



**НАУЧНАЯ АРТЕЛЬ**  
**АКАДЕМИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО**

**16+**

ISSN \*\*\*\*\_\*\*\*\*

№ \*/2020

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**  
**«IN SITU»**

Москва  
2020

## НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN SITU»

**Учредитель:**  
**Общество с ограниченной**  
**ответственностью «Издательство**  
**«Научная артель»**

ISSN \*\*\*\*\_\*\*\*\*

Периодичность: 4 номера в год

Журнал размещается в Научной  
электронной библиотеке elibrary.ru  
по договору №511-08/2015 от  
06.08.2015

Журнал размещен в  
международном каталоге  
периодических изданий Ulrich's  
Periodicals Directory.

Научное издание посвящено  
обсуждению новейших научных  
вопросов гуманитарных наук.  
Журнал представляет исследования,  
имеющие методологическое  
значение и открывающие новые  
перспективы для дальнейших  
изысканий в различных областях  
философии, филологии, педагогики,  
психологии и искусствоведения.

*Главный редактор:*

**Сукиасян Асатур Альбертович**, кандидат экономических наук

*Редакционный совет:*

**Бабаян Анжела Владиславовна**, доктор педагогических наук  
**Баишева Зилия Вагизовна**, доктор филологических наук  
**Виневская Анна Вячеславовна**, кандидат педагогических наук  
**Гетманская Елена Валентиновна**, доктор педагогических наук  
**Ежкова Нина Сергеевна**, доктор педагогических наук  
**Куликова Татьяна Ивановна**, кандидат психологических наук  
**Кленина Елена Анатольевна**, кандидат философских наук  
**Маркова Надежда Григорьевна**, доктор педагогических наук  
**Мухамадеева Зинфира Фанисовна**, кандидат социологических наук  
**Симонович Надежда Николаевна**, кандидат психологических наук  
**Симонович Николай Евгеньевич**, доктор психологических наук  
**Смирнов Павел Геннадьевич**, кандидат педагогических наук  
**Танаева Замфира Рафисовна**, доктор педагогических наук  
**Юрова Ксения Игоревна**, кандидат исторических наук  
**Юсупов Рахимьян Галимьянович**, доктор исторических наук

Верстка: Мартиросян О.В. | Редактор/корректор: Мартиросян Г.В.

Учредитель, издатель и редакция научного журнала «IN SITU»  
Академическое издательство «Научная артель»:  
+7 (495) 514 80 82 | <https://sciartel.ru> | [info@sciartel.ru](mailto:info@sciartel.ru) | 450057, ул. Салавата 15

Подписано в печать \*\*.\*\*.2020 г.  
Формат 60x90/8. | Усл. печ. л. \*\*.\*\* | Тираж 500.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе академического издательства «Научная артель»  
<https://sciartel.ru> | [info@sciartel.ru](mailto:info@sciartel.ru) | +7 (495) 514 80 82

Цена свободная. Распространяется по подписке.

Все статьи проходят экспертную проверку. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

При использовании и заимствовании материалов, опубликованных в научном журнале ссылка на журнал обязательна

---

**СОДЕРЖАНИЕ**

Махмутова Ю.Н., Ванесян А.С. ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	4
Некрасова Е.А. Афанасьева Е.А. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ К РАБОТЕ В ФОРМАТЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	9
Рудницкий Ю. А. ОБРАЗ ГОРОДА ТОМСКА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Р. КОШУРНИКОВОЙ «СТОИТ НАД ТОМЬЮ ГРАД СТАРИННЫЙ...»	13
Цаликова М.А., Габиева Л.У., Гтоева М. Т., ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ	16
Шарабарина Д.А. ХОР «НАМ ЗВЁЗДЫ КРОТКИЕ СИЯЛИ» ВИК.КАЛИННИКОВА: АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА И МУЗЫКАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ	20

Махмутова Ю.Н.,  
Ванесян А.С.

## ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Актуальность проблемы формирования и развития стрессоустойчивости учащихся старших классов возрастает, так как высокая устойчивость к стрессу зарождает психическое здоровье и способствует психоэмоциональной стабильности учащегося.

В связи с большими эмоциональными и информационными стрессорами, возникают многообразные проблемы в состоянии здоровья подрастающего поколения, характеризующиеся расстройством нервной, пищеварительной и дыхательной систем [7].

В научной литературе существует достаточно много понятий "стрессоустойчивости". Под стрессоустойчивостью различными исследователями понимается как способность к стабильной эмоциональной или психической устойчивости [8], как надситуативная [11], или поисковая активность [10], как сопротивляемость со смыслопорождением [6], как жизнестойкость [13].

Старший школьный возраст - это период от подросткового до зрелого возраста. Переход от подросткового к юности подразумевает глубокий сдвиг во внутренней позиции человека, так как акцент на будущем становится центром личности, а проблема выбора карьеры, жизненного пути, самоопределения и идентичности становится центром жизни, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы молодого человека. Поиск идентичности, личностное и профессиональное самоопределение часто сопровождается реакцией стресса и тревожности.

