The concept and the word», where defined universal: (concept) as a «mental formation, which replaces us in process of thought indefinitely many items of the same kind» [2, p. 267]. But until the middle of last century, the notion of «concept» is not perceived as a term. Only in the 80–s of XX century again there is the notion of «concept» as a term that will serve explanation the units of mental processes of our consciousness. Concepts can be divided in a language picture of the world as follows: social concepts and relationships – *freedom, will, friendship, war, love*; emotional concepts: *happiness, joy*; moral concepts – *conscience, shame, truth and verity*;

The notion of «concept» to date is as a multidimensional semantic center, includes determining a cultural phenomenon that is directly associated with the language. We find that the concept is a discrete substantial unit of collective perception or ideal world, stored in the national memory of native speaker in the form of verbally indicated shape [for more information see of that in our works: 8; 9].

The concept exists for each of main meaning of the word, but it directly arises from its value, and it is «the result of collision of the word with a personal and national human experience ... This is something whereby man himself goes in the culture, and in some cases it influences on it» [10, p. 121].

From our point of view, the concept “*love*” in Mordovian (Moksha and Erzya) languages is presented as extensive nominative field, including lexical and phraseological units and represented following features: inconsistency; irrationality; spontaneity, lack of control; close connection with other emotions and feelings (both positive and negative); freedom and reciprocity of feelings; manifestation of selfishness or unselfishness; the basis of family relationships; ritual, the analogy with the game, etc. [8].

Ruefully we have to state that the concepts in the Finno-Ugric literature it is the least studied field of linguistic. Review conceptosphere problems, concepts, tools dedicated to their representation is not a lot of work, in fact, not even developed a methodology for their study. Among the most important works stand out, especially doctoral dissertation of A.V. Baidak [3], scientific articles of L. V. Vardanyan [11], of L. P. Vodyasova [4; 5; 6; 7].

In any language picture of the world the concepts are divided into universal concepts or basic, specific and unique to a national picture of the world.

To the number of universal concepts concern *goodness, beauty, colour, count* and many others. With them is the concept concern *love*, which feature is its metaphorical representation.

The basis of conceptual metaphors are cognitive models. The concept is presented in the form of a structure in which are recorded knowledge about reality, and its categorization and contains basic (typical) information about this or other fragment of the world. The source of metaphorization project «cultural codes, which are represented by conceptual domains of existence» [2, p. 121].

The aim of our work is to consider one of the universal concepts – the concept *love* and methods of its representation in Mordvian language picture of the world.

The concept *love* is the object of knowledge in various sciences and arts, but none of the definitions, none of the existing approaches to the study of this phenomenon cannot be described as comprehensive. Its analysis demands from the researcher the special sensitivity and delicacy. In the Mordvian linguistic culture *love* is often expressed in the failure to prove, incomplete in any action, so it cannot be unambiguous and final interpretation nor in the everyday sense, nor in the scientific perception.

The material for our analysis, we chose one of the works of the national writer of Mordovia K. G. Abramov «Girl from the country» («Девушка из села») (Saransk, 1987).

In this work the concept *love* is presented by different concepts, that is it finds expression through a different feelings:

Deep emotional attraction, strong heart feeling.

Deep emotional attraction, strong heart feeling.

Feeling of deep location, dedicated and sincere affection.

Constant, strong inclination, passion anything.

Addiction, a taste for something.

Representation of these meanings is intertwined with processes of lexical categorization. The most important and therefore have a significant amount of language representation slots «Marriage,» «The relationship between husband and wife,» «Characteristics of family members,» «Births,» «Parenting,» «The relationship between relatives' are verbalized by the units, different in terms of method nomination and structure (structural-semantic categorization).

The variety of verbalizations of aspects of the concept in the novel are grouped in linguistic semiotic rows, the basis for allocation of base images which are modeled by generalizing the internal forms. Means of verbalization are units that describe the emotional state and physiological manifestations of the hero («chills», «blush», «red face»), metaphors («sunburnt face», «pounding heart»). The most vivid description of this condition manifests at Tamara: Они вместе вошли в магазин, и Феликс заметил, как стоящая за прилавком Тамара, увидев их, вспыхнула. Ее смущение, точно огонь по ветру, перекинулось к нему, он почувствовал, как горячая краска залила лицо [1, p. 27] «Together they entered to the store, and Felix noticed that behind the counter Tamara saw them, broke out. Her embarrassment, just fire in the wind, threw to him; he felt the hot paint poured over the face» (Translation is interlinear by Dmitry Grishin).

The love is associated at the writer with the disease, whose symptoms are loss of human capacity for sound judgment and visual aberrations. It is no coincidence, was getting in the hospital after a bus accident, injured and lost the baby Tamara begins to blame her fate on the grounds that she sinned: – Это мне за мои грехи, – произнесла она тем же тихим шепелявым голосом. – Довольно, Феликс, погрешили мы с тобой, на этом давай покончим. Проснулось то глухое, дремавшее в ней безумие, что называла верой [1, p. 142] «– This is me for my sins – she said in the same quiet lisp voice. – Enough, Felix, we have sinned with you, let's finish this. Then it woke up blind, dozing in her madness that she called faith».

K. G. Abramov sees love as one of the most important determinants of the life behavior. Moving to a new location, he thinks of his kind as farewell of past years: Прощаясь с Сосновкой, с ее полями, с дальним лесом, она понимала, что прощается со своим детством, со своей юностью. Прощается и с любовью, с первой, беспощадно угасшей любовью [1, p.78] «Saying goodbye to Sosnovka, with its fields, with distant forest, she understood, that says goodbye to his childhood, from his youth. She says good bye and with love with the first, mercilessly extinct love».

For K. G. Abramov is peculiar stable metaphorical model «Love – a living being.» In the novel, it finds the greatest extent the reverberation in the description of the sufferings, that feels by the main heroine Tanya Kartaeva: И как она ни старалась убедить себя, что иначе не было быть, что ей померещилось, будто Феликс вдруг влюбился в нее, боль не уходила [1, p.112] «And she may try to convince her selves that otherwise

would not have been what she imagined, though Felix suddenly fell in love with her, the pain did not go away»; На что надеялась, объяснить не смогла. Может быть опять на случай, а может быть, просто испугалась возврата тех мучений, что принесла когда-то любовь к нему [1, p.113] «To hope, she could not explain. Maybe the case again, and may just be scared return those torments that brought the once love for him».

A theme of love is eternal, and, regardless of this, it is new. Love story writer includes and maintains that the experienced and experienced people of different nationalities, countries, ages and eras. The author, on the one hand, has their particular experiences of this beautiful feeling, on the other hand, he uses a lot of similarities to transmit feelings of love: – О любимом человеке надо знать все. Слепая любовь похожа на тропинку вдоль крутого берега. Стоит отступиться, как полетишь под откос... [1, p.132] «– About a loved one it is necessary to know everything. Blind love is like a footpath along the steep bank. Worth withdraws as flying downhill ...»; – Ну я не Наталья. У меня глаза есть. – Да ведь это только кажется, доченька. Любовь слепа [1, p.156] «– Well, I'm not Natalya. I have eyes. – Why, it just seems my daughter. Love is blind»; – Что пройдет? Ничего не пройдет. Любовь, Феликс, никогда не проходит [1, p.132] «What will be held? Nothing will be held. Love, Felix, never passes».

If you search for fundamental truths of love and bright beginnings of this beautiful feeling in Mordvian literature, they also can be found in the novel of K. G Abramov «Girl from the country»: – А чего нам ждать? – Не знаю. Просто я всегда была одна, любила одна и вдруг рядом ты. Откуда Вы взялись? [1, p.170] «– And what can we expect? – I do not know. I just always had alone, loved alone, and suddenly you're nearby. Where did you come from? ».

The author focuses on the nature of passion. Passion borders at him upon insanity, it is blind and reckless. This interpretation is due to perceptions that a man with a passion, is in a state of near insanity, in a state of maniacal focus on the subject of adoration, his actions have no logical justification. Passionately loving Felix appears to the reader not in his right mind, his mind cannot be changed: – Я тебя люблю и никогда не брошу. Надеюсь, и ты меня любишь. Обойдемся без детей. Ты меня любишь? – Люблю, очень люблю... Ты очень похож на него, всем похож – и характером и даже лицом [1, p. 280] «– I love you and never leave. I hope that you love me. We can do without the kids. Do you love me? –

I love, I love ... You're very like him, like everything – and the nature and even the face».

Thus, the concept of love in the work of K. G. Abramov «Girl from the country» includes the following meaning: a spiritual sense, which is not amenable to scientific explanation. The main source of this feeling is the heart, the central organ, the symbol of the soul, emotions, feelings and moods. Despite the fact that in the novel love did not make the main characters of Felix and Tatiana happy, according to Kuzma Abramov, feeling it is the only one that has remained in modern humans, it does not hide in falsity itself, like the main heroin Tatiana Kartaeva. The writer, in our opinion, comes to the conclusion: surely love is very bright and beautiful splendid feeling, but life in the society imposes on human limitations and prohibitions designed to send a powerful element of love in a quiet family channel, where passion is legalized and becomes only one element everyday life.

