

Science and Education

*MATERIALS
OF THE II INTERNATIONAL
RESEARCH AND PRACTICE CONFERENCE
Vol. II*

December 18th – 19th, 2012

Munich, Germany 2012

Single photocopies of single chapters may be made for personal use as allowed by national copyright laws. Permission of the Publisher and payment of a fee is required for all other photocopying, including multiple or systematic copying, copying for advertising or promotional purposes, resale, and all forms of document delivery. Special rates are available for educational institutions that wish to make photocopies for non-profit educational classroom use.

Permission of the Publisher is required for all other derivative works, including compilations and translations. Electronic Storage or Usage Permission of the Publisher is required to store or use electronically any material contained in this work, including any chapter or part of a chapter. Except as outlined above, no part of this work may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the Publisher.

Science and Education [Text] : materials of the II international research and practice conference, Vol. II, Munich, December 18th – 19th, 2012 / publishing office Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany, 2012 – 656 p.

ISBN 978-3941352-81-0

The collection of materials of the II international research and practice conference “Science and Education” is the research and practice edition. It gives an opportunity for scientists and experts to get acquainted with achievements of the priority directions of modern science, to show the results of the researches, to exchange experience, to publish scientific articles that will promote productive scientific work, realization of creative potential, origin of new ideas and establishment of friendly relations and possibilities for cooperation.

It includes the scientific articles of students, postdoctoral students, graduate students, research scientists of higher education institutions.

Printed in Germany

Publishing office Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany 2012
Reichenberger Str. 7, 84478 Waldkraiburg, Germany
Tel.: +49 (0) 8638 / 885 227
www.vela-verlag.de

Second edition 2012

ISBN 978-3941352-81--0



© 2012 Vela-Verlag, Waldkraiburg – Munich – Germany
© 2012 Strategic Studies Institute
© 2012 Article writers
© 2012 All rights reserved

CONTENT

| | |
|----------------------|-----------|
| PREFACE | 16 |
|----------------------|-----------|

PHILOLOGY

| | |
|--|----|
| <i>Afonina Y.N.</i> SEMANTIC SHIFTS IN NOUNS OF RUSSIAN FROM THE POSITION OF ASYMMETRY OF THE LANGUAGE SIGN | 17 |
| <i>Aldasheva Sh.Ja.</i> POETICAL GROUPS IN THE UZBEK LITERATURE | 24 |
| <i>Alefirenko N., Skokova T.</i> DIE KOGNITIVEN GRUNDLAGEN DER LINGUOKULTUROLOGIE | 26 |
| <i>Baikova O.W.</i> DAS DEUTSCHTUM IM GEBIET WJATKA – DIE ERHALTUNG SEINER GESCHICHTE, KULTUR UND SPRACHE | 29 |
| <i>Bardovskaya A.I.</i> THE MEANING OF THE SYNAESTHETIC METAPHOR: COMPARING THE DATA OF THE CORPUS AND A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT..... | 33 |
| <i>Bespalova E.V., Kostrova O.A.</i> PERCEPTION OF THE GERMAN LITERATURE IN RUSSIA (2000-2012)..... | 39 |
| <i>Bezukladova I.Yu.</i> INTERRELATION OF LANGUAGE AND COGNITIVE ACTIVITY OF THE PERSON | 46 |
| <i>Borisova M.V.</i> THE ANALYSIS OF LINGUISTIC NOTION OF COLOUR NAMING «KHARA / BLACK» IN LINGUISTIC AND PROVERBIAL PICTURES OF THE WORLD (ON EXAMPLE OF YAKUT LANGUAGE) | 54 |
| <i>Briginevich V.E.</i> BUILDING A BILINGUAL DICTIONARY OF MOUNTAINEERING TERMS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS | 58 |
| <i>Butaev Sh.T.</i> USING DICTIONARIES IS THE BEST WAY OF LEARNING NEW WORDS | 62 |
| <i>Chaikovsky R.R., Lysenkova E.L.</i> AMBIGUITY OF PERCEPTION OF THE RHYME AND CULTURE OF POETIC TRANSLATION | 65 |