Стресс у подростков старшего возраста, явление естественное. Учебная деятельность, физиологические особенности и межличностные отношения могут сопровождаться стрессом и тревожным состоянием. Стресс может уйти без особых последствий, а может породить беспокойство, нервные срывы, ипохондрию и, в крайних случаях, привести к самоубийству. Факторы, порождающие стресс в подростковом возрасте, многообразны.

Часто это напор со стороны родителей, учителей, сверстников или даже их личные высокие ожидания. Окружение ждет особого поведения ребёнка, хороших отметок, лидерских качеств, участия во всевозможных мероприятиях. Часто это бремя непомерно велико. Старшеклассник не справляется с этим, не поспевает перевести дух, часто не высыпается. У него сбивается режим сна и бодрствования, что часто беспокоит чувство внутреннего напряжения, тревожность, изменение настроения, спутанность мыслей. Старшеклассники из-за недосыпания пребывают в состоянии хронического стресса с нарушением социальной адаптации, учебной деятельности. Бессонница в среднем возникает более 3 раз в неделю за месяц.

Устойчивость к стрессу обеспечивает высокую работоспособность и способствует сохранению психологического и физического здоровья школьника. Под стрессоустойчивостью старшего подростка мы рассматриваем общую черту личности, которая характеризует его способность противостоять стрессовым факторам в течение времени, необходимого для организации новых условий, при которых этот стрессор не будет представлять угрозы. Это - способность адекватно функционировать и контролировать эмоции и чувства, несмотря на сильную эмоциональную возбуждённость человека, умение поддерживать определённое направление действий.

Целью настоящего исследования явилось изучение эффективности метода АМЭРСО при формировании и повышении стрессоустойчивости учащихся старших классов.

На кафедре клинической психологии Башкирского государственного университета (БашГУ) был разработан метод АМЭРСО (активная мобилизация энергетических резервных систем организма), позволяющий формировать и повышать стрессоустойчивость [2,3,4,5].

Предлагаемый метод включает в себя музыкальную терапию (МТ) и вербальный тренинг. Хорошо известна высокая эффективность МТ на состояние организма. Под влиянием МТ наблюдаются оптимизации регуляции ритма сердца, функций мозга и расширения резервных возможностей организма [9]. Фундаментальной основой оптимизирующих влияний пролонгированных сенсорных притоков (музыкотерапии) на функции мозга и сердца является, прежде всего, активация интегративной деятельности мозга, пластичности ЦНС, памяти, сбалансированности вегетативной регуляции ритма сердца [1].

Следует подчеркнуть, что при проведении обучающего занятия с помощью специальной программы осуществляется запись на компьютер, с которого она передаётся на съёмные носители (флешка, диск) клиентам для прослушивания в «наушниках» вечером перед сном и ранним утром. Таким образом достигается оптимальный эффект получения положительных результатов от применения метода АМЭРСО.

Продолжительность одного занятия колеблется от 20 до 30 минут. Количество занятий - 10.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 97 г. Уфы. Сроки проведения исследования - с 1.09.2018 по 30.11.2018 г.

Общее количество респондентов - 91 (15-18 лет). Из них девушек - 41 и юношей – 50. Выборка разделена на 2 группы: экспериментальная (44 учащихся) и контрольная (46 учащихся) группа.

В исследовании применялись следующие методы исследования:

- 1) Тест на определение стрессоустойчивости личности;
- 2) Уровень ситуативной и личностной тревожности – тест Ч. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина.
- 3) Методы математической статистической обработки полученных результатов.

С целью проверки нормальности распределения признаков был применен критерий Шапиро–Уилка[14]. Так как распределение отличается от нормальности, нами был применен непараметрический метод U-критерий Манна-Уитни (в какой степени сильно отличаются или не отличаются друг от друга контрольная и экспериментальная группа) [12].

Таким образом, мы выявили, что различия между контрольной и экспериментальной группами отсутствуют ( $p > 0.05$ ).

Далее, для сопоставления показателей, которые измерялись в разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, был применен T-критерий Уилкоксона, который позволял установить не только направленность изменений, но и их выраженность [12].

На констатирующем этапе исследования мы выявили, что у 35% респондентов выражена низкая устойчивость к стрессу. Они оказались в ловушке замкнутого круга чрезмерного стресса, тяжелого бремени и заметного расстройства здоровья, отмечая частые головные боли, боли в желудке, постоянную усталость, слабость, раздражительность, частые приступы мигрени,

нарушение режима сна и бодрствования, внутреннее беспокойство и напряженность. В результате эти респонденты были вынуждены тратить большую часть своей энергии на борьбу с негативными психологическими состояниями, которые возникали в процессе стресса. Лишь у 7% учащихся наблюдался высокий уровень стрессоустойчивости.

У 52% респондентов имела место высокая ситуативная и личностная тревожность. Ученики данной категории подвержены внутреннему напряжению, дискомфорту и постоянному беспокойству, а окружающая среда считается чрезвычайно опасной и враждебной. Поведение может быть импульсивным, показать эмоциональную нестабильность и вегетативное возбуждение, которое часто приводит к психосоматическим заболеваниям. 10% учащихся относились к низко тревожным личностям.