References

1. Abramov K.G. Girl from the country. Saransk, Mordovian Publishing House, 1987, 304 p. (in Russian)
2. Askoldov S.A. The concept and word, The Russian philology. From theory of philology to the structure of text. Anthology. Moscow, 1997, pp. 267–279. (in Russian)
3. Baidak A.V. Lingocultural representation Selkup dyad «life-death». Author. Dis. ... Dr. of Philological Sciences. Tomsk, 2011, 46 p. (in Russian)
4. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
5. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the conceptual dyad «life – death» in precedent and artistic texts in the Mordovian, Russian and English languages, *Problems of conceptualizing reality and simulation language picture of the world. Sat. scientific. tr. Vol. 5. Comp., Resp. Ed. T.V. Simashko*. Moscow, Arkhangelsk, 2011, pp 151–154. (in Russian)
6. Vodyasova L.P. Explication of the concept «religion» in the novel by A.M. Doronin «Shadow bells», *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 119–124. (in Russian)
7. Vodyasova L.P. Linguistic picture of the world as a subsystem of the conceptual picture of the world, *Problems of conceptualizing reality and simulation language picture of the world: Sat. scientific. tr. Vol. 6. Comp., Resp. Ed. T.V. Simashko*. Moscow, Arkhangelsk, 2013, pp. 148–155. (in Russian)
8. Grishin D.A. Metaphorical representation of the concept “love” in the novel of K.G. Abramov “Girl from the country”, *Philology and Literature*, 2014, No. 11 [Electronic resource]. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/11/1007> (date of treatment: 02.12.2014). (in Russian)
9. Grishin D.A. Speech acts as one of the implementation of the concept in the Mordovian languages, *Bulletin of Ugric studies*, 2014, No. 4 (19), pp. 34–37. (in Russian)
10. Pustovalova V.I. Painting the world in human life, *The role of human factors in language: Language and world view. Exec. Ed. B.A. Serebrennikov*. Moscow, Sciences, 1988, pp 8–69. (in Russian)
11. Vardanyan L.V. Representation of Ethnocultural Peculiarities of the Concept “Soul” in English, Russian and Erzya Languages, *Science and Education, V international research and practice conference «Science and Education», February 27th – 28th 2014. Vol. I*. Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg. Munich. Germany, 2014, pp. 381–384.

Список использованных источников

1. Абрамов, К. Г. Девушка из села : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. – 304 с.
2. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997. – С. 267–279.
3. Байдак, А. В. Лингвокультурная репрезентация селькупской диады «жизнь-смерть» : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. В. Байдак. – Томск, 2011. – 46 с.
4. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
5. Водясова, Л. П. Метафорическая репрезентация концептуальной диады «жизнь – смерть» в прецедентных и художественных текстах мордовских, русского и английского языков / Л. П. Водясова // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : сб. науч. тр. Вып. 5 / сост., отв. ред. Т. В. Симашко. – М. ; Архангельск, 2011. – С. 151–154.
6. Водясова, Л. П. Экспликация концепта «религия» в романе А. М. Доронина «Баягань сулейть» («Тени колоколов») / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 119–124.
7. Водясова, Л. П. Языковая картина мира как подсистема концептуальной картины мира / Л. П. Водясова // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр. Вып. 6 / сост., отв. ред. Т. В. Симашко. – М.; Архангельск, 2013. – С. 148–155.
8. Гришин Д. А. Метафорическое представление концепта любовь в романе К. Г. Абрамова «Девушка из села» // Филология и литературоведение.

–2014. – № 11 [Электронный ресурс]. – URL : <http://philology.snauka.ru/2014/11/1007> (дата обращения: 02.12.2014).

9. Гришин, Д. А. Речевые акты как одно из средств реализации концепта в мордовских языках / Д. А. Гришин // Вестник угроведения. – 2014. – № 4 (19). – С. 34–37.

10. Пустовалова, В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Пустовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина

мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – С. 8–69.

11. Vardanyan, L. V. Representation of Ethnocultural Peculiarities of the Concept “Soul” in English, Russian and Erzya Languages / L. V. Vardanyan // Science and Education, V international research and practice conference «Science and Education», February 27th – 28th 2014. Vol. I; publishing office Vela Verlag Waldkraiburg. Munich. – Germany, 2014. – Pp. 381–384.

Поступила 20.01.2015 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

УДК 930.2: 793.35 (=511.152)
ББК ВВК Щ03

Воронина Наталья Ивановна

доктор философских наук, профессор,
заведующая кафедрой культурологии и этнокультуры
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
kafkmgu@mail.ru

Догорова Надежда Александровна

кандидат искусствоведения, доцент
кафедра национальной хореографии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
dogorovan@rambler.ru

**ЭТНИЧЕСКИЙ ТАНЕЦ МОРДВЫ КАК ОБЪЕКТ
ИСТОРИКО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО И ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Аннотация: В статье рассматривается опыт историко-этнографического и искусствоведческого анализа в трудах П. И. Мельникова, Н. Ф. Мокшина, А. Г. Бурнаева и др. В центре внимания оказываются исторические аспекты интерпретации языка пластики в пределах изучаемых этнографических и фольклорных текстов мордвы с целью актуализации и воссоздания в них объекта танцевальности.

Ключевые слова: танец, пластика, поступь, походка, манера, ритмическая и пластическая выразительность.

Voronina Natalia Ivanovna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Head of the Department of cultural science and ethnoculture
Mordovian State University, Saransk, Russia

Dogorova Nadezhda Aleksandrovna

Candidate of art criticism, Docent
Department of national choreography
Mordovian State University, Saransk, Russia

**ETHNIC DANCE OF A MORDVA AS OBJECT
OF THE HISTORICAL AND ETHNOGRAPHIC AND ART CRITICISM ANALYSIS**

Abstract: In article experience of the historical and ethnographic and art criticism analysis in P. I. Melnikov, N. F. Mokshin, A. G. Burnayev's works, etc. is considered. Historical aspects of interpretation of language of plasticity within the studied ethnographic and folklore texts of a mordva for the purpose of updating and a reconstruction of object of a tantsevalnost in them come under the spotlight.

Key words: dance, plasticity, gait, gait, manner, rhythmic and plastic expressiveness.

Долгое время особенности этнической пластики мордвы специально не изучались. В контекстах самых разных исследований подмечались отдельные штрихи, детали походки, манеры, выделялись элементы костюма мокши и эрзи, которые чаще всего сдерживали пластическую активность в движениях корпуса, рук и ног. Сегодня появились специальные труды, рассматривающие танцевальную культуру мордвы как уникальный феномен. Нами изучены работы этнографов, фольклористов,

историков и музыковедов. Аналитическое переосмысление ряда описаний и примеров бытования обычаев и ритуалов в среде этноса позволили выявить и представить некоторые закономерности в типах движений. А. Г. Бурнаев, например, выделил этнические пластические «высказывания» мордвы как объект познания танца; П. И. Мельников, А. А. Шахматов, Н. Ф. Мокшин сумели в особенных чертах быта и одежды показать проявление его «фактуры», а в этнографических, «изобразительных»

пластических (песенных, музыкальных, декламационных) и, наконец, в «танцевальных» текстах (чисто визуальных) заметить пластическую образность.

Так, П. И. Мельников-Печерский отмечает изысканную одежду и походку девушек-эрзянок, сравнивая ее с *поступью породистой лошади*, которая «держит голову прямо, не опуская глаз в землю, ступая сильно и ровно» [1, с. 17]. Дальнейшее поэтическое транскрибирование танцевального образа создается через визуальный комплекс одежды мордовской девушки. Этот метод эмоционального восприятия в ощущении ее манеры и наполненной драматизмом походки рисует жизненное и пластическое пространство бытия, которое как бы замыкает в себе авторский текст Мельникова: «Катя, Катерька... матерька, *щегольски одевается, ходит щегольски и важно*. Ай, в саратовских чулках, в высокопятых башмаках, в шестиполосной узорчатой рубахе, с двенадцатью платками за поясом, как заря горит она в штофном платье... Софья Рязанова! Как облупленная липа бело ее тело; как скатанный льняной холст – на ногах ее обувь; *походка ее, как у детища лучшей лошади* (курсив наш. – Н. В., Н. Д.)» [3, с. 87)–88]. Такая образность удивительна, так как в одном тексте сразу скрыто противоречие: с одной стороны, через детали одежды рисуется изящество, гибкость, пластичность девушки, с другой – сравнение с поступью лошади однозначно говорит, что эрзянский танец «неповоротлив» и «тяжеловесен».

В этих первых разногласиях П. И. Мельникова в оценке оснований танцевальной пластики долгое время приоритет склонялся ко второй версии. Следующий пример подтверждает это.

В конце XIX в. необыкновенную популярность у мордвы имел обряд «алашат» (лошади) или «люлямат» (улюлюкалки), совершаемый во время моления и заключающийся в перенесении из дома в дом родовой свечи, в котором принимали участие исключительно женщины. Данный обряд, не лишенный доли эротического и юмористического подтекста, зафиксировал в своих этнографических материалах М. Е. Евсевьев. «Особенностью этого моления было то, что в нем участвовали одни женщины, и при перенесении штатолов из одного дома в другой употреблялись так называемые алашат (“лошади”), люлямат (“улюлюкалки”). Это моление сопровождалось восторженным весельем, шумом и криками, особенно в тот момент, когда участники торжественно шествовали по улице. Впереди скакали несколько жен-

щин на палках, подпрыгивая в такт, кричали: “Иго-го...” Остальные все шли за ними в ряд и пели песни» [2, с. 360]. Обратим внимание на эту особенность, выделенную и другими авторами:

П. И. Мельников: «походка ее, как у детища лучшей лошади» [3];

Н. Ф. Мокшин: «ступают сильным шагом (м. вашенякс, э. вашекс – поступью жеребенка)» [4, с. 299];

А. Г. Бурнаев: «поступью породистой лошади» [1, с. 17].

Типическая условность осовремененной пластической поступи в мордовском этническом танце основана на исторических корнях генетической линии: для физического типа телосложения мордвы характерна мышечная «сила». Именно это положение как своеобразный компонент познания объема движения и воздействия на пластику будет важным акцентом в теории и практике хореографического искусства, выстраивании «модели» эрзянского и мокшанского танцев.

Феномен этнопластического мышления мордвы, согласно логической линии П. И. Мельникова и Н. Ф. Мокшина, заполняется еще одним значением «силы шага», которое не обусловлено значением только «массы тела». Хотя именно она превалировала в трудах ученых XIX в. и конкретно в вопросах изучения антропологии мордовского этноса. Оба автора, употребив в едином ключе понятие пластической меры – шаг, противопоставили его абсолютность в разном соотношении и качестве смыслов по отношению к понятию «щегольство», тем самым значительно ослабив прежние обороты изобразительной структуры пластики во внешнем этническом облике мордвы. У П. И. Мельникова это прежде всего «манера поступи», подчеркиваемая важностью исполнения характера (что гораздо ближе к биомеханике и узко-употребительному контексту эстетического познания пластики), у Н. Ф. Мокшина – анатомо-физическая компонента, которая заключается в особенностях физической силы ног как визуально слагаемого образа пластики в антропологическом ряду этнической эстетики.