| | |
|--|-----|
| <i>Chugunekova A.N.</i> FORMAL AND SEMANTIC MODELS OF SENTENCES WITH PREDICATES OF MOVEMENT CONSTRUCTED ON THE BLOCK DIAGRAM {N=1 N=5 V=DV} IN THE KHAKAS LANGUAGE | 71 |
| <i>Chugunova N.V.</i> SOME ASPECTS OF EFFECTIVE TEACHING | 73 |
| <i>Denisenko L.G., Samoilova E.O.</i> WORDS-SYMBOLS – AS COMPONENTS OF IMAGES IN FOLKLORE OF THE ANDEAN REGION | 76 |
| <i>Djumanazarova G.U.</i> USING SIMPLE AND COMPOUND PAREMIOLOGICAL UNITS IN THE UZBEK EPOS | 79 |
| <i>Glushkova S.U.</i> CATEGORY OF POLITENESS AS ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH AND CHINESE | 82 |
| <i>Guskova O.V.</i> ABOUT METHODOLOGICAL SPECIFICS OF PRESENTATION OF ARABIC SYNTACTIC - PUNCTUATIONAL WRITTEN WORDS BY MODERN ARABIC LINGUISTICS..... | 85 |
| <i>Hatkhe A.A.</i> THE RELATIONS BETWEEN PERSON AND PLANTS IN THE ART WORKS OF ADYGEI WRITERS .. | 93 |
| <i>Ionina A.A.</i> THE SYNTACTIC FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE SPOKEN IN RUSSIA | 97 |
| <i>Kalinin S.S.</i> ABOUT STRUCTURE AND SEMANTICS OF FEMALE IMAGES IN «HAVAMAL» | 99 |
| <i>Kdirbaeva G.</i> CONCEPTUAL FIELD OF CONCEPT “MAN/ADAM” IN THE LINGUO-NATIONAL PICTURE OF THE WORLD..... | 101 |
| <i>Khokhlova I.N.</i> ANTHROPOCENTRIC PARADIGM AS THE MAIN BRANCH OF MODERN LINGUISTICS | 103 |
| <i>Kiprskaya E.V.</i> THE LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE IDEOSTYLE IN ROCK-MUSIC | 106 |
| <i>Kiuru K.V.</i> SPORTS DISCOURSE: CONCEPT INSTITUTIONALIZATION | 114 |
| <i>Konkina L.S.</i> MYSTICAL AND PHILOSOPHIC MEANING OF I.S. TURGENEV’S TALE «THE DOG» | 116 |
| <i>Krasikova T.I.</i> HOMONYMY IS ONE OF THE PRODUCTIVE WAY OF WORD-FORMATION IN A NEW ENGLISH ... | 121 |
| <i>Malkova V.V.</i> THE CONNECTION OF IDIOMATIC COMPARISONS AND WORD’S ASSOCIATIVE POTENTIAL (THE ANALYSIS OF RUSSIAN AND GERMAN ASSOCIATIVE DICTIONARIES)..... | 123 |

| | |
|--|-----|
| <i>Nasirov A.N.</i> LITERARY TEXT: PHILOSOPHICAL AND CREATIVE INDIVIDUALITY | 126 |
| <i>Nizgulov T.S.</i> APPEARANCE AND MAIN FEATURES OF ENGLISH LEGAL LANGUAGE | 128 |
| <i>Otkidycheva A.M.</i> DIE SOZIOLINGUISTISCHEN BESONDERHEITEN DER SACHGRUPPE «MENSCHENVEREINIGUNGEN» IM DEUTSCHEN..... | 132 |
| <i>Patroeva N.V.</i> ON THE QUESTION OF THE CATEGORY OF SEMI-PREDICATIVITY AND DESIGNS COMPLICATING THE MODEL OF ELEMENTARY OFFER | 135 |
| <i>Popova V.N.</i> STEREOTYPES OF SOCIALLY FOCUSED COMMUNICATION TAKING INTO ACCOUNT GENDER PARAMETER..... | 137 |
| <i>Rakitina E.V.</i> NAMES OF THE PERSONS WITH INTERNATIONAL COMPONENTS – FIL AND – FOB IN MODERN RUSSIAN..... | 139 |
| <i>Sagatova L.R.</i> ARTISTRY OF PARAPHRASES AND PHRASES IN THE POEM «TAVIZ UL-OSHIQIN» | 142 |
| <i>Salieva L.K.</i> EDUCATION VS MASS MEDIA | 145 |
| <i>Sarkisyan O.N.</i> DISPARAGEMENT HUMOUR IN AMERICAN LATE NIGHT SHOWS | 151 |
| <i>Sheypak S.A.</i> CORPORATE DISCOURSE AS THE OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH | 154 |
| <i>Taskarakova N.N.</i> NATIONALE THEMEN IN DEN GEDICHTEN DES DICHTERS V. KHAKASS MAYNASHEVA ... | 159 |
| <i>Velikoda T.N.</i> SYSTEM-FORMING FUNCTION OF A SCIENTIFIC TERM (EXEMPLIFIED BY THE ENGLISH GEOLOGIC TERM <u>TERRANE</u>)..... | 162 |
| <i>Vinshel A.V.</i> THE PROBLEM OF LONELINESS IN P. SUSKIND'S PLAY «CONTRABASS»..... | 164 |
| <i>Vladimirova V.E.</i> RUSSIAN POETRY OF THE BEGINNING OF XX-TH CENTURY: TEACHING IN INTERACTION WITH NATIVE LITERATURE IN NATIONAL SCHOOLS | 167 |
| <i>Voloshina O.V.</i> METAPHORIZATION OF THE CONCEPTS TRUTH, REALNESS IN UKRAINIAN, ENGLISH AND MODERN GREEK LANGUAGES | 170 |

| | |
|--|-----|
| <i>Voronina L.V.</i> DIE KOGNITIVEN STRUKTUREN, DIE SUBSTANTIVIERUNGEN IM DEUTSCHEN REPRÄSENTIEREN | 176 |
| <i>Zolotova N.O., Pavlova M.S.</i> DYNAMIC NATURE OF THE CATEGORIZATION AS BASIC COGNITIVE OPERATION | 179 |