На формирующем этапе исследования учащиеся экспериментальной группы в течение двух недель систематически занимались по методу АМЭРСО, тогда как, контрольная группа не обучалась здоровьесберегающим технологиям.

На завершающем этапе были получены следующие данные:

С помощью статистического анализа по Т-критерию Уилкоксона, мы выявили, некоторые отличия до и после обучения методу АМЭРСО.

Так, у учащихся экспериментальной группы, повысился уровень стрессоустойчивости (при  $T=1265.0$ ,  $p=0.02$ ).

Наряду с этим, улучшилось физическое здоровье, ученики стали легче засыпать под воздействием метода, и при пробуждении чувствовали бодрость и лёгкость, которые способствовали хорошему настроению и позитивному настрою. Так же выявилась тенденция к снижению тревожности до умеренного проявления (при  $T=1249,5$   $p=0,02$ ).

Учащиеся чувствовали себя комфортно, сохраняли эмоциональное равновесие, работоспособность преимущественно в ситуациях, когда они уже успешно адаптировались и знали как себя вести. Если ситуация сложная, возникали беспокойство, тревога, но в таких случаях у учащихся с умеренной тревожностью быстро восстанавливалось эмоциональное равновесие.

В контрольной группе учащихся старших классов за время проведения исследования значительных изменений не произошло ( $p>0,05$ ). Замеры в выборках первичного и вторичного диагностирования остались неизменными.

Таким образом, формирование и повышение стрессоустойчивости учащихся старших классов, с помощью обучения их методу АМЭРСО, свидетельствовало о положительной динамике и необходимости внедрения здоровьесберегающих технологий в средние и высшие учебные заведения.

#### **Список использованной литературы**

1. Быков А. Т. Роль пролонгированных воздействий специально подобранной музыки в оптимизации хронотропной функции сердца / А. Т. Быков, Т. Н. Маляренко, Ю. Е. Маляренко // Вопр. курортол., физиотерап. и лечебн. физкульт. 2003. № 2. С. 10–16.

2. Ванесян А.С. Возможности применения здоровьесберегающих технологий для одарённых учащихся путём использования метода АМЭРСО. Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одарённости. Мат. Межд. научно-практ. конф., Уфа, РИЦ БашГУ, 2016. С.21 – 26.

3. Ванесян А.С. Современные достижения вузовской науки на основе разработки инновационных здоровьесберегающих технологий. Модернизация высшего образовательного образования в России: опыт истории и векторы развития. Межд. научно-практ. конф., посв. 100-летию со дня рожд. Первого ректора БашГУ Чанбарисова Шайхуллы Хабибуловича (Уфа, 21 апреля 2016), ч.1, Уфа, РИЦ БашГУ, 2016. С.144-149.

4. Ванесян А.С., Хаматуллина А.Р., Прудников П.Я. Оптимизация здоровья студентов психологического факультета на основе применения инновационного метода АМЭРСО. Качество жизнеобеспечения населения. 2 Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Уфа, РИО ИЦИПТ, 2016. С.14-19.

5. Ванесян А.С. Научное сопровождение педагогического образования на примере кафедры клинической психологии. Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе. Материалы ежегодной международной научно-практической конференции (Уфа, 26 мая 2017 г.). С. 45 – 50.

6. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.

7. Кучеренко В.З. Отношение студенческой молодежи к созданию семьи во время обучения в зависимости от медико-социальных факторов, условия и образа жизни. Проблемы управления здравоохранением - М., 2004. № 3 (16) с. 47 - 50.

8. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека – М.: Просвещение, 1964. – 79 с.

9. Маляренко, Т. Н. Пролонгированное информационное воздействие как немедикаментозная технология оптимизации функций сердца и мозга. Дис. на соискание учёной степени докт. мед. наук. Сочи. 2004, 328 с.

10. Михеева А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, 2010 № 2 С. 82-87.

11. Петровский В. А. Личность в психологии - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.- 508 с.

12. Сидоренко Е. В. "Методы математической обработки в психологии". СПб.: ООО "Речь", 2007.

13. Maddi S. Hardness: Operationalization of Existential Courage / S. Maddi // Journal of Humanistic Psychology. 2004.Vol. 44, № 3, p. 279 – 298.

14. Shapiro S. S., Wilk M. B. An analysis of variance test for normality. — Biometrika, 1965, 52, №3, p. 591-611.

**Е.А. Некрасова,  
Е.А. Афанасьева**

## **ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ К РАБОТЕ В ФОРМАТЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

### **Аннотация**

В статье ставится вопрос о ограничениях использования интерактивного обучения. Описываются условия, при которых повышается эффективность применения интерактивных технологий.

### **Ключевые слова**

Интерактивное обучение, интерактивные технологии, интерактивные методы, современное образование

В настоящее время все чаще слышатся призывы к использованию интерактивных технологий в обучении. На разных уровнях образования поднимается вопрос о необходимости ухода от традиционных форм работы с обучаемыми. Данный запрос времени понятен и основывается на современном положении вещей: доступ к информации становится все проще, все больше библиотек подвергаются оцифровке, все больше возможностей получить информацию «не выходя из дома» или приложив минимальные усилия. Преподаватель перестает быть носителем уникальных знаний, особенно в сфере гуманитарных дисциплин. Обучаемый может узнать тот же объем материала.