Согласно литературным описаниям Н. Ф. Мокшина, толщина есть признак здоровья, выносливости и крепости ног (общеупотребительный контекст пластики в пределах жизнеподобия). К последней версии ученого склоняется и А. Г. Бурнаев. Но он преломляет эту особенность уже в осмыслении эстетического облика танцующей эрзянки. Вместе с этим первостепенное литературное значение «щегольства» как характерной черты пластиче-

ской манеры, впервые упомянутой П. И. Мельниковым, вовсе ускользает из поля зрения ученого (впрочем, как и сам мотив игривости походки, сравниваемый в первоисточнике с «детищем» лучшей лошади). А. Г. Бурнаев, оставив без внимания в реконструкции этническую деталь пластического «выражения», в результате не находит ей применения и в теории женского эрзянского танца. Плоскость танцевальной пластики «сдержанна, степенна, скромна и изящна в отличие от мокшанской» [1, с. 17]. В то время как тексты исследований этнографов и фольклористов начала XX в. доказывают обратное.

В механике образной природы специфического фона «щегольства» и манеры шага «походка ее, как у детища лучшей лошади», совмещенные в едином тексте первоисточника П. И. Мельникова, действительно, происходят важнейшие сдвиги в элементах антропологических признаков восприятия пластической среды. Один из векторов данной разгадки кроется в преобразовании манеры поступи как: а) визуального пластического мира; б) ритмического феномена в пределах создания композиционной основы языка танцевального шага; в) новых целей и значений эстетического познания пластики движения, а не буквального преломления его в соответствии с феноменами жизни. Теперь «ступать ровно и сильным шагом» во все не означает при этом быть массивным и неповоротливым.

Таким образом, актуализируя историко-этнографические тексты, не всегда возможно выявить истинную ценность смысла содержания и его искусствоведческую направленность. Для первых исследователей, в основном проводивших исторический и этнографический экскурс в изучении фольклорных традиций мордвы, не было необходимости в актуализации личности интерпретатора и воссоздания в ней культурного контекста эпохи. Однако описание разнообразных деталей, включенных в контекст под другим углом зрения, позволяет реконструировать подобные тексты, рассматривать эти эле-

менты в ином контексте. В данном конкретном случае, проясняя многие нюансы быта мордвы, описание одежды и праздников, ученые-этнографы и историки способствовали обнаружению разнообразных элементов языка пластики, тем самым формируя современное мышление и теоретиков, и практиков хореографии как вида искусства.

Список использованной литературы

1. Бурнаев, А. Г. Культура этноса, воплощенная в танце / А. Г. Бурнаев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 52 с.
2. Евсевьев, М. Е. Братчины и другие религиозные обряды мордвы Пензенской губернии / М. Е. Евсевьев / Избранные труды : в 5 т. Т. 5. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. – 552 с.
3. Мельников, П. И. (Андрей Печерский) Очерки мордвы / П. И. Мельников (Андрей Печерский) – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 136 с.
4. Мокшин, Н. Ф. Мифология мордвы : этнографический справочник / Н. Ф. Мокшин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 320 с.
5. Шахматов, А. А. Мордовский этнографический сборник / А. А. Шахматов. – СПб : Тип. Императорской академии наук, 1910. – 848 с.

References

1. Burnayev A.G. Ethnos culture embodied in dance. Saransk, Publishing house of the Mordovian university, 2002, 52 p. (in Russian)
2. Evseyev M.E. Bratchina and other religious practices of the Mordva from Penza provinces, chosen works: In 5, T. 5. Saransk, Mordovian book publishing house, 1966, 552 p. (in Russian)
3. Melnikov P.I. (Andrey Pechersky). The Mordva. Saransk, Mordovian book publishing house, 1981, 136 p. (in Russian)
4. Mokshin N.F. Miphology of the Mordva: ethnographic directory. Saransk, Mordovian book publishing house, 2004, 320 p. (In Russian)
5. Shakhmatov A.A. Mordovian ethnographic collection. St. Petersburg, Printing house of Imperial academy of Sciences, 1910, 848 p. (in Russian)

Поступила 21.01.2015 г.

УДК 94 (470 + 571) «18» (045)
ББК 63.3. (2) 5

Каукина Римма Николаевна

кандидат исторических наук, доцент
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kaukina1966@mail.ru

РЕФОРМИРОВАНИЕ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА*

Аннотация: Статья посвящена проблеме реформирования органов городского самоуправления во второй половине XIX в. Автором подробно раскрывается подготовка и проведение реформ 1870 и 1892 гг., особое внимание уделяется структуре и компетенции органов городского самоуправления, а также анализу их деятельности.

Ключевые слова: городское самоуправление, городская дума, управа, реформа, Городовое положение 1870 г.

Kaukina Rimma Nicolaevna

Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of Russian history and ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

REFORMATION OF THE MUNICIPALITY IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF XIX CENTURY

Abstract: This article is devoted to the problem of municipal autonomous bodies' reformation in the second half of the XIX century. The author reveals in detail the preparation and carrying out of municipal reforms of 1870 and 1892. Particular attention is paid to the structure and jurisdiction of the municipal autonomous bodies, as well as to the analysis of their activity.

Key words: municipality, town council, board, reform, municipal regulations of 1870.

Увеличение количества городов во второй половине XIX в., изменения в их социально-экономической структуре, возрастание роли городских центров в политической и культурной жизни вызывали потребность в эффективной системе управления ими.

Перемены в экономической жизни России актуализировали вопрос о реформе городского управления, поэтому 20 марта 1862 г. последовало Высочайшее повеление, в соответствии с которым министерству внутренних дел было предписано «безотлагательно принять меры к улучшению общественного управления во всех городах империи». Приступая к исполнению этой задачи, министерство признало необходимым ознакомиться с местными особенностями и экономическим положением городов. Сбор и обсуждение нужной информации были возложены на комиссии, учрежденные в каждом городе, состоящие из представителей каждого разряда городского населения. Результаты работы 509 комиссий, а так-

же материалы, собранные министерством, были сгруппированы в ряде официальных изданий. Эти материалы послужили основой для составления проектов нового положения о городском общественном управлении и устава о городском хозяйстве, внесенных в 1866 г. в Государственный совет. После соответствующей доработки в 1869 г. эти документы были вторично представлены в Государственный совет.

Подготовка реформы затянулось на восемь лет, но уже 16 июня 1870 г. было утверждено новое Городовое положение, согласно которому учреждениями городского общественного управления являлись городские избирательные собрания, городская дума, городская управа [1, с. 326]. Городские избирательные собрания избирали гласных городской думы, через каждые четыре года время их созыва определялось думой. Выборы в городскую думу проводились по трем избирательным съездам (крупных, мелких и средних налогоплательщиков), избравших по равному числу гласных. Городская дума, являясь распорядительным органом, избирала из своего состава исполнительный орган – городскую управу, в составе головы и членов управы. Городской голова возглав-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

лял и думу, и членов управы, координируя работу этих учреждений. Городская управа являлась исполнительным органом. Число членов ее должно было быть не менее двух, помимо председателя. На управу возлагалось управление делами городского хозяйства; она изыскивала возможности его улучшения, исполняла предписания думы, составляла проекты городских смет, собирала нужные ей сведения, представляла отчеты о своей деятельности. Для принятия мер в чрезвычайных ситуациях при городской управе учреждались особые исполнительные комиссии (временные и постоянные). В круг полномочий органов городского правления входило благоустройство города (устройство и содержание улиц, площадей, тротуаров, мостовых, бульваров, водопроводов и т. д.); освещение города, а также дела, касающиеся благосостояния городского населения (обеспечение продовольствием, устройство базаров и т. д.) Сфера действий общественного правления ограничивалась пределами города [1, с. 326].

Таким образом, на городские думы и управы возлагались административные и хозяйственные задачи. Руководящую роль в городском самоуправлении получили представители крупной городской буржуазии. Для надзора за деятельностью городских дум и управ в каждой губернии создавалось губернское по городским делам присутствие под председательством губернатора, которые принимала жалобы на городские органы самоуправления. Надзору и опеке присутствия принадлежала вся хозяйственная деятельность городских органов самоуправления.

Городовое положение 1870 г. явилось шагом вперед по сравнению с дореформенным порядком организации городского самоуправления. В соответствии с потребностями капиталистического развития городов на смену сословному принципу пришло представительство, основанное на буржуазном имущественном цензе. Городские думы в пределах отведенной им сферы деятельности наделялись самостоятельностью и независимостью от администрации. Компетенция органов городского самоуправления сводилась исключительно к сфере хозяйственной деятельности. Однако и здесь их возможности были узки вследствие ограниченности бюджетных средств. По мнению В. А. Нардовой, серьезный «минус» городского положения заключался в том, что принцип разграничения исполнительной и распорядительной власти был проведен недостаточно последовательно [4, с. 187]. Например, совмещение обязанностей председателя думы и управы, а также отсутствие у городских учреждений принудительной власти.

Определив достаточно широко компетенцию городских дум, Городовое положение вместе с тем не обеспечило реальных условий для их успешной деятельности. Никакими законопо-

ложениями или уставами круг прав и обязанностей городского самоуправления не был очерчен точно, что позволяло администрации произвольно вторгаться в область деятельности дум. Городские думы не обладали собственными средствами принуждения для исполнения своих распоряжений и были вынуждены прибегать к помощи полиции. Хотя контроль со стороны губернской администрации формально ограничивался только надзором за тем, чтобы деятельность управления определялась законом, тем не менее, на практике оказывался, порождая многочисленные конфликты, создавая дополнительные осложнения в работе дум. Органы самоуправления располагали весьма незначительными материальными возможностями, к тому же думы по сути дела были лишены права свободно распоряжаться всеми городскими средствами.