PEDAGOGICAL SCIENCES

| | |
|---|-----|
| <i>Aleksandrova V.A.</i> THE PROGRAM OF SPECIAL STRENGTH TRAINING OF DANCERS OF SPORT BALLROOM DANCES | 185 |
| <i>Aleksanyan G.A.</i> THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF CLOUD TECHNOLOGY IN TEACHING MATHEMATICS | 188 |
| <i>Andreeva Yu.V.</i> ACTIVE OPTIMISM IN ETHICS AND PEDAGOGICS OF JOHANN GOTTLIEB FICHTE | 190 |
| <i>Anokhin A.N.</i> DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF TEENAGER IN THE COURSE OF FLASHPACKER: PRACTICAL ASPECT | 195 |
| <i>Bagateeva A.O.</i> THE METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES ... | 200 |
| <i>Bebinov S.E., Krivoshechekova O.N.</i> REFLECTION OF THE PROCESS OF TRAINING DRIVERS IN THE GENERAL STRUCTURE OF FUNCTIONAL SYSTEM..... | 204 |
| <i>Begantsova I.S., Kalinina T.V., Markeeva M.V.</i> SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF STUDENTS – VOLUNTEERS OF WORK WITH VARIOUS UNPROTECTED CATEGORIES OF CHILDREN | 207 |
| <i>Belitskaya O.V.</i> THE ANALYSIS OF APPROACHES TO MODELLING DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MEDIA SPACE OF SPECIALISED SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT..... | 211 |
| <i>Betker L.M.</i> THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPE AND RUSSIA | 215 |
| <i>Bobrova L.V., Marinova O.A.</i> EXPERIENCE LABORATORY WORK AND PRACTICAL EXERCISES FOR A REMOTE AUDIENCE..... | 218 |
| <i>Bochkareva M.I., Borisova N.N.</i> MODULAR SYSTEM OF EDUCATION AS THE FACTOR OF IMPROVEMENT QUALITY OF TRAINING IN PHYSICS IN TECHNICAL UNIVERSITY | 220 |

| | |
|---|-----|
| <i>Budantsova A.A.</i> DEVELOPMENT PROGRAM AS ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF FUNCTIONING COMPREHENSIVE SCHOOL IN THE CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP IN MICRODISTRICT | 225 |
| <i>Burov K.S.</i> INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTION A MEANS TO SOLVING THE PROBLEM OF SUPPORTING VOCATIONAL SELF-DETERMINATION | 231 |
| <i>Denisova L.V., Djenjer V.O., Krevoplisova E.V., Lozenko G.F.</i> FORMATION OF READINESS OF THE TEACHER OF INFORMATICS TO REALIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF SCHOOL STUDENTS | 234 |
| <i>Dovydova A.V.</i> USE OF NETWORK EDUCATIONAL RESOURCES FOR FORMATION OF COMPETENCE OF PERSONAL SELF-IMPROVEMENT AND PREPARATION OF PUPILS OF THE SENIOR CLASSES FOR SUCCESSFUL PASSING OF FOCAL IN THE FORM OF UNIFIED STATE EXAMINATION OF RUSSIAN AND LITERATURE | 239 |
| <i>Emelyanova M.A., Vinokurova A.V., Dmitrieva V.S.</i> FORMATION OF THE MODEL ACTIVITY OF THE EXPERT FOR DIAMONDS FACTORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) | 247 |
| <i>Emelyanova M.A., Vinokurova A.V., Dmitrieva V.S.</i> PROFESSIONAL ACTIVITY AS REFLECTION OF THE TECHNOLOGY OF TRAINING EXPERT FOR DIAMONDS FACTORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) | 249 |
| <i>Emelyanova M.A., Vinokurova A.V., Dmitrieva V.S.</i> FEATURES OF TRAINING INDUSTRIAL ENGINEERS FOR DIAMONDS FACTORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) | 252 |
| <i>Ergazina A.A.</i> TO THE PROBLEM OF TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF INTER CULTURAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.. | 254 |
| <i>Filippova M.P., Vikhreva O.A.</i> FEATURES OF FORMATION SELF-CONTROL OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE COURSE OF MATHEMATICS TEACHING | 259 |
| <i>Gaponyuk P.N., Karpova N.K., Mareev V.I.</i> METHODOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FORMING THE THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION | 262 |
| <i>Golovchun A.A.</i> THE ROLE OF METHODOLOGICAL INVESTIGATIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING | 266 |
| <i>Gorenkov E.M., Enginoeva M.R., Erdneeva G.I., Gushchina E.A., Mamedova K.K.</i> INNOVATIVE ACTIVITY OF SUBJECTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL PROCESS – CONDITION OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF STUDENT – BACHELOR | 268 |