Традиционные формы обучения ставящие во главу угла передачу знаний, во многом не способны конкурировать с Интернетом. И эти причины приводят к необходимости внесения изменений в образовательный процесс. И главным выходом из сложившейся ситуации видится использование интерактивных технологий. В настоящее время интерактивные технологии и формы обучения не только описываются в научной и методической литературе, но и предписываются руководящими документами.

Интерактивные формы обучения отличаются от традиционных и активных, тем, что преподаватель выступает организатором взаимодействия обучаемых по передаче и освоению знаний, навыков и умений.

Эффективность преподавания в настоящий момент начинают подменять применением интерактивных форм обучения. Преподаватель ставится в рамки, когда он не может не применять их.

Но так ли высока эффективность интерактивных технологий и какие есть условия этой эффективности?

Интерактивные технологии основаны на включенности обучаемых в процесс обучения [5]. А, следовательно, из этого вытекает главное условие эффективности интерактивного обучения - высокая мотивация на обучение, т.е. обучаемые действительно хотят изучать данную дисциплину, считают данные знания важными и нужными для себя и своей профессии [4]. И второе, возможно столь же важное условие, обучаемые понимают предмет: о чем идет речь, основные понятия и проблемы, взгляды ведущих специалистов по данной проблематике. При несоблюдении данных условий обучаемые не могут включиться в учебную деятельность.

Из выше сказанного следует, что для эффективного применения интерактивных технологий обучаемые должны понимать и принимать роль и

---

место изучаемой дисциплины, оценивать ее как необходимую для себя и уделять существенное время подготовке к изучению дисциплины не во время прохождения занятий, а до них. В таком случае, при проведении занятий преподаватель организует не передачу своих знаний обучаемым, а систематизирует и обеспечивает процесс взаимообогащения обучаемых за счет знаний и позиций друг друга.

Наиболее органично использование интерактивных форм и технологий при сравнительно небольших размерах учебных групп: 10-15 человек, когда возможно организовать совместную работу. Поэтому чаще всего успешно включаются интерактивные элементы в ходе семинарских и практических занятий [3].

В текущей ситуации, образовательный процесс строится чаще всего на включении интерактивных форм обучения в канву традиционного [2]. Обучаемый приходит «за знаниями», не все обучаемые мотивированы на изучение выбранной профессии, и не все дисциплины, включенные в учебные планы, воспринимаются как необходимые. Когда в такой ситуации включаются интерактивные формы обучения, в зависимости от педагогического мастерства преподавателя, могут возникать разные ситуации. Самый положительный исход это повышение заинтересованности обучаемых, но и он относится не ко всем, а следовательно часть обучаемых включается во взаимодействие, а часть «не понимает что происходит». Другой вариант, когда обучаемые не заинтересованы или не понимают необходимость самостоятельного изучения материала, а в ходе участия в интерактивном обучении используют не только что изученное, а уже имеющийся багаж знаний или общую эрудицию. В таких случаях, на занятиях часто выделяются одни и те же люди, которые получая положительные отзывы, считают возможным и дальше эксплуатировать свои знания, а люди с более низким уровнем эрудиции либо менее склонные активно демонстрировать свою позицию оказываются не включенными в процесс. И третий, наименее положительный вариант, когда активность обучаемых в ходе применения интерактивного обучения оторвана от знаний, умений и навыков по дисциплине (например, когда осуществляется резонерство, без приведения аргументов и доказательств в ходе дискуссии) и не приводит к их приращению.

Применение интерактивных технологий является более затратными по ресурсам, поэтому их использование должно быть оправданным [6]. Так проведение лекции в традиционном ключе и с применением интерактивных

форм обучения отличаются по количеству разобранного материала, что связано с временными затратами на собственно «интерактивность». Использование интерактивных технологий напрямую зависит от организаторских способностей преподавателя, которые не связаны с его профессионализмом в преподаваемой им области и качеством того материала, которым он владеет. Можно сказать, что организация интерактивного взаимодействия обучаемых сейчас выделяется в отдельную профессиональную компетенцию работников сферы образования [1].

Таким образом, интерактивные технологии обучения имеют ряд преимуществ перед традиционными формами, но не могут полностью заменить их. Работа обучаемых при интерактивном обучении требует сознательной и активной позиции, которая не зависит в полной мере от преподавателя. Уместность и полезность применения интерактивных технологий зависит от множества факторов: роль и место дисциплины, количество отведенного на нее времени, сильные стороны преподавателя, мотивированность и осознанность обучаемых, возможности помещения и иные средовые особенности, размеры группы – и не могут быть предписаны заранее.