Характер и направление деятельности общественных органов в большей степени зависели от их руководства, на которое законом 13 июня 1867 г. возлагалась ответственность за действия общественных собраний. Поэтому большое внимание обращалось на персональный состав института городских голов. Обязательность утверждения городских голов и их заместителей административной властью позволяло правительству оказывать влияние на их выбор [4, с. 189].

Известной гарантией послушности дум должен был служить социально-имущественный состав гласных, определяемый антидемократическим избирательным законом 1870 г.

В низком образовательном уровне большинства гласных губернское начальство видело одну из основных причин низкой эффективности деятельности органов самоуправления. Позицию правительства определила боязнь открыть доступ в органы самоуправления представителям разночинной интеллигенции, которая потенциально могла привести в них нежелательные оппозиционные настроения.

Необходимость коренной ломки реформы городского управления обуславливалась также низкой оценкой правительством деятельности дум. Были случаи злоупотребления в расходовании городских средств, а основную массу гласных характеризовало равнодушие к общественному делу. Многие недостатки объяснялись отсутствием опыта общественной муниципальной практики, но главное, на наш взгляд, заключалось в том, что Городовое положение 1870 г., предоставив новым общественным учреждениям широкий круг полномочий и возложив на них ответственность, не создавало благоприятных условий для их работы. Тем не менее органы городского самоуправления не бездействовали. Заслуживает внимания и то, что отдельные губернаторы, непредвзято относившиеся к новым учреждениям, положительно оценивали результаты их деятельности.

Негативная оценка городского общественного управления является неверной. По сравнению с неререформированными городскими учреждениями, новые органы самоуправления добились существенных результатов в области народного образования, медицинского обслуживания населения, благотворительности. Несмотря на недостатки положения, пронизывающий его дух самоуправления и дарованное им право самостоятельного управления имели, безусловно, положительное значение, были необходимы, современны и не могли не оставить позитивного следа в истории русской культуры [2, с. 565].

Уже в начале 80-х гг. XIX в. ряд законодательных предложений был направлен на частичное ограничение действия принципов самоуправления. В конце 80-х – начале 90-х гг. XIX в. царизм проводит ряд реформ (они известны под названием контрреформ), ознаменовавших переход к новому правительственному курсу в отношении местного общественного управления. Задачу совершенствования этой сферы управления правящие круги пытались решить путем включения земства и городских дум в общую систему государственных учреждений, но не на основе развития принципов самоуправления, а максимального усиления подчинения общественных учреждений бюрократическому аппарату. Вместе с тем расширялось представительство дворянства в местном самоуправлении, поэтому 11 июня 1892 г. было введено новое Городовое положение [5, с. 155].

Городовое положение 1892 г. строилось на основе предшествующего. Оно заменило для избирателей налоговый ценз имущественным. Избирательные права получили только жители города, имевшие недвижимое имущество, оцененное особой оценочной комиссией в столицах и городах с населением свыше 100 тыс. чел. на сумму не менее 3000 руб., в губернских городах – 1000–1500 руб. (в зависимости от размера города), в уездных – 300 руб. В число избирателей включались владельцы торгово-промышленных заведений города, имеющие гильдейские свидетельства. Это существенно повысило влияние крупных промышленников и торговцев как наиболее богатого, но не самого развитого класса городского населения. Мелкая и часть средней буржуазии лишалась избирательных прав. Число избирателей по городам России, имевших городское самоуправление, сократилось в несколько раз [4, с. 11].

В мелких городских поселениях с упрощенным общественным управлением вместо городской думы были учреждены собрания уполномоченных (от 12 до 15 чел.). Собрание уполномоченных избирало городского старосту с одним или двумя помощниками. По новому городовому положению весь комплекс вопросов, кото-

рыми городские думы занимались ранее, был за ними сохранен. В целом нетронутой осталась и прежняя организация общественного управления. Однако в результате проведения реформы коренным образом менялся характер отношений между административной властью и думами, усиливалась опека над ними, существенно сокращались пределы их самостоятельного действия. Было узаконено право администрации при определенных обстоятельствах назначать руководящих должностных лиц и гласных думы. Ограничение самостоятельности органов общественного управления шло и по линии их дальнейшей бюрократизации. Теперь наряду с городской головой, его помощником и замещающими их лицами все остальные члены управы считались состоящими на государственной службе, утверждались или назначались и увольнялись с должности администрацией.

Городовое положение сохраняло за распорядительным органом его выборный характер, но при этом численный состав дум резко сокращался, а гласных подчинили бюрократическому регламенту. Их присутствие на заседаниях думы становилось строго обязательным. Была сужена самостоятельность действий городских дум. Перед каждым очередным собранием думы перечень рассматриваемых вопросов представлялся городской головой губернатору и рассылался гласным думы.

По мнению В. А. Нардовой, с одной стороны, усиление административного контроля могло препятствовать злоупотреблению должностными лицами общественного управления, нерациональному расходованию городских средств, но в целом имело скорее негативные последствия: ограничивало инициативу дум, открывало большие возможности для неоправданного вмешательства администрации в их дела, порождая тем самым бесконечные конфликтные ситуации [4, с. 256]. В связи с этим правительство пришло к выводу о том, что реформа не привела к ожидаемым результатам в отношении как изменения социального состава дум, так и совершенствования форм и методов ведения хозяйства. Уже в конце 90-х гг. XIX в. правящие круги предприняли попытку частичного пересмотра городского положения. Однако деятельность созданной с этой целью комиссии осталась незавершенной. Между тем в прессе на заседаниях различных научных обществ и даже в самих думах все настойчивее поднимался вопрос о непригодности действующего городского положения для решения усложняющихся с каждым годом муниципальных задач, ставился вопрос о пересмотре избирательного закона и расширения прав дум [5, с. 156].

Оценить, как повлияла реорганизация общественного управления на эффективность деятельности дум, достаточно сложно. Рост численности

населения и территории городов, технический прогресс и накопление опыта муниципальной практики привели к значительным переменам в коммунальном хозяйстве, расширению его объемов, появлению новых отраслей и направлений, усложнению форм и методов хозяйственной деятельности дум. Последние десятилетия XIX в. ознаменовались оживлением городского хозяйства. В некоторых городах появились электрическое освещение, трамваи, водопроводы, канализация, бойни, кирпичные заводы и т. д., хотя инициатива в этом не всегда принадлежала городским управлениям.

К институту городского общественного управления в том виде, в каком он функционировал после 1892 года, лишь условно применим термин «самоуправление» в его классическом понимании. Тем не менее общественное управление не утратило тех черт, которые отличали его от учреждений правительственной администрации. Пусть и в сильно усеченном виде, но некоторая самостоятельность у дум сохранялась. Самоуправление, даже и такое усеченное как в царской России, способствовало проявлению общественной инициативы в решении не только хозяйственных, но и социальных проблем.

Таким образом, земская и городская реформа начала 90-х гг. ознаменовала решительный поворот в отношении органов местного общественного управления. Однако реальные изменения в городском самоуправлении после введения положения 1892 г. оказались незначительными, а усиление контроля местной администрации за деятельностью дум произошло раньше, вследствие чего данный аспект в 1892 г. был законодательно введен в текст Городового положения.

Можно ли назвать введение Городового положения реформой или контрреформой?

Городовое положение чисто теоретически можно отнести к контрреформам. Однако Городовое положение не являлось таковым на деле, а в отдельных аспектах давало более демократичные возможности городским гласным и их избирателям. Изменения, привнесенные реформой 1892 года в муниципальное законодательство, в значительной мере отражали условия жизни в России в конце 80-х – начале 90-х годов XIX в. Тот факт, что Городовое положение не менялось с 1892 по 1917 годы, свидетельствует о значительной жизнеспособности документа в российской действительности того времени.

Список использованных источников

1. Городовое положение 1870 г. // Полное собрание законов Российской империи. – Т. 12. – СПб., 1874. – С. 821–839.

2. Джаншиев, Гр. Эпоха великих реформ. Исторические справки / Гр. Джаншиев. – М., 1896. – С. 565–567.

3. Каукина, Р. Н. Состояние кинофикации в до-революционной России (1896–1917 гг.) / Р. Н. Каукина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 125–128.

4. Нардова, В. А. Городское самоуправление в России в 60-х – начале 90-х гг. 19 в. / В. А. Нардова. – СПб.: Наука, 1984. – 356 с.

5. Нардова, В. А. Самодержавие и городские думы в России в конце XIX – начале XX века. – СПб.: Наука, 1994. – 287 с.

6. Первушкин, А. В. Решение социальных проблем в Пензе после проведения городских реформ последней трети XIX века / А. В. Первушкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 96–99.

7. Першин, С. В. Формирование органов городского самоуправления в России в последней трети XVIII – середине XIX вв.: состояние и перспективы / С. В. Першин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 128–132.

8. Полное собрание законов Российской империи. – Собр. третье. – Т. 12. – СПб., 1892. – С. 430–456.

References

1. Municipal regulations of 1870, the complete collection of laws of the Russian Empire. V. 12. St.-Petersburg, 1874, pp. 821–839. (in Russian)

2. Dzhanshiev Gr. The era of great reforms. Historical information. Moscow, 1896, pp. 565–567. (in Russian)

3. Kaukina R.N. The state of cinemafication in the pre-revolutionary Russia (1896–1917), *The Humanities and education*, 2014, No. 1 (17), pp. 125–128. (in Russian)

4. Nardova V.A. Municipality in Russia in the 60's-early 90-ies of the 19 th. century. St.-Petersburg, Science, 1984, 356 p. (in Russian)

5. Nardova V.A. Autocracy and town councils in Russia in the late XIX–early XX centuries. St.-Petersburg, Science, 1994, 287 p. (in Russian)

6. Pervushkin A.V. Solution of social problems in Penza after carrying out of municipal reforms of the last third of the XIX century, *The Humanities and education*, 2012, No. 1 (9), pp. 96–99. (in Russian)

7. Pershin S.V. The formation of the municipal government in Russia in the last third of the XVIII – in the middle of XIX centuries: the state and prospects, *The Humanities and Education*, 2014, No.4 (20), pp. 128–132. (in Russian)

8. The complete collection of laws of the Russian Empire, The third collection, V. 12. St.-Petersburg, 1892, pp. 430–456. (in Russian)

Поступила 04.11.2014 г.