| | |
|---|-----|
| <i>Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V.</i> ONE MORE VIEW ON CIVIL EDUCATION AS THE FACTOR OF SOCIALIZATION OF SCHOOL STUDENTS | 273 |
| <i>Grigorieva T.I.</i> SOME PECULIARITIES IN MULTI LEVEL TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON- LANGUAGE DEPARTMENT (REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY)..... | 278 |
| <i>Harlanova E.M.</i> TOOL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION | 281 |
| <i>Hasia T.V.</i> COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION: USAGE OF WEB-QUESTS IN THE EDUCATION PROCESS | 284 |
| <i>Iotova A.I.</i> DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY UTILISING MUSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL | 288 |
| <i>Karanevskaya O.V., Karafa-Korbut N.O.</i> RELEVANCE OF INTERACTION OF EXPERTS AND FAMILY OF THE CHILD HAVING HEAVY DEVELOPMENT DISORDERS IN THE COURSE OF CORRECTIONAL DEVELOPING WORK | 290 |
| <i>Kozachek A.V.</i> FEATURES OF DESIGNING OF THE CONTENT OF VOCATIONAL TRAINING OF THE ENGINEER-ECOLOGIST AND PROTECTION OF WATER RESOURCES | 296 |
| <i>Kurdukova N.A., Yevsikova G.N.</i> SCIENTIFIC POTENTIAL AS A FACTOR OF YOUTH'S SOCIAL SUCCESS..... | 301 |
| <i>Kuznetsova I.Yu.</i> DEFINITION OF ACTUAL LEVEL OF THE SUBJECT POSITION OF A TEACHER IN THE COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT | 305 |
| <i>Lopanova E.V.</i> THE ORGANIZATION OF LIFELONG LEARNING OF TEACHERS OF MEDICAL HIGH SCHOOLS ON A COMPETENCY-BASED APPROACH..... | 309 |
| <i>Lukina N.A., Osipova O.P.</i> TECHNOLOGICAL APPROACH IN TRAINING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF USING CASE METHOD..... | 312 |
| <i>Lukinykh Yu.V.</i> IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA DECLARATION PRINCIPLES INTO THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION | 315 |
| <i>Maksaeva Yu.A.</i> DEVELOPMENT OF TECHNICAL CREATIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH THE HELP OF LEGO CONSTRUCTING | 319 |

| | |
|--|-----|
| <i>Malyakova N.S.</i> ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHER'S MISSION IN THE WORKS OF RUSSIAN THINKERS OF THE MIDDLE XIX – BEGINNING XX CENTURIES..... | 321 |
| <i>Manabaeva A.Sh., Salkimbaeva S.A., Bukanov M.U.</i> THE PROBLEMS OF FORMATION PROFESSIONAL COLORISTIC ABILITIES IN FUTURE DESIGNERS | 324 |
| <i>Melnikova E.L.</i> FROM AN EDUCATION CONTENT TYPOLOGY TO A NEW DISCOVERING LESSONS TYPOLOGY | 328 |
| <i>Menovshchikova S.I.</i> FORMATION OF FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AT THE LESSON AS BASIS OF EFFECTIVE TRAINING OF SCHOOL STUDENTS | 332 |
| <i>Merson E.E., Savina N.N.</i> FESTIVAL OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN YELABUGA AS AN INNOVATIVE FORM OF COOPERATION BETWEEN HIGHER AND SECONDARY SCHOOLS | 335 |
| <i>Mikeroova G.Zh.</i> FORMATION AND DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM..... | 340 |
| <i>Mikhno L.V., Polikarpochkin A.N., Homko E.V., Panov I.V.</i> MONITORING READINESS OF ATHLETES OF HIGH QUALIFICATION IN HOCKEY | 344 |
| <i>Mindibekova L.A., Mikhaylova R.I.</i> FORMATION OF MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL AND CULTURAL ACTIVITY | 353 |
| <i>Mkhitaryan O.</i> THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONCERT «PROFESSIONAL READINESS FOR SELF-MUSICIAN» AS A BURNING ISSUE OF SCIENTIFIC SUPPORT MUSIC EDUCATION..... | 355 |
| <i>Muskhanova I.V.</i> ETHNIC CULTURES COMMUNITY IN THE CONTEXT OF THE CHECHEN CODE OF HONOUR | 357 |
| <i>Nikitina N.I., Tolstikova S.N.</i> ON THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF THE SOCIAL PROFILE EXPERTS | 361 |
| <i>Obukhov S.V.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE AS THE ASPECT OF VOCATIONAL TRAINING OF BUILDING TRADESMEN IN ELEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT | 365 |
| <i>Pankratova O.V.</i> FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN GENERAL EDUCATION SCHOOL | 370 |