#### **Список использованной литературы:**

1. Карпенко Е.А. Критерии успешного применения интерактивных технологий в обучении// Психология, социология и педагогика №6(33) 2014, С.8
2. Конкин Б.Б. О роли интерактивных методов современных технологий в обучении// Инновационные аспекты развития гражданской авиации (АВИАТРАНС-2016) 2016, С. 149-151
3. Петрова О.Л. Интерактивное обучение как инструмент образовательных технологий// Лингвистические и социокультурные аспекты преподавания иностранных языков Сборник посвящён году культуры в России. Редколлегия: О.Л. Петрова, Н.Г. Тырникова. 2014 с.46-49
4. Савич В.В. Митасова Е.В. Некрасова Е.А. Проблемное поле образовательного процесса курсов повышения квалификации специалистов психологической работы силовых структур// Военная мысль №9 2016, С. 54-62
5. Тойымбетова Д.С. Теоретические аспекты использования интерактивных технологий в обучении студентов// Современная высшая школа: инновационный аспект №3, 2011 С.52-56

6. Хамматова Р.С. Перспективы использования интерактивных технологий в обучении// Современный Тренинг: Новые Возможности В Бизнесе И Образовании Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции 22 октября 2015 года, Москва. Коллектив авторов. Москва, 2015 С. 48-52

**Ю. А. Рудницкий**

### **ОБРАЗ ГОРОДА ТОМСКА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Р. КОШУРНИКОВОЙ «СТОИТ НАД ТОМЬЮ ГРАД СТАРИННЫЙ...»**

Римма Викентьевна Кошурникова (1937) родилась в Новосибирске, получила образование в Томске, преподавала в Томском политехническом институте. Как и многие детские писатели, она пришла в литературу после рождения детей, пробуя свои силы самых разных жанрах (сказки, рассказа, повести и др.). В литературный процесс Кошурникова входит с книгой переведённых рассказов о приключениях лисёнка Вука венгерского писателя Иштвана Фекете (1900 – 1970) «Лисенок Фук» (1975).

Кроме этого, она известна как автор просветительской, познавательной литературы для детей: «Возьмем атом величиной с дом» (1977), «Пусть тайга ко мне привыкнет» (1976), «Как речка в дом прибежала» (1982), «Стоит над Томью град старинный...» (1987).

Р. Кошурникова соавтор многократно переиздававшейся энциклопедии для детей «Почемучка» (1987 – 93), редактор журналов «Славяне» – для взрослых, «Ванька-встанька» – для детей. «Всего ею написано более 20 книг для детей, изданных как в России, так и за рубежом (Польша, Румыния). Написано более 15 пьес, в том числе, для детей «Страсти в стиле диско», «Сказка – ложь, да в ней намек», «Требуется злой волшебник» [1, с. 103 – 104].

В книге Р. Кошурниковой «Стоит над Томью град старинный...» последовательно создается образ города Томска. Книга состоит из ряда микроновелл, представляющих эпизоды из исторического прошлого города. Каждая микроновелла представляет собой законченное повествование с собственным сюжетом. Создавая историю Томска для детей, Р. Кошурникова

выбирает самые известные события его истории, вписывая историю города в широкий историко-культурный контекст.

Первая микроновелла – о выборе места для строительства города. В центре повествования группа первых строителей, выбирающих место под Томский острог. Вторая микроновелла связана с еще одним историческим событием – посещением Томска А.Н. Радищевым по дороге в сибирскую ссылку. Как известно, А.Н. Радищев останавливался в доме губернатора Т. де Вильнева и запускал в городе воздушный шар, о чем и повествуется в новелле. Затем мы переносимся в XIX в. – следующая новелла посвящена историческим достопримечательностям города - (деревянной архитектуре Томска). Затем идет рассказ об открытии в Томске первого в Сибири университета. Последние три новеллы посвящены веку XX. В первой из них главным героем становится профессиональный революционер С.М. Киров, во второй – герой Великой Отечественной войны И. Черных, в третьей – космонавт Рукавишников. Таким образом Р. Кошурникова последовательно связывает город с историческим путем России – от XVII до XX в.

Ряд статичных картин, соединяясь, подобно кадрам на монтажном столе, выстраиваются в цепь, создавая иллюзию движения, развития. В первой новелле о выборе места под строительство образ реки, движение судна со строителями, выбирающими место под будущий острог, стена тайги и речной песок становятся той основой, на которой в следующей новелле предстанет уже крупный сибирский город. Тема роста, движения связана и с образами детей. Дети становятся главными участниками действия, за исключением самой первой новеллы. Вместе с развитием города взрослеют и дети. В первых новеллах дети наблюдают за действиями взрослых, выполняют работу, направленную на украшение, развитие города – запуск шара, украшение деревянного дома резным кружевом, закладка университетской рощи. События XX века рисуют подростков, готовых принести себя в жертву ради общего блага – тринадцатилетний Андрей погибает во время разгона демонстрации, молодой летчик Иван Черных гибнет в бою над Ленинградом. Наконец, герой последней новеллы совершает двойной подвиг – ребенком выводит из лесу заблудившуюся девочку, а став космонавтом, возвращает потерпевший аварию космический корабль «домой» на Землю.