УДК 94 (282.247.36) 08
ББК 63.3

Коломейцева Мария Андреевна
кандидат исторических наук, доцент
кафедра философии и истории
ФГБОУ ВПО «Донской государственной аграрный университет»,
п. Персиановский, Россия
marijaandreeva@mail.ru

ОБЫЧАИ И СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ ДОНСКОГО КРЕСТЬЯНСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Аннотация: Статья посвящена изучению традиций и обычаев донского крестьянства во второй половине XIX в. Исследуются общинные, производственные, семейные, религиозные традиции, особенности бытового общения и взаимодействия донского крестьянства с казачеством. Показано, что в структуре донского сообщества крестьянство образовывало отдельную социальную общность, кроме того, оно не было однородным по своему составу, оставалось патриархальным, что было связано как с традиционным укладом жизни, так и низким уровнем просвещения. Обращение к выбранной проблематике является актуальным при изучении социальной истории и истории культуры.

Ключевые слова: Область войска Донского, крестьянство, традиционное общество, обычаи, община, семейные традиции

Kolomeitseva Mariya Andreevna
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of Philosophy and History
Don State Agrarian University, p. Persianovsky, Russia

CUSTOMS AND FAMILY TRADITIONS OF THE DON PEASANTRY IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Abstract: The paper studies the traditions and customs of the Don peasants in the second half of the XIX century. We study the community, employment, family, religious traditions, especially domestic communication and interaction with the Cossacks of the Don peasants. It is shown that in the structure of the Don society the peasantry forms a separate social community, moreover, was not uniform in its composition; the peasant society was patriarchal, which was associated with both the traditional way of life, and low education. Contacting the study of the traditions and customs of the Don peasantry is relevant in the study of social and cultural history.

Key words: The Don, the peasantry, the traditional society, customs, community, family traditions.

В Области войска Донского во второй половине XIX в. традиционная, исторически сложившаяся социальная структура, верхушку которого составляло служилое казачество, подкреплялась правовой базой: казачество представляло собой закрытое привилегированное сословие. Отдельную категорию населения составляло донское крестьянство. Специфика развития крестьянского сообщества заключалась в многослойности традиционной крестьянской культуры: с одной стороны – элементы общероссийской аграрной культуры, с другой – сформированные в социально-этническом сообществе Дона обычаи и традиции.

Обращение к изучению традиционной культуры, обычаев и семейных традиций крестьянства является актуальным при воссоздании исторической картины развития аграрного населения, проведении культурологических исследова-

ований, позволяет использовать исторический опыт. В условиях характерной для современного общества глобализации и унификации форм и средств социальной коммуникации, приоритета европеизированного стандарта бытования, обращение к изучению аутентичных форм культуры является важным для осознания истоков, сохранения культурного наследия, самоидентификации. Внимание к периоду второй половины XIX в. объясняется важными процессами, происходившими в России, и связанными со становлением индустриального общества, установки и ценности которого приходили в противоречие с патриархальным укладом аграрной России.

Автором сделана попытка воссоздания особенностей традиционной духовной культуры и бытования донского крестьянства в указанный период, что оставалось вне поля зрения историков. Вводятся в научный оборот неопубликован-

ные архивные материалы, используются данные статистики, этнографические описания. Объектом нашего исследования является крестьянство Области войска Донского, предметом – обычаи и семейные традиции донского крестьянства. Изучены общинные, производственные, семейные, религиозные традиции, особенности бытового общения и взаимодействия донского крестьянства с казачеством.

Как и все российское крестьянство, донские крестьяне отличались патриархальным укладом, что проявлялось в общинных традициях, семейных отношениях, религиозной и бытовой культуре.

В среде донского крестьянства отмечалось глубокое укоренение общинных традиций, община традиционно представляла собой не только социальную, но и производственную и правовую организации, формировала образ жизни своих членов, определяла взаимозависимость каждого общинника. Тяжелые условия труда, круговая порука, совместное благоустройство поселений формировали в бытовом общении крестьян такие черты, как коллективизм, сотрудничество, понятие «мира».

Особенности социально-правового различия положения отдельных категорий донского общества определяли специфическую функцию крестьянской общины на Дону. Крестьянский «мир» был, в известной мере, противопоставлен казачьему и в то же время выступал посредником во взаимодействии двух основных категорий, представлял интересы крестьянского населения перед войсковым правлением. «Мир» становился оплотом крестьянского общества, гарантировал защиту и помощь его членам. В условиях, когда основное внимание уделялось развитию казачества, крестьянское сообщество посредством «мира» регулировало бытовые вопросы, осуществляло открытие социальных объектов, например, школ, разрешало вопросы благоустройства. В период активной переселенческой политики крестьяне нередко целым «миром» подавали прошение о разрешении переселиться в ту или иную местность [8, лл. 1–38; 10].

Патриархальность проявлялась в семейных отношениях. Для традиционного семейного уклада был характерен безусловный авторитет отца. Решающее слово оставалось всегда за главой семьи, в подчинении у которого находились даже взрослые женатые сыновья. Крестьянские семьи одного рода жили, как правило, в непосредственной близости. Часто для женатых сыновей дом строился либо на родительском дворе, либо по соседству. Дочери, выходя замуж, переходили в дом мужа, младший сын оставался в доме отца. Патриархальный уклад проявлялся в бытовой жизни [13, с. 222–223].

Положение женщины в семье было зависимым; вообще доля женщины-крестьянки была незавидной, в сравнении с казачкой она пользовалась гораздо меньшей свободой, полностью подпадая под власть мужа. Помимо домашних хлопот, женщины помогали мужчинам в полевых работах [15, с. 228], зимой занимались ткачеством, прядением шерсти. Женщины следили за общим состоянием жилища. Тяжелая работа приводила к раннему старению женщины. Слабая организация медицинской помощи становилась причиной высокой смертности среди женщин, особенно во время родов. В силу недостаточной социальной обеспеченности крестьян медицинское обслуживание было крайне затруднено: если казаки могли проходить лечение в окружных больницах и госпиталях, то для крестьян доступ в них был практически закрыт вследствие высокой платы [9, л. 1 об.]. К услугам женщин в селах, как правило, были повивальные бабки, знахарки. В среде крестьянства сохранялась вера в чудодейственную силу заговоров, священных источников. Понятно, что эффект от такого лечения мог иметь самые негативные последствия.

Консервация патриархального уклада во многом объяснялась недостаточной просветительской работой в крестьянской среде; уровень образования и просвещения крестьян был крайне низким, в массе своей крестьянство оставалось невежественным. Сословность образования, постоянная занятость крестьян на сельскохозяйственных работах, а также то обстоятельство, что большая часть расходов по открытию и содержанию сельских школ ложилась на крестьянских общества, финансовое положение которых было очень слабым, стали причинами неразвитости образовательной системы в среде крестьянства. В 1873 г. в области насчитывалось 123 сельские школы (волостные и слободские), из которых 116 полностью содержались от обществ. В ряде волостей школы вообще никогда не открывали по случаю несостоятельности обществ. В перечисленных учебных заведениях проходили обучение: 3447 детей, в том числе 205 девочек [подсчитано: 2, лл. 1–97]. Немногие дети вследствие необходимости помогать в хозяйстве могли посещать школу, поэтому занятия в большинстве школ проводились с ноября по март (апрель), «по совершенном окончании полевых работ и продолжается до начала оных» [2, л. 19]. В основной массе крестьянское население оставалось чуждым просвещению. Едва ли выучившись писать и читать, крестьянская молодежь погружалась в тяжелый и беспросветный труд. Негативными проявлениями недостатка просвещения являлись возникающие среди крестьян

ссоры, драки, потравы и порча имущества, пьянство [5, л. 3 об.].

Недостаток просвещения восполнялся высокой религиозностью крестьянства [15, с. 330]. Сфера влияния церкви была велика: образование, брачно-семейные отношения, правовые вопросы, урегулирование конфликтных ситуаций в общине, сама организация общинной жизни, хозяйственно-бытовой уклад. Церковь служила важнейшим инструментом воспитания, приобщения к традициям, играла роль регулятора нравственного поведения [1, л. 35], морально-го цензора. Изучение закона Божьего составляло большую часть школьной программы; крестьяне, не умевшие читать и писать, обязаны были знать по нескольку молитв [2, лл. 113–116]. Посещение церкви было обязательным в повседневной жизни, все значимые мероприятия (от свадьбы и рождения ребенка до постройки дома) сопровождалось соответствующими религиозными обрядами, приглашением священников.

В то же время в прогрессивно развивающемся индустриальном обществе церковь оставалась фундаментом патриархального уклада, служила одним из инструментов идеологического контроля; она сдерживала распад переживающей острый кризис общины, препятствовала распространению светской культуры, гражданского воспитания, обеспечивала незыблемость сословной структуры общества, консервировала существующие общественные устои. Недостаточность просвещения приводила к развитию раскольниковства [16, с. 76] и сектантства, в том числе в крестьянской среде [3, лл. 7 об. – 8, 19, 25 об. – 26, 49; 7, лл. 10–11, 35–36 об; 4, л. 1 об. – 4]. В целях предотвращения проникновения всякого рода религиозных учений в народную среду местными властями предпринимались не только запреты, но и взятие под надзор, высылка из области, арест [6, л. 1–4, 30–33]. Кроме того, крестьяне были весьма суеверны и выстраивали свою жизнь в соответствии с укоренившимися обычаями и традициями, что выражалось в развитии обрядности, культивации народных знаний в производственной сфере.