| | |
|--|-----|
| <i>Petrova T.A.</i> PRACTICAL TRAINING IN SOCIAL PARTNERSHIPS AS A MEANS OF FSES REQUIREMENTS | 372 |
| <i>Popova M.L.</i> DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH DESIGN ACTIVITY OF PUPILS | 375 |
| <i>Pravdov M.A., Pravdov D.M., Hromtsov N.E., Kornev A.V.</i> INNOVATIVE POTENTIAL OF OPEN SPORTS AND EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION | 378 |
| <i>Romaeva N.B., Marfutenko T.A.</i> DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INFORMATICS HEURISTIC TASKS | 382 |
| <i>Romanova E.N.</i> STUDIES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT FACTORS OF DELINQUENT BEHAVIOR AT AN EARLY CHILDHOOD, AND MEASURES FOR ITS PREVENTION..... | 386 |
| <i>Scherbina Ju.</i> TRANSDISCIPLINARY APPROACH AS THE BASIS OF DIDACTICS IN THE ERA OF GLOBALIZATION | 392 |
| <i>Shekhovtseva E.A.</i> THE MISSION OF AGRARIAN UNIVERSITY IN THE SOLUTION OF REGIONAL PROBLEMS..... | 395 |
| <i>Shvetsova I.V.</i> EXTREME SITUATION OF THE PUBLIC STATEMENT AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS..... | 397 |
| <i>Sinel'nik Yu., Kharlamova N.</i> PROJECT-BASED MULTIMEDIA APPROACH IN ENGLISH TEACHING CLASSROOM..... | 404 |
| <i>Stepanova G.A., Demchuk A.V.</i> NEW PARADIGM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ACTIVITY ON PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDYING YOUTH HEALTH..... | 408 |
| <i>Taratorin E.V.</i> HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF ESSENCE OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS DURING THE POST-SOVIET PERIOD | 412 |
| <i>Tikhomirova O.B., Gubanihina E.V.</i> THE PROBLEM OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISTURBANCE MEANS OF NON-TRADITIONAL TECHNOLOGIES | 417 |
| <i>Tkachuk I.A.</i> COMMUNICATORY TECHNOLOGIES AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN CHILDREN'S COMMUNICATION | 420 |
| <i>Tolstikova S.N., Nikitina N.I.</i> CONTINUOUS EDUCATION OF THE SOCIAL SPHERE EXPERTS AS PEDAGOGICAL AND SOCIOCULTURAL PHENOMENON | 423 |

| | |
|--|-----|
| <i>Vasylyshyna N.M.</i> TASK-BASED APPROACH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS FACILITATOR FOR SHAPING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SKILLS IN FUTURE INTERNATIONAL RELATIONS EXPERTS | 428 |
| <i>Vilchinskaya-Butenko M.E., Shurpo N.S.</i> THE RUSSIAN EMPLOYEE AND MODERNIZATION: ANALYZE OF LEISURE PRACTICES | 432 |
| <i>Vinokurova A.V., Noev I.I., Zhirkova N.N.</i> CAREER DEVELOPMENT OF MODERN INDUSTRIAL ENGINEERS AS THE FACTOR OF TRAINING CADRES WHO ARE ABLE TO COMPETE IN DIAMOND LAPIDARY WORK OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) | 435 |

MEDICAL SCIENCES

| | |
|---|-----|
| <i>Apykhtina E.L., Sokurenko L.M., Chaikovsky Yu.B., Shobat L.B., Bryuzgina T.S.</i> CHANGE OF THE CONTENT OF FATTY ACIDS IN BRAIN TISSUES OF ANIMALS AFTER INFLUENCE OF NANOPARTICLES OF LEAD SULFIDE OF DIFFERENT SIZE..... | 438 |
| <i>Azovtseva O.V., Arhipov G.S.</i> SPECIFIC ANTIVIRAL THERAPY OF CHRONIC HEPATITIS C IN HIV INFECTED | 443 |
| <i>Bektasova M.V., Kaptsov V.A., Sheparev A.A.</i> DEVELOPMENT OF «EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME» IN MEDICAL PERSONNEL OF ONCOLOGICAL AND PHYSIATRIC SERVICE | 449 |
| <i>Doletsky A.N., Dokuchaev D.A., Busygin A.E.</i> PSYCHOPHYSIOLOGICAL REACTIONS OF THE BRAIN TO RHYTHMIC PHOTO STIMULATION | 451 |
| <i>Komarovskih E.N., Vydrov A.S.</i> GENERAL INCIDENCE OF EYES AND ITS ADNEXA OF URBAN AND COUNTRY PEOPLE OF THE AMUR REGION | 452 |
| <i>Korotun V.N., Lesnikov V.V., Smirnova I.Yu.</i> EXPERT MANAGEABILITIES OF QUESTIONS OF ALCOHOL INTAKE BY RESEARCH OF ITS BIOLOGICAL MARKERS | 456 |
| <i>Liakhovskaya O.V.</i> MYOCARDIAL DYSTROPHY OF PHYSICAL OVERSTRAIN..... | 460 |
| <i>Loginov P.V., Nikolaev A.A.</i> BIOCHEMICAL MARKERS OF OXIDATIVE STRESS IN THE SYSTEM HYPOTHALAMUS-PITUITARY-TESTES..... | 462 |
| <i>Popov P.V., Syropyatov B.Ya., Odegova T.F.</i> MODELLING OF POSTOPERATIVE COMPLICATIONS FOR STUDYING OF EFFICIENCY OF PREVENTIVE ANTIBIOTICS IN PERIOPERATIVE PERIOD | 469 |
| <i>Sinitsina Y.V.</i> PSYCHOEMOTIONAL ASPECTS OF HYPOTHYROIDISM | 471 |

| | |
|--|-----|
| <i>Tonkikh O.S., Sotnikova L.S., Gerget O.M., El Akad E.V., Okkel Ju.V.</i> THE IMPLEMENTATION OF GUIDELINES FOR EVIDENCE DIAGNOSIS OF BENIGN MAMMARY DYSPLASIA | 474 |
| <i>Zorina O.A., Petruchina N.B., Berkutova I.S.</i> INCREASE OF EFFICIENCY OF DIAGNOSTICS OF INFLAMMATORY PERIODONTAL DISEASES BY THE METHOD OF PCR «IN REAL TIME» | 480 |