В каждой новелле есть свой образ-символ, связанный с темой развития, движения. В первой новелле центральным образом становится река Томь,

давшая название городу, затем – воздушный шар, поднимающийся в небо, следом – деревянное солнышко под крышей нового дома, кедры, посаженные рядом с университетом, флаг, развевающийся над головами демонстрантов, наконец, самолет и космический корабль.

С точки зрения С. Гурина, город это не только и не столько географическое пространство. Город всегда нечто большее, чем населенный пункт. Для города характерны: семантическая нагруженность, смысловая сгущенность, эмоциональное напряжение, рациональная упорядоченность. Город это место, которое всегда насыщено смыслами, своей историей, знаками и ценностями [2]. В свою очередь, Й. Селмер сравнивая городское пространство с книгой писал: «Город подобен открытой книге. Когда вы бродите по городу, вы должны уметь читать эту книгу, чтобы понять то, что вас окружает» [3, с. 62].

Р. Кошурникова наполняет город образами-символами, позволяющими прочесть книгу города как движущегося во времени и пространстве – по горизонтали от излучины реки вверх – на Воскресенскую гору, к крышам домов, наконец, в ночное небо и космическое пространство, выводящее за пределы земного. Ориентируясь на детскую аудиторию, Р. Кошурникова старается доступно, на конкретных примерах рассказать своему читателю историю Томска. Композиция позволяет читателю проследить процесс развития и становления города, а также познакомить с наиболее выдающимися представителями каждой исторической эпохи.

#### **Список использованной литературы:**

1. Заплавная Т. Томские писатели. – Томск, 1975.
2. Гурин С. П. Образ города в культуре: метафизические и мистические аспекты. [Электронный ресурс]. URL.: [http:// www. comk. ru/ HTML/gurin\\_ doc. htm](http://www.comk.ru/HTML/gurin_doc.htm) (дата обращения: 25.10. 2015).
3. Селмер Й. Копенгаген. Прошлое в настоящем // Исторические музеи в системе культуры города. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Музея истории города Москвы (9-10 октября 1996г.). М., 1997. С. 62 – 66.

Цаликова М.А.,  
Габиева Л.У.,  
Гтоева М. Т.,

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

Последние десятилетия характеризуются усиленным вниманием методистов к функциональному аспекту в преподавании языка, разрабатывая разные аспекты изучения языка в названном контексте; так, функциональный подход к изучению синтаксиса связывают с именами А.Ю.Купаловой, Л.А.Кучиевой, Л.В.Газаевой, к изучению морфемике и словообразования – с именем С.И.Львова и др. Чем обусловлена активизация исследований в этой области методики?

Г.А.Фомичева трактовала функционально-системный подход как «применение всех языковых единиц на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом» [6, с. 12]. Рассматриваемый в данной работе функциональный подход позволяет сконцентрировать внимание школьников на значении языковой единицы; сформировать у них представление о реальном мире, где все существует в связях и отношениях; соотнести значение языковой единицы с внеязыковой действительностью; обеспечить усвоение языка как единой функционирующей системы [2, с. 5].

Таким образом, совершенно определено конкретизируется опора построения методик с опорой на триединства ЯЗЫК – ЯЗЫКОВАЯ НОРМА – РЕЧЬ, поскольку судить о системности языка и о выполняемых членами языковой системы функциях возможно только при анализе речевой практики, а речевой практикой, естественно, управляет языковая норма [6, с. 12].

Методической основой обучения в рамках функционального подхода – общеметодического принципа теории и методики обучения русскому языку – будет признание приоритетности начала обучения языку с осознания школьниками языковой единицы, характеризующейся определенными признаками (семантическими, функциональными, структурными); в связи с этим привлекать внимание учащихся к значению и функции изучаемого явления, обращать внимание на связь языковой системы с окружающим миром; рассматривать грамматический аспект как форму, выражающую содержание;

опираться на речевой опыт школьников, привлекать внимание к контексту. В процессе изучения грамматики школьники последовательно знакомятся с основными понятиями грамматики, вводящимися с акцентом на системность языковых единиц, что дает возможность и акцентировать внимание обучаемых на специфику функционирования каждой из изучаемых единиц. Семантика и грамматические признаки изучаемых явлений должны рассматриваться непременно с учетом их роли в тексте.

Первостепенное значение в связи со сказанным в методике функционального подхода приобретает образовательное пространство текста, реализующееся прежде всего в анализе текста, делающее более реальным практическое постижение текстообразующих и изобразительно-выразительных функций грамматических форм, что необходимо для достижения необходимого уровня речевой компетенции школьника. Любой элемент текста, как известно, играет свою роль в создании целостного речевого произведения, влияя на общее значение текста и своей семантической насыщенностью, и грамматическим содержанием, и привносимыми стилистическими коннотациями. Добиться от обучаемых понимания этих факторов создания текста, сформировать умение их использовать – вот те задачи, которые ставит перед собой учитель, взявший на вооружение функциональный подход к обучению языку.