В занятиях земледелием, ведшимся экстенсивными методами, роль примет и народных знаний была весьма велика. Среди крестьян бытовал народный календарь, в соответствии с циклами которого крестьяне производили сельскохозяйственные работы. В условиях, когда основу благосостояния составлял мизерный земельный надел, нещадно эксплуатируемый, а возможности использования передовых технологий и техники были сведены до минимума, крестьянин целиком полагался на многовековой опыт многих поколений. Однако народных знаний было недостаточно для борьбы с вредителями, эрози-

ями почв, в случаях неблагоприятных погодных условий; темпы и уровень развития крестьянского хозяйства были слабыми. Земледельческий труд оставался основным источником дохода крестьян, но был крайне тяжелым и рутинным, в массе своей крестьянство не отличалось предпринимательской инициативой и активностью. Эту двойственность в поведении крестьян отмечал исследователь Дона Номикосов: «с одной стороны, он работает очень много, ... с другой – крестьянин неохотно поднимается на работу. Крестьянин ... ленивый по природе, неохотно идущий на заработки к чужим людям, ... если предстоит нужда, работает умело и с большой энергией. Умея сберегать трудовую копейку, он к деньгам не жаден и насиловать себя ради лишнего рубля не станет» [15, с. 228].

Взаимоотношения крестьянства и казачества были в основном стабильно-добрососедскими. Приоритет в социально-экономическом и правовом положении оставался за казаками, крестьяне не имели доступа к войсковой социальной инфраструктуре (получение образования в казачьих учебных заведениях, лечение в войсковых больницах, доступ к хлебным магазинам), в управлении областью участвовало только войсковое сословие. Но совместное проживание бок о бок в течение столетий обеспечивалось взаимовыгодным сотрудничеством. В силу исторических особенностей заселения края многие крестьянские села возникали на территории казачьих станиц, войсковых довольствий, что создавало необходимость выстраивания линии взаимоотношений. Крестьяне охотно прибегали к аренде казачьей земли, в казачьих хозяйствах использовался труд наемных работников из числа крестьян.

Особую категорию крестьянского населения составляли так называемые иногородние. Дон издавна служил регионом массовых миграций; в конце XIX в. южные окраины становятся одним из крупнейших хлебоэкспортных центров, и на Дон устремился поток переселенцев, привлеченных обилием пустующих земель и широкими возможностями хлебной торговли. Положение переселенцев было непрочным. Иногороднее население доступа в казачью или крестьянскую общину не имело, подчиняясь по всем вопросам решениям местной администрации. Уровень жизни напрямую зависел от имущественного положения, платежеспособности, так как за право проживания переселенцы обязаны были выплачивать так называемую посаженную плату, а также уплачивать различные повинности и сборы. Временные поселения иногородних крестьян были разбросаны по всей области, там, где они стесняли довольствия местного населения, а также в случае не-

уплаты установленных сумм администрация организовывала выселение крестьянства, в том числе за пределы области [14, с. 10]. Коренное крестьянство противопоставляло себя иногороднему, что отражалось во взаимоотношениях двух категорий.

Организация жизни внутри массы иногороднего населения также имела свою специфику: среди пришлого населения общинные связи были крайне слабыми, большее значение приобретала личная инициатива. Производительные показатели переселенческого элемента, как отмечали многие исследователи, были несравненно выше показателей коренного населения, связанного общинными традициями, круговой порукой. Переселенцы, изначально направлявшиеся на Дон в поисках лучшей доли и могущие рассчитывать только на свои собственные силы, более активно стремились к организации собственного хозяйства, направленного на получение наилучшей прибыли, и использовали для этой цели все имеющиеся возможности [11, с. 132].

В результате в среде иногороднего крестьянства быстрее шел процесс расслоения [17, с. 87] и поляризации [12, с. 146]. Консолидация иногороднего крестьянства в традициях «мира» в большей степени обеспечивалась внешним фактором – необходимостью представительства своих интересов в крестьянском и войсковом сообществах. Внутреннее единство отсутствовало. Для большинства поселений иногородних было характерно фактическое отсутствие социальной инфраструктуры и крайне низкий уровень просвещения и бытовой культуры [18, с. 66–67].

Таким образом, донское крестьянство во второй половине XIX в. не было однородным по своему составу, что выражалось в различиях в образе жизни. С другой стороны, крестьянство консолидировалось в рамках крестьянского «мира», являвшегося основой социализации и в то же время – демаркации крестьянского и казачьего населения. Традиционная крестьянская культура отличалась патриархальностью, что нашло отражение в семейных отношениях, бытовом общении, производственной культуре.

В конце XIX в. Россия вступает в стадию становления индустриального общества, что подразумевало качественные изменения в общественном развитии. В силу быстрого проникновения капиталистических элементов в сельскохозяйственное производство традиционная крестьянская община приходит в состояние кризиса, наблюдается поляризация крестьянства, нашедшая отражение в различии уровня и образа жизни. Все большее значение приобретают прогрессивные формы ведения хозяйства, умение проявлять себя в рыночных отношениях. Крестьянская молодежь устремляется в го-

рода, на промышленные предприятия, становясь проводниками городской культуры в сельскую среду, сама культура становится более светской, размываются традиционные связи и отношения внутри крестьянского сообщества. Все эти новые явления приходят в противоречие с патриархальным укладом аграрной России.

Список использованных источников

1. Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 782.
2. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 1120.
3. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 1891.
4. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 1893.
5. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 2121.
6. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 2142.
7. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 2663.
8. ГАРО. – Ф. 46. – Оп. 1. – Д. 2686.
9. ГАРО. – Ф. 52. – Оп. 1. – Д. 160.
10. ГАРО. – Ф. 262. – Оп. 1. – Д. 9043.
11. Козлов, А. И. Житница Европы. Конец XIX – начало XX веков / А. И. Козлов // Международная жизнь. – 1992. – № 5. – С. 132–139
12. Коломейцева, М. А. Некоторые особенности крестьянских переселений на Дону в конце XIX века / М. А. Коломейцева // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2009. – Вып. 2 (70). – С. 145 – 148.
13. Крестьянство Северного Кавказа и Дона в период капитализма / под ред. А. М. Анфимова. – Ростов н/Д, 1990. – 263 с.
14. Кушныренко-Кушнырев, М. А. Краткий обзор сельскохозяйственного промысла за 1913 год в Области войска Донского / М. А. Кушныренко-Кушнырев. – Новочеркасск : Донской печатник, 1914. – 245 с.
15. Номикосов, С. Ф. Статистическое описание земли войска Донского / С. Ф. Номикосов. – Новочеркасск: Областная войска Донского типография, 1884. – 776 с.
16. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. / под ред. Н. А. Тройницкого. Т. XII. Область Войска Донского, 1905.
17. Тимощенков, И. В. II Донской округ Области войска Донского. Статистико-экономический очерк // Сборник Области войска Донского Статистического комитета. – Вып. 6. – Новочеркасск, 1906. – С. 3–14.
18. Савельев, Е. П. Крестьянский вопрос на Дону в связи с казачьем. Историко-статистический очерк / Е. П. Савельев. – Новочеркасск, 1917. – 77 с.

References

1. State Archive of the Rostov region (GARR), F-396, Op. 3, D. 53, L. 35 (in Russian)
2. GARO, F-46, Op. 1, D. 1120, L. 1–97, 113–116 (in Russian)

3. GARO, F-46, Op. 1, D. 1891, L. 7–8, 19, 25–26, 49 (in Russian)
4. GARO, F-46, Op. 1, D. 1893, L. 1–4 (in Russian)
5. GARO, F-46, Op. 1, D. 2121, L. 3–4 (in Russian)
6. GARO, F-46, Op. 1, D. 2142, 1–4, 30–33 (in Russian)
7. GARO, F-46, Op. 1, D. 2663, 10–11, 35–36 (in Russian)
8. GARO, F-46, Op. 1, D. 2686, 1–38 (in Russian)
9. GARO, F-52, Op. 1, D. 160, 1–2 (in Russian)
10. GARO, F-262, Op. 1, D. 9043 (in Russian)
11. Kozlov A.I. Breadbasket of Europe. The end of XIX century –beginning of the XX centuries, The International Affairs, 1992, No. 5, pp. 132–139. (in Russian)
12. Kolomeitseva M.A. Some features of peasant migration to the Don in the end of XIX century, Bulletin of Tambov State University, 2009, No. 2 (70), pp. 145–148. (in Russian)
13. The peasantry of the North Caucasus and the Don in the period of capitalism. Ed. Anfimov A.M. Rostov-on-Don, 1990, 263 p. (in Russian)
14. Kushnyrenko-Kushnyrev M.A. Overview of agricultural fishery for 1913 in the Don Area. Novocheerkassk, 1914, 245 p. (in Russian)
15. Nomikosov S.F. Statistical description of the land forces of the Don. Novocheerkassk, 1884, 774 p. (in Russian)
16. The first general census of the population of the Russian Empire, 1897. Ed. Troinitskii N.A, t. XII, Area of the Don Cossacks, 1905 (in Russian)
17. Timoshenko I.V. II Don District of the Don. Statistical and economic essay, Proceedings of the Don Host Statistical Committee, vol. 6. Novocheerkassk, 1906, pp. 3–14. (in Russian)
18. Savelyev E.P. Peasant question on the Don in connection with the Cossack. Historical-statistical review. Novocheerkassk, 1917, 77 p. (in Russian)

Поступила 14.12.2014 г.

УДК 82'282: 351.751 (470.345)
ББК Ш5 (2Рос=Мор)6

Кубанцева Ирина Алексеевна

кандидат исторических наук, доцент

кафедра библиотечно-информационных ресурсов

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,

Саранск, Россия

kubancevair@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЦЕНЗУРЫ НА ТВОРЧЕСТВО ПИСАТЕЛЕЙ МОРДОВИИ (1936–1938 ГГ.)

Аннотация: В статье рассмотрено влияние политической цензуры на писателей Мордовии в 1936–1938 гг. Автор акцентирует внимание на анализе архивных материалов, раскрывающих идеологическое давление на мордовскую литературу.

Ключевые слова: писатели Мордовии, идеологические установки, классовый подход в литературе, политическая цензура, репрессии.

Kubantseva Irina Alekseevna

Candidate of Historical Science, Docent

Department of Library and Information Resources

Mordovian State University named after N. P. Ogarev, Saransk, Russia

THE INFLUENCE OF POLITICAL CENSORSHIP ON THE CREATION OF MORDOVIAN WRITERS (1936–1938)

Abstract: The article reviews the influence of political censorship on writers of Mordovia in 1936–1938. The author focuses on the analysis of archival materials, reveals the ideological pressure on the Mordovian literature.