ART

| | |
|---|-----|
| <i>Bazilskaya A.P.</i> DOLL ART AS THE TYPE OF ARTS AND CRAFTS ON EXAMPLES OF THE AUTHOR'S DOLL HILDEGARD GYUNTSEL AND ALEKSANDRA KUKINOVA | 484 |
| <i>Krivoshey I.M.</i> ARTISTIC INTEGRITY OF RUSSIAN ROMANCE: KEY CONCEPT «PROSTOR» | 488 |
| <i>Nazarova M.S.</i> NUMISMATICS, AS THE SOURCE OF SCIENTIFIC RESEARCHES OF SCULPTURAL DECORATION OF THE FORUM ROMANUM | 492 |
| <i>Portnova I.V.</i> THE ROLE OF SCIENCE AND SCIENTIFIC PRINCIPLES OF THE IMAGE IN ANIMALISTIC IMAGE BY THE EXAMPLE OF RUSSIAN ANIMALISTIC COMPOSITIONS OF XVIII-XX CENTURIES | 499 |

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

| | |
|---|-----|
| <i>Akimova A.R.</i> ENTWICKLUNG DES SELBSTVERTRAUENS VON STUDIERENDEN IM PROZESS IHRER SOZIALPSYCHOLOGISCHEN ANPASSUNG AN DIE HOCHSCHULE | 504 |
| <i>Alyokhina S.V.</i> READINESS OF THE TEACHER FOR REALIZATION OF INCLUSIVE APPROACH I IN EDUCATION | 506 |
| <i>Astaeva A.V., Berebin M.A.</i> ANALYSIS OF MODERN RUSSIAN SYSTEM FOR THE NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF CHILDREN FROM THE STANDPOINT OF THE PSYCHOMETRIC APPROACH AND ITS LIMITATIONS WHEN USED IN CLINICAL PRACTICE | 513 |
| <i>Bulatova O.V.</i> THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ENSURING EDUCATION OF CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH IN KHANTY-MANSIYSK | 518 |
| <i>Burshit L.M., Burshit E.L.</i> EXPERIMENTAL METHODS OF STUDYING INTERPERSONAL RELATIONS OF PUPILS IN ORPHANAGE IN THE CONDITIONS OF UNEVEN-AGE CHILD TEENAGE COLLECTIVE ... | 521 |
| <i>Dmitrochenkova I.P.</i> STUDENTS' EXPERT ASSESSMENT OF COMPETENCES OF BASIC FAMILY ROLES AFTER THE BIRTH OF THE CHILD IN FAMILY | 526 |

| | |
|--|-----|
| <i>Golovanova A.A.</i> SOCIAL CREATIVITY OF THE PERSON AND LEARNING GROUP | 528 |
| <i>Hachatryan I.A.</i> METAANALYSIS OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY IN GENDER ASPECT | 531 |
| <i>Hashchenko T.G.</i> SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE PERSONALITY AS LEVEL CHARACTERISTIC OF ITS ENTERPRISE ORIENTATION | 537 |
| <i>Karafa-Korbut N.O.</i> UPDATING OF PERSONAL RESOURCES AS THE WAY OF PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN PREPARATION OF HELPING PROFESSIONALS | 540 |
| <i>Kernas A.V.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF YOUNG COMBATANT SPORTSPEOPLE TO STRESS CONDITIONS OF COMPETITIVE ACTIVITY | 546 |
| <i>Negrii V.A.</i> PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS | 549 |
| <i>Nikitina N.I., Tolstikova S.N.</i> PSYCHOLOGICAL AND ANDRAGOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF EXPERTS OF SOCIAL SPHERE IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM | 553 |
| <i>Nikolskaya A.V.</i> BEHAVIORAL INDIVIDUALITY IS CLOSELY LINKED TO EVOLUTIONARY DEVELOPMENT .. | 558 |
| <i>Rusalov V.M., Velumyan N.A.</i> TEMPERAMENT AND ADOLESCENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION | 562 |
| <i>Smirnova S.V.</i> MENTAL FLEXIBILITY OF PARENTS AS THE RESOURCE OF CHILD HEALTH | 566 |
| <i>Tolstikova S.N., Nikitina N.I.</i> TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT TOLERANCE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL CADRES | 569 |
| <i>Vartanova I.I.</i> MOTIVATIONAL AND VALUE-SEMANTIC ASPECTS OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS | 574 |
| <i>Voytik T.N.</i> SUPPORT OF THE CHILD WITH LIMITED CAPACITIES DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS REALIZING INCLUSIVE PRACTICE | 578 |
| <i>Yakupova G.A.</i> AS WE DEEPEN DEMENTIA IN STATIONARY CONDITIONS | 580 |

| | |
|---|-----|
| <i>Zhizhina M.V.</i> MEDIA-CULTURE AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON | 582 |
|---|-----|