Обучение правилам создания текста предполагает и обращение к типологии текстов: обучение тексту вообще, даже со вниманием к особенностям употребления языковых фактов, их текстообразующей роли без учета, по сути, самого важного текстообразующего начала – жанрово-стилистической дифференциации текстов – будет недостаточным. Изучение ткани текста должно на определенном этапе обучения проходить через призму функциональной стилистики, жанровой дифференциации речи – поскольку не вызывает сомнения их влияние на выбор языковых единиц. Иными словами, именно жанрово-стилевая принадлежность конкретного текста определяет выбор лексем и грамматических факторов из ряда возможных синонимов, грамматических параллелей. Наиболее способные школьники легко, на интуитивном уровне, благодаря врожденному чувству языка, постигают эти связи и критерии отбора. Однако большинство школьников нуждаются в чутком руководстве со стороны учителя, который может дать квалифицированное объяснение норм текстообразования и рекомендации к конкретному примеру,

может сформировать необходимые умения при правильном выполнении ряда тренировочных упражнений. По сути, речь должна идти об интегрированной системе упражнений по соединению линий изучения языка и речи

Естественно, начинать знакомство с текстообразующей ролью языковых средств, их функционирования в речи необходимо с этапа наблюдения, предполагающего развитие в первую очередь рецептивных речевых навыков. В этой работе трудно переоценить роль лингвостилистического анализа текста в методике функционального подхода. Обращение к тексту позволяет изучать семантику языкового факта, его функции, изучать нормы языка и организовать работу по развитию речи – как устной, так и письменной. Обучение на основе функционального подхода может быть построено на основе семантических универсалий, на основе изучения языкового воплощения таких понятий окружающей действительности, как предмет, действие, признак предмета, признак действия и др. Владение формами выражения основных семантических категорий, являющихся в основном языковыми универсалиями будет способствовать формированию речи правильной, ясной, точной, логичной, выразительной [8, с. 15].

Исследование путей обучения языку, совершенствования речевых умений и навыков учащихся предполагает формирование системы упражнений, интегрирующей аспект формирования учебно-языковых и коммуникативных умений учащихся. Эффективная система упражнений предполагает реализацию таких этапов обучения: мотивационного (подготовка к восприятию теоретического материала, объяснение цели и задач изучения конкретного языкового явления), ориентировочного (теоретико-практическая работа по изучению семантики и функция языковых явлений, их признаков), исполнительного (закрепление полученных сведений на практике), контрольного (проверка степени усвоения учебного материала), корректирующего (устранения выявленных случаев неверного восприятия изученных сведений, совершенствование практических навыков).

Знания о функциях грамматических форм и конструкций, владение умение сознательного выбирать грамматические факты для достижения целей коммуникации необходимо выпускникам школы как при выполнении творческих заданий ГИА и ЕГЭ, так и в повседневной речевой практике.

**Список использованной литературы:**

1. Алексеева О.В. Функциональный подход к изучению глагола в школе: Научно-методическое пособие. – Воронеж, 2004.
2. Газаева Л.В. Специфика функционального подхода к процессу обучения словосочетанию младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Владикавказ, 2003.
3. Джигоева А.Р. К вопросу о реализации универсальных учебных действий в образовательном процессе школы// Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты. Международная научно-практическая конференция. 2015. С.32-33.
4. Дзусова Б.Т. Методика работы по усвоению этнокультурной лексики русского языка в осетинской школе: Дисс..канд. пед. наук. – Владикавказ, 1998. – 199 с.
5. Стрыгина Т. В. Время глагола (функционально-системный подход к изучению). Дата публикации: 02 апреля 2008, источник: <http://portalus.ru>
6. Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: Сборник научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения профессора Г.А.Фомичевой. – М., 2003.
7. Трубчанинова И.И., Цаликова М.А. Функции интонации (на материале русского, осетинского и немецкого языков) // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 318-323.
8. Цаликова М.А. Экспрессивные синтаксические конструкции с однородными компонентами в русском и осетинском языках// Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 4. С. 228-231.
9. Цаликова М.А., Манрасаева О.М. О лингводидактических основах изучения экспрессивного синтаксиса в старших классах национальной школы//Педагогический процесс: проблемы и перспективы. Межвузовский сборник научных трудов. Владикавказ, 2000. С. 107-109.

Шарабарина Д.А.  
Научный руководитель: Кошкарёва Н.В.

## ХОР «НАМ ЗВЁЗДЫ КРОТКИЕ СИЯЛИ» ВИК.КАЛИННИКОВА: АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА И МУЗЫКАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ

### Аннотация

В статье рассматриваются особенности русской поэзии в светской хоровой музыке а capella конца XIX- начала XX века на примере произведения «Нам звёзды кроткие сияли» Вик. Калинникова

### Ключевые слова

Вик. Калинников, хоровое творчество, жанр, стиль, средства музыкальной выразительности, поэзия А. Плещеева

Сочинение «Нам звёзды кроткие сияли» Виктора Сергеевича Калинникова является одним из вершин хорового творчества композитора. Жанр, в котором написано данное произведение – хоровой романс, что является характерным для данного автора. Далее, мы произведем музыкальный и теоретический, вокальный и хоровой, а также исполнительский анализ произведения *a capella*, который был написан для смешанного хора с *divisi* в каждой партии.