Key words: writers of Mordovia, ideological positions, class position in literature, political censorship, repressions.

Особенностью второй половины 1930-х гг. стало усиление политизации художественной сферы общества. Классовый подход объявлялся главным критерием в оценке произведений литературы. Это привело к ужесточению идеологических установок в кругах творческой интеллигенции. Начавшийся очередной виток репрессий способствовал активизации процесса «самоочищения» литературных рядов. Структурированное в союз сообщество писателей следило не только за состоянием литературы, но и надзидало за образом мыслей и поведением своих членов.

Обзоры текущих литературных дел в 1936 г. и особенно в 1937 г. превращались в обвинение очередной «жертвы». Один из таких материалов был подготовлен И. Чумаковым в 1936 г. В нем содержались требования наказать М. Бебана за «враждебную пьесу "Велень Баярхт" ("Деревенские бояре")», напечатанную в пятом номере журнала «Колхозонь эряф» за 1935 г. Автор обвинялся в клевете на «славную Красную Армию» (якобы в ней отсутствовала «классовая бдительность»), на крестьянина, «не способного бороться за свои интересы». И. Чумаков назвал произведение М. Бебана «клеветой на действительность Советской Мордовии» и призвал очистить журнал и писательскую организацию от «автора политически неблагонадежного и враждебного» [6, л. 7–9].

Секретари творческих союзов, исполняя волю партийного руководства, оправдывали репрессии против деятелей литературы и участвовали в травле неугодных системе, исключали их из союза писателей по указанию свыше.

В 1937 г. Мордовский обком ВКП(б) принял постановление о роспуске Правления Мордовского отделения ССП, обвиняемого в «троцкизме и буржуазном национализме». Так, из состава правления был исключен его председатель А. Антонов, арестованный органами НКВД за «контрреволюционные дела». Единодушное одобрение со стороны самих писателей последовало незамедлительно. Обсуждение вопроса состоялось в июне 1937 г. на расширенном совещании правления совместно с активом писателей. С сообщением выступал т. Ильфек (Ф. Ильин). Он обвинил бывшего председателя ССП Мордовии в поддержке литературного редактора А. Белова – «врага народа» в защите линии, направленной на развал организации. В качестве примера привел случай с Я. Григошиным, П. Кирилловым, В. Рябовым [2, л. 2]. В 1937 г. он был сам исключен из Мордовского отделения ССП и репрессирован [7, л. 127].

На этом же заседании детально разбирались творчество Я. Григошина с целью выя-

вить в его произведениях «националистические ошибки». Сохранившийся в Российском государственном архиве литературы и искусства протокол с обсуждением деятельности Я. Григошина свидетельствует о надуманности обвинений. Осуждающие оценки его творчеству дали Е. Окин, назвавший предисловие к книге «Од велень гайгемот» «фашистским»; Тяпаев видел в стихах Я. Григошина «халтурность, бессмысленность и бедность»; П. Эрьке обвинял писателя в том, что он «отрицал партийное руководство литературой» и незаслуженно получил гонорар в 1 000 руб. за «халтурное стихотворение "Слушай мир"»; Я. Кулдуркаев назвал творчество Григошина «хламом»; В. Объедкин назвал стихи «политически вредными»; Борисов высказался о языке романа «Цветок молодости» как о «неграмотном и высокопарном». После обсуждения последовало решение: «исключить Григошина как врага народа из членов ССП МАССР» [2, л. 3–5].

Наряду с «троцкистскими» произведениями, к которым относились сочинения В. Виарда (В. Ардеева), Я. Григошина и других авторов, было выявлено большое количество «идеологически невыдержанных». Поэтические и прозаические работы отдельных членов ССП Мордовии оказались «замаранными политическими извращениями».

Что же в художественных произведениях мордовских авторов было, по мнению анонимных чиновников политического надзора, «вредным хламом»? Некоторые пояснения содержатся в докладной записке Мордовскому обкому ВКП(б) «О засоренности мордовской художественной литературы контрреволюционным троцкистским национализмом и другим вредным хламом» (1937 г.). Так, роман А. Куторкина «Раужо палмань» (М.; Л.: ГИХЛ, 1934) считался «идеологически убогим, а местами порнографической книгой» [8, л. 26]. Сборник рассказов Н. Иркаева «Корётнэ наксадсть» (Мордгиз, 1932) характеризовался как «образец литературного хлама». «Обилием политических вывихов» пестрел, по мнению «критиков», и рассказ Н. Иркаева – «Корётнэ наксадсть». В нем «коммунисты только заседают, а отдельные активисты меняют общественные интересы, работу на интриги с женщиной, сельсовет только занимается обвинениями и отбираниями, а беднота оторвана от актива» [4, л. 41]. К «вредным» отнесли и рассказ «Тапавкс» Ф. Чеснокова. По мнению политического цензора, в нем «автор ударяется в крайности и забывает о наличии советской власти в деревне. Он отделяет общество от бедных сирот, которые находятся без надзора со стороны советской деревни и оказываются брошенными на произ-

вол судьбы». Рассказ В. Коломасова «Михалка» и его повесть «Лавгинов Яхим» «вредны» были тем, что автор «беспричинно сделал пьяницей положительного мужика» [4, л. 41].

«Литературным хламом» были названы поэтическое творчество А. Моро («Келейстэ кинть», М.: ГИХЛ, 1932; «Эрямонь ким», М.: Госиздат, 1934), а также роман в стихах А. Лукьянова «Кинель» и Н. Иркаева «Моро Ратордо». Поэт М. Бебан, по мнению цензоров, писал «натуралистические» стихи, а И. Кривошеев – «формалистические» [9, л. 41].

Из этого административного «творчества» чиновников так и непонятно, в чем заключались «троцкистские» и «националистические» идеи указанных произведений. Ясно одно – подобные оценки «идеологически вредных» изданий содержат сфабрикованные мотивировки. Привлекаемые для этой цели «компетентные рецензенты» подвергали произведения критике в зависимости от политической конъюнктуры данного момента.

Примечательно, что конкретные требования для цензора Главлита по рецензированию литературных произведений отсутствовали, а центральное руководство не считало возможным «выдумать устав для художественной литературы» [1, с. 20]. Это предоставляло широкое поле деятельности для критиков, порождало размытость формулировок и в результате приводило к дискредитации в глазах общественности литературных деятелей.

Перечень «вредных» произведений печати на мордовских языках в 1937 г. постоянно расширялся. Немаловажную роль в этом сыграла политико-идеологическая ситуация в республике. А она оставалась непростой. Общественная травля наиболее образованной части мордовского народа не утихала. Количество обвиненных в «национализме» и «троцкизме» среди членов мордовской писательской организации увеличивалось.

На деятельность «врагов народа» списывалось сложившееся плачевное состояние журналов «Сятко» и «Колхозонь эряф». В результате арестов литераторов в 1937 г. из планируемых двух номеров эрзянского журнала в свет не вышло ни одного, из четырех мокшанских – только один. Озабоченность этим проявляли литературные редакторы В. Сафонов и М. Бебан. Критика их была направлена в адрес не только «вредителей» из правления Мордовского отделения ССП, досталось также политическим и партийным структурам. В срыве сроков выхода журналов обвиняли «бюрократов из Главлита Мордовии Егорова и Щукина», задерживавших поллитредакцию на два месяца. Редакторы также

высказывали недовольство сложившимся отношением к изданиям со стороны отдела печати Мордовского обкома ВКП(б) [2, л. 14–16], конкретно заведующим отделом Бажановым.

Нередкими были случаи, когда вчерашние обвинители сами становились жертвами. Например, Я. Кулдуркаев, поддержавший решение о признании Я. Григошина «врагом народа», потом сам отбывал срок в лагерях.

Были расстреляны и реабилитированы по-смертно Ф. Чесноков, с именем которого связано возникновение мордовской драматургии, писатели и переводчики В. Рябов и С. Салдин, поэт и прозаик Я. Григошин [3, с. 207]. За «троцкизм и национализм» были арестованы члены актива молодых писателей П. Клещун, Л. Макулов, А. Белов (Акшаев) [7, л. 93]. Большие сроки заключения получили Виард (В. Ардеев), поэт И. Кривошеев (Илька Морыця), поэт, прозаик и переводчик П. Левчаев. Через лагеря и поселение в Норильске прошел Сибиряк (И. Поздьяев), работавший в НИИ мордовской культуры и собиравший фольклор [3, с. 207], и другие общественные деятели Мордовии. В период 1937–1938 гг. практически была дезорганизована вся творческая жизнь республики. Для ее восстановления в 1938 г. из Москвы приехал один из руководителей писательской организации России А. Я. Дорогойченко. Первое, с чего он начал, – поиск талантливой молодежи, проявившей себя на страницах национальной периодики, но еще не попавшей в поле зрения НКВД.

С 1938 г. начинается восстановление организации писателей Мордовии. При активном участии партийных функционеров был создан Оргкомитет Мордовского отделения ССП, которому поручалось в переходный период «ликвидировать последствия вредительства в мордовской литературе и развернуть творческую работу» [6, л. 37]. За год было учтено 150 авторов [6, л. 23], вновь принято в Мордовское отделение ССП 9 членов [5, л. 2], опубликовано 300 произведений мордовских литераторов, выпущены сборники художественных сочинений на мордовском и русском языках ко дню выборов в Верховный Совет СССР и «к 20-й годовщине Ленинско-Сталинского комсомола» [6, л. 23].

Таким образом, творческая жизнь писателей во второй половине 1930-х гг. во многом зависела от особого мнения партийных функционеров. Они обладали правом вмешиваться в литературный процесс, подвергая авторов идеологической цензуре, выносили им приговоры с расплывчатыми формулировками, соответствовавшими позиции социалистического реализма. Особенно это проявилось в годы «большого террора». Политическое противостояние во второй

половине 1930-х гг. имело трагические последствия. Многие представители творческой интеллигенции Мордовии были репрессированы.