SOCIOLOGY

| | |
|--|-----|
| <i>Babich I.N.</i> GLOBAL TENDENCIES IN SCIENCE AND EDUCATION DURING THE ERA OF PARADIGM CHANGES OF SOCIAL DEVELOPMENT | 586 |
| <i>Belonozhko M.L.</i> NEW ROLE OF A LECTURE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TAKING INTO ACCOUNT INTERNATIONAL REQUIREMENTS..... | 590 |
| <i>Chojropov Ts.Ts.</i> THE FAMILY ECONOMICS AT THE VILLAGE IN THE CHANGEABLE RUSSIAN SOCIETY | 594 |
| <i>Ismailova S.A.</i> YOUTH MOVEMENT AS THE SUBJECT OF PERSONAL AND SOCIAL TRANSFORMATIONS..... | 598 |
| <i>Leonova E.U., Mehrishvili L.L.</i> INNOVATIVE AND EXPERIMENTAL MODEL OF RESOCIALIZATION CONDEMNED BY MEANS OF EDUCATIONAL SPACE | 602 |
| <i>Nunev S.T.</i> ANTI-DISCRIMINATION PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN SOCIAL ACTIVITIES..... | 607 |
| <i>Stegny V.N., Kurbatova L.N.</i> FEAR AS CHARACTERISTIC OF STUDENTS' HEALTH | 610 |
| <i>Subbotina A.Yu.</i> THE SOCIAL STATUS OF THE MODERN RUSSIAN FAMILY | 616 |
| <i>Vandysheva L.V.</i> INTERNATIONAL VOLUNTEERING: REGIONAL EXPERIENCE OF REALIZATION..... | 619 |

POLITICAL SCIENCE

| | |
|--|-----|
| <i>Mamedov H.B.</i> ENHANCED PROGRAM «PARTNERSHIP FOR PEACE» (PFP) AND THE EURO-ATLANTIC PARTNERSHIP COUNCIL (EAPC)..... | 625 |
| <i>Tupitsin A.A.</i> MODERN RELIGIOUS ASSOCIATIONS OF THE CITY OF UST KUT OF THE IRKUTSK REGION, DEVELOPMENT TENDENCIES..... | 631 |
| <i>Voskanyan A.G.</i> THE SPECIFICS OF THE HORIZONTAL AND VERTICAL DIMENSIONS OF MODERN POLITICAL COMMUNICATION AND OPPORTUNITIES OF CITIZEN PARTICIPATION | 634 |

| | |
|---|-----|
| <i>Zavelitskaya A.A., Kasaeva E.R.</i> FEATURES OF USING SOCIAL ANTI-RUSSIAN ADVERTISING IN COUNTRIES OF WESTERN EUROPE | 637 |
|---|-----|

CULTUROLOGY

| | |
|--|-----|
| <i>Fando R.A., Valeeva E.V.</i> CONFLICT HARMONIZATION BETWEEN NATURAL-SCIENCE AND ARTS EDUCATION | 643 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Fortunatova V.A., Valeeva E.V.</i> ONE-DIMENSIONAL MAN IN MULTIDIMENSIONAL SOCIETY AS SPECIFICS OF MODERN EDUCATION | 646 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Pastukhova Z.I.</i> CONTACTING CULTURES IN THE HISTORY OF SMOLENSK EARTH..... | 650 |
|---|-----|

PREFACE

The second international research and practice conference «Science and Education» which were held in December, 2012, was the work of Strategic Studies Institute for development of research activity.

The collection contains articles and the materials, differing novelty and detailed study of the problems. The sections organized within the limits of conference have been united by the necessity of scientific knowledge integration of various schools and directions.

The purpose of the publication is expansion of outlook of researchers, their acquaintance with actual problems of modern science, inspiration on further scientific searches. The science becomes the strategic area providing national safety. Competitive ability of the country is measured according to the educational level of the rising generation.

It should be noted that scientific investigations of the researchers from the former Soviet states are highly underestimated in European Academe. First of all it is a problem of researches in the field of humanitarian and social sciences.

The changes occurring in the modern world demand new understanding of professional competence of the researcher, and it means the necessity of professional development.

This conference is necessary to acquaint the European scientific community with the achievements of science and technology in countries of Eastern Europe, to set out the basic vectors of possible cooperation in various spheres.

It is intended for teachers, graduate students and students of various disciplines for the purpose of use in scientific work and educational activity.

SEMANTIC SHIFTS IN NOUNS OF RUSSIAN FROM THE POSITION OF ASYMMETRY OF THE LANGUAGE SIGN

Afonina Y.N.®

M.P. Dragomanov National Pedagogical University

Ukraine

Abstract

The article deals with the semantic shifts which result from the expansion of the denotative sphere, narrowing of the denotative sphere, changing of the denotate itself, changing of the exterior form of a word which follows that the source of changing of the semantic structure of a lexical unit is the asymmetry of a Russian word as a particular aspect of the language asymmetry. The difference between the signifying and the signified predetermines the semantic changes. The semantic changes enable us to adapt the language according to the society's demands that is why the signified which is statical by its nature provides the memorizing of the language by its speakers, and the dynamical signifying makes allowances to the language system.

Keywords: semantic shift, language asymmetry, significant, designatum, simplification, submorph.

Аннотация

В статье рассмотрены семантические сдвиги, которые являются результатом расширения денотативной сферы, сужения денотативной сферы, смены самого денотата, изменения внешней формы слова, из чего следует, что источником изменения семантической структуры лексемы является асимметризм русского слова как частное проявление асимметризма языка. Расхождение между означающим и означаемым предопределяет семантические изменения. Семантические изменения позволяют адаптировать язык под потребности общества, поэтому статичное по своей природе означаемое обеспечивает запоминание языка его носителями, а динамичное означающее вносит коррективы в языковую систему.