Калинников Виктор Сергеевич – являлся дирижером, композитором, хоровым деятелем, профессором консерватории в Москве. Виктор Калинников занимал значительное место в музыкальном мире XIX нач. XX вв. Также являлся представителем культуры серебряного века, и в своём творчестве опирался на реализм.

Хоровое пение играло важную роль в жизни композитора. Виктор Сергеевич ярко пропагандировал всевозможное развитие хоровой культуры в России. Пение хором он считал всенародной любовью. Творческое наследие композитора насчитывает: 15 хоров а capella на светские тексты, множество хоровых обработок русских народных песен, детские песни с фортепианным аккомпанементом, хоры на православные тексты. Все хоры Виктора Сергеевича очень разноплановые и разнообразные. Очень часто в своих произведениях он описывал картины природы, внутренний духовный мир человека. Явный пример – анализируемый хор «Нам звёзды кроткие сияли» на слова поэта, прозаика

Алексея Николаевича Плещеева (к этому тексту А. Плещеева обращались многие композиторы, например П.И. Чайковский, написавший романс).

В хоре «Нам звёзды кроткие сияли» чётко видна связь музыкального языка и литературно-поэтического текста, что является единым целым. В рассматриваемом произведении вмещается одновременно несколько характеров: мечтательность, светлая нежность, но в то же время небольшая трагичность и печальность. Юность, счастье и любовь, которые живут во влюблённых сердцах, находятся в хрупком и непостоянном любовном мире. Светлая радость находится на одном пьедестале с печалью, которые отделяются тонкой нитью. Хочется заметить, что В.С. Калинников внёс огромную работу в окрас творческого образа. Это прослеживается в разнообразии динамики, постоянном темповым изменением, волнообразной вершины, неожиданном завершающем разделе, которая намекает о совершенно ином настроении, что было ранее. Музыка великолепно привносит в текстовую основу единство музыкального шедевра. Каждая строфа, а всего их четыре, является отдельным разделом, которому присвоено личное переживание. Хор назревает в темпе *умеренно с движением*, располагает нас к состоянию воспоминания, ностальгии. Конец каждой строфы немного замедляется, что привносит таинственности и задумчивости всему шедевр.

Вторая строфа имеет светлый характер, когда нет границ, мир открыт для тебя, нет страхов. Главные слова этой строфы «*Мы были юны, мы любили*». В.С. Калинников подчёркивает ритмическим увеличением длительностей – половинные, а в гармоническом плане прослушивается тонический септаккорд, который предполагает ощущение радужной надежды по воспоминаниям. На словах «*И смело вдаль смотрели мы*» композитор поручает сольное провидение у сопрано, далее прослеживается имитация этой же мелодии у тенора. Следовательно, композитор уделяет особенное значение юности. Неожиданные изменения темпа очень даже понятны, так как в юности происходят внутренние порывы и вспышки.

Третий раздел начинается с ремарки *неторопливо, с движением*, и несёт в себе некоторое сожаление о прошлом. Печаль главного персонажа угасает и внезапно возрастает с невероятной мощью. Это видно в всплесках музыки, сольных вставках в партиях, динамических красках и в не тесном изложении аккорда. Вершина музыкальной мысли приходит на слова «*Где светлый рой?*» Данный риторический вопрос встречается три раза. В заключительном вопросе,

который звучит в нижних партиях баса, используется в октавном унисоне. Для воплощения всех волнующих эмоций, юношеской непостоянности, конечно, композитор использует навыки имитационной полифонии. На словах «Где ж эти ночи с их сиянием» сначала проявляется в верхних женских голосах, затем, в верхних мужских голосах. Далее следует перекличка у верхних и нижних голосов. Партии хора перепутываются как «паутинка». В каждом проведении есть вершина, за счёт динамических изменений (*crescendo, diminuendo*).

В завершающей строфе сменяется музыкальный настрой, акцент делается на внутренних переживаниях героя. Виктор Сергеевич Калинин подчеркнул этот раздел в гомофонно-гармоническом изложении, где мелодия (мысль героя) исполняется в верхних женских партиях, а значение аккомпанирующей поддержки лежит на всех остальных партиях. Большую ценность занимают заключительные строки «Когда ж о, сердце, всё, что было, что нам весна с тобой дарила, забудешь ты?», которые преобразовываются в склад аккорда, где все партии присоединяются. Не с проста происходит смена темпа (*rosso tempo mosso – постепенно менее подвижно*) на словах «Забудешь ты», так как, снова задаётся риторический вопрос, который звучит трижды и не находит своего ответа. Данный раздел отмечается смысловой кульминацией как в литературно-поэтическом тексте, так и в музыкальном материале.

#### **Список использованной литературы:**

1. Дмитриевская К. Виктор Калинин. К 100-летию со дня рождения // Хоровое искусство. 1971. №2.
2. Ильин, В.П. Очерки истории русской хоровой культуры первой половины 20 века. Ч. 2 / В. Ильин. –СПб.: Композитор, 2003. –119с.
3. Калинин, Виктор Сергеевич // музыкальная энциклопедия/ гл. ред. Ю.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – т.2.
4. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. –М.: Искусство, 1970. –384 с.