Несмотря на идеологическое давление со стороны партийных органов и НКВД Мордовское отделение Союза советских писателей оставалось единственным творческим объединением республики, где формировалось национальное самосознание мордовского народа и последовательно отстаивались нормы мордовского (мокша, эрзя) языков.

Список использованных источников

1. Исключить всякое упоминание... : очерки истории советской цензуры / сост. и авт. предисл. Т. М. Горяева. – Минск ; М., 1995. – 333 с.
2. Российский государственный архив литературы и искусства (далее РГАЛИ). – Ф. 631. – Оп. 1. – Д. 188.
3. Савин, О. Времен связующая нить... : ист.-лит. докум. очерки / О. Савин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 413 с.

4. Центральный государственный архив Республики Мордовия (далее – ЦГА РМ). – Ф. 269-П. – Оп. 1. – Д. 442.
5. ЦГА РМ. – Ф. 269-П. – Оп. 3. – Д. 183.
6. ЦГА РМ. – Ф. 356. – Оп. 1. – Д. 26.
7. ЦГА РМ. – Ф. 356. – Оп. 1. – Д. 31.
8. ЦГА РМ. – Ф. Р-586. – Оп. 1. – Д. 3.

References

1. Delete any mention ... essays on the history of Soviet censorship. Comp. and ed. T.M. Gorjaeva. Minsk; Moscow, 1995, 333 p. (in Russian)
2. The Russian State Archive of Literature and Art, F-631, Op. 1, D. 188. (in Russian)
3. Savin O. Time connecting thread: historical and literary documentaries. Saransk, 1991, 413 p. (in Russian)
4. Central state archive of Republic of Mordovia, F-269-P, Op. 1, D. 442. (in Russian)
5. CSA RM F-269-P, Op. 3, D. 183. (in Russian)
6. CSA RM F-356, Op. 1, D. 26. (in Russian)
7. CSA RM F- 356, Op. 1, D. 31. (in Russian)
8. CSA RM R-586, Op. 1, D. 3. (in Russian)

Поступила 01.04.2015 г.

УДК 37.06
ББК 74.05

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Tishukshina@yandex.ru

**О ПРОВЕДЕНИИ ФЕСТИВАЛЯ ПОПУЛЯРНОЙ НАУКИ
«ДНИ НАУКИ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ»**

Shukshina Tatjana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector in Science,
Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**A FESTIVAL OF POPULARE SCIENCE
«THE DAYS OF SCIENCE IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA»**

2–5 марта 2015 года в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева состоялся Фестиваль популярной науки «Дни науки в Республике Мордовия», проведенный при финансовой поддержке Фонда Дмитрия Зимина «Династия».

Для организации Фестиваля приказом ректора института были утверждены организационный и исполнительный комитеты, составлена и утверждена Программа, организовано информационное сопровождение Фестиваля (страница на сайте www.mordgpi.ru).

Основные задачи Фестиваля были направлены на популяризацию науки, демонстрацию обществу его места и роли в современном мире, необходимость внедрения научного знания в жизнь людей; показ новейших научно-технических достижений, возрастающей роли науки и образования в экономике и культуре Республики Мордовия; формирование у молодежи мотивации к занятиям научными исследованиями; усиление престижа профессии ученого-исследователя; вовлечение детей и молодежи в занятия научно-техническим творчеством, содействие реализации их творческого потенциала. Акцент был сделан на четыре отрасли научного знания, роль которых в жизни людей сложно переоценить, – биология, химия, физика и математика. Они являются основой жизнеобеспечения – физиологического, технического, энергетического. Естественные и точные науки – это теоретическая основа промышленности и сельского хозяйства, всех технологий, различных видов производства, в том числе производства энергии, про-

дуктов питания, одежды и т. д., это важнейший элемент культуры человечества, один из существенных показателей уровня цивилизации.

Целевую аудиторию Фестиваля «Дни науки в Республике Мордовия» составили школьники, студенты, аспиранты, молодые ученые, преподаватели вузов, учительское сообщество. Всего приняли участие 3560 чел.

Формат мероприятий предполагал научно-популярные лекции ведущих ученых региона и страны, онлайн-лекции, занимательные практикумы, познавательные и деловые игры, интеллектуальные соревнования, экскурсии по научным лабораториям, дискуссионные клубы, научно-творческие лаборатории, круглые столы на актуальные научно-популярные темы, мастер-классы и обучающие семинары, а также конкурс ученических исследовательских и проектных работ. Особое внимание было уделено приобщению школьников образовательных учреждений Республики Мордовия к научным исследованиям, знакомству их с современными научными достижениями. Для них проведены занимательные практикумы («Первые шаги в наномир: секреты литографии»), «Мир радиотехники»), познавательная игра «Биологическая мозаика», интеллектуальное соревнование «IT для юных математиков» (решение математических задач средствами компьютерного моделирования); организованы деловая игра «Моя исследовательская работа по биологии», мастер-классы «Решение олимпиадных задач по математике», «Задачи математического моделирования»; работали дискуссионные клубы «Химия и здо-

ровье», «Физика будущего в повседневной жизни», научно-творческая лаборатория «Познаем основы химического анализа». В рамках Фестиваля был организован III Республиканский конкурс ученических исследовательских и проектных работ «Экология вокруг нас».

В мероприятиях Фестиваля приняли участие С. Ф. Сорокин, Заместитель Председателя Государственного собрания Республики Мордовия, доктор экономических наук, профессор; О. А. Гурьянов, Первый заместитель Министра промышленности, науки и новых технологий Республики Мордовия; Е. П. Солдатова, заместитель Министра образования Республики Мордовия; В. В. Якуба, генеральный директор АУ «Технопарк-Мордовия»; присутствовали руководители органов управления образования муниципальных районов Республики Мордовия, сотрудники НОУ «Саранский Дом науки и техники Российского Союза научных и инженерных общественных организаций», лауреаты Фонда «Династия», руководители муниципальных органов управления образованием, представители средств массовой информации Республики Мордовия и др.

Старт был дан на торжественном открытии, на котором с приветственным словом выступил ректор МордГПИ В. В. Кадакин. Он отметил, что Фестиваль призван популяризировать науку и научные достижения среди жителей региона, а также привлечь молодежь к научному творчеству.

Заинтересованный разговор состоялся на заседании круглого стола «Потенциал дополнительного образования в популяризации современных научных достижений». В его работе приняли участие работники Министерства образования Республики Мордовия, руководители органов управления образования муниципальных районов Республики Мордовия, представители ректората МордГПИ, деканы факультетов, а также в дистанционном формате учителя средних общеобразовательных школ (Краснослободская СОШ № 1, Кемлянская СОШ (Ичалковский район), Лямбирская СОШ № 2 и др.).

Для участников Фестиваля были организованы онлайн-лекции, мастер-классы, панельные дискуссии, круглые столы на актуальные научно-популярные темы, обучающие семинары, экскурсии по научным лабораториям, виртуальные выставки и др. Приглашенными докладчиками и модераторами мероприятий стали ведущие ученые вузов России, учителя высшей категории и др. В их числе П. А. Вельмисов, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, заведующий кафедрой высшей математики Ульяновского государственного технического

университета, Н. В. Зык, доктор химических наук, профессор, заведующий лабораторией биологически активных органических соединений (БАОС) химического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, М. А. Картавых, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физиологии и безопасности жизнедеятельности человека Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет), Н. В. Пчелинцева Нина, доктор химических наук, профессор кафедры органической и биорганической химии Института химии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, С. С. Куфтинов, учитель математики Центра одаренных детей г. Саранска, генеральный директор ООО А2Б2, лауреат фонда «Династия» в номинации «Лучший молодой учитель», В. Н. Молин, кандидат физико-математических наук, доцент, 3-х кратный лауреат премии фонда «Династия» в номинации «Наставник будущих учителей», Б. Л. Свистунов, доктор технических наук, профессор Пензенского технологического университета, Н. Г. Тактаров, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, профессор кафедры математики и методики обучения математике МордГПИ; Л. П. Тельцов, доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии и физиологии животных Мордовского государственного университета, Соросовский профессор, член Всемирной ассоциации морфологов (США), вице-президент Российской ассоциации ветеринарных врачей (Поволжская зона), член Межгосударственного координационного совета по морфологии животных, действительный член Академии ветеринарных наук (Россия), член координационного совета VII Конгресса ассоциации морфологов, заслуженный деятель науки Российской Федерации; В. А. Трофимов, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой генетики Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, директор НТЦ «ДНК-диагностики и геномных исследований», научный руководитель генетико-селекционного исследовательского центра «Генология», руководитель «Банка ДНК наследственных, мультифакториальных заболеваний и коренных народов РМ», член Центрального совета Вавиловского общества генетиков и селекционеров России; И. Н. Чаиркин, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нормальной анатомии с курсами судебной медицины, топографической анатомии и оперативной хирургии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева и многие другие.

Состоялась церемония награждения победителей и призеров III Республиканский конкурс ученических исследовательских и проектных работ «Экология вокруг нас», Межвузовской олимпиады по химии и интеллектуального состязания «IT для юных математиков».

Фестиваль стал значимым событием для республики, располагающей весомым научным, инновационным и промышленным потенциалом. В его рамках было проведено 68 мероприятий, в том числе 27 научно-популярных лекций, 5 семинаров, 7 дискуссионных площадок и клубов, 6 мастер-классов, 4 круглых стола, 5 практикумов, познавательных и деловых игр, 4 научно-творческие лаборатории, 7 интерактивных

выставок и экскурсий, занимательных презентаций.

Таким образом, Фестиваль «Дни науки в Республике Мордовия» позволил обозначить новые точки соприкосновения науки, культуры, образования и инноваций, укрепить связи между наукой и обществом, придать новый импульс в развитии научной мысли. И, что не менее важно, через популяризацию научных достижений была продолжена работа по формированию у студенческой молодежи и школьников мотивации к занятиям научными исследованиями, вовлечению их в занятия научно-техническим творчеством, содействию реализации их творческого потенциала.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT:

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors’ names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 2 (22)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 22.05.2015 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 17. Тираж 1000 экз. Заказ № 53.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»