Ключевые слова: семантический сдвиг, языковая асимметрия, означающее, означаемое, опрощение, субморф.

Знаковая природа языка осмысливалась многими учеными на протяжении развития языкознания (Ш. Балли, Э. Бенвенист, В. А. Богородицкий, В. фон Гумбольдт, А. Мейе, А. А. Потебня, Ф. де Соссюр, Ф. Ф. Фортунатов и др.). Однако наиболее значимый вклад в изучение языкового знака принадлежит А. И. Смирницкому (1954) [1], В. А. Звегинцеву (1956) [2], С. О. Карцевскому (1965) [3], В. Г. Гаку (1980) [4] и др.

Вопрос об изменемости значений слов как вербальных знаков до сих пор дискутируется и решается исследователями по-разному. Во-первых, это зависит от того, понимается ли языковой знак как двустороннее или одностороннее образование. Во-вторых, при выявлении причин изменчивости языкового знака (собственно языковых и экстралингвальных), не вполне чётко прописывается область их взаимодействия.

Методологической базой настоящего исследования является осознание языкового знака как материально-идеального образования, репрезентирующего предмет, свойство, отношение действительности, и понимание того, что в своей совокупности языковые знаки образуют особого рода знаковую систему – *язык* [5]. В лингвистической литературе за материальным началом языкового знака закрепился термин *означаемое*, а за идеальным – *означающее*. Языковой знак социально обусловлен, поскольку отражает небольшие фрагменты окружающей действительности, чаще всего соответствующие слову. Если рассматривать слово как языковой знак, то означаемым для него является денотат, означающим – звуковая оболочка. Материальная и идеальная стороны языкового знака представляют собой диалектическое единство, которое можно увидеть на примере семиозиса – некой динамической ситуации, включающей определённый набор компонентов [6]. Например, отправитель, намереваясь передать сообщение, сначала в мыслях воспроизводит означаемое (денотат), затем оформляет его соответствующим означающим (звуками) и отправляет адресату. Воспринимая комбинацию звуков, адресат представляет себе означаемое. Такой процесс является основой семиозиса и демонстрирует тесную взаимосвязь обеих сторон языкового знака.

Несмотря на взаимообусловленность материального и идеального начал языкового знака, они подвержены закону асимметрии, то есть расхождению между означаемым и означающим [7].

Например, различие фонетического облика слов *звон* и *звук*, имеющих общий исторический корень (с чередованием *о/у*), способствовало постепенному разрушению синонимических отношений между ними. Поскольку семантический объём слова *звук* оказался шире, чем у слова *звон*, между ними сложились гиперо-гипонимические отношения: соответственно *звук* – гипероним, а *звон* – гипоним. Данный пример демонстрирует действие закона асимметрии языкового знака: изменение означающего, которое привело к изменениям означаемого.

Действие закона асимметрии распространилось и на морфемы. Суффикс *-к-* в слове *звук* в результате семантического изменения стал асемантическим и поглотился корнем, что привело к опрощению основы.

Слово *зависть* исторически восходит к глаголу *видеть*, «основано, вероятно, на представлении о дурном глазе» [8]. Процесс диссимилиации (расподобления согласных) в корне привёл к изменениям в семантической структуре слова, изменилось означаемое, а с ним и означающее. В данном примере диссимилиация является причиной нарушения выполнения фонемами (знаками знаков) дистинктивной (различительной) функции. В современном русском языке *зависть*, употребляемое со значением «Чувство досады, раздражения, вызванное превосходством, успехом, благополучием другого» [9], не имеет ничего общего с глаголом *видеть*. Изменения в целом (в знаке) влияют и на изменения его структурных частей. Ранее членимая на морфемы основа *зависть* подвергается процессу опрощения [10], поскольку префикс, утрачивая деривационное значение, становится субморфом.

Не менее интересны преобразования, произошедшие в слове *супруг*, которое исторически является однокоренным с глаголом *прячь* – «стягивать, соединять», а также имеет отношение к древнерусскому *сѣпряжеться* – «состоит в половой связи» [11]. В результате изменения дифтонгического сочетания гласного с носовым согласным фонетический облик слова *супруг* изменился по сравнению с первоначальной его огласовкой. Иными словами, изменилось означаемое, которое повлекло за собой и изменение означающего. В XIX в. внутренняя форма слова сохраняется всё ещё достаточно прозрачной: «сопряжённый браком, муж и жена, повенчанная чета; в семье, отец и мать, хозяин и хозяйка. *Супруг и супруга почему-то почитается более вежливым, чем муж и жена.* || *Супруг волов.* Спряжка, чета, пара, ярмо» [12]. В XX в. употребление словосочетания *супруг волов* стало невозможным, что свидетельствует об изменениях в означающем. Эти изменения не просто повлияли на семантическую валентность слова, но и трансформировали синтаксическую характеристику. В современном русском языке слова *супруг/супруга* в единственном числе сочетаются только со словами, стоящими также в единственном числе, а слово *супруги*, соответственно, во множественном (сравните со словосочетанием *супруг волов*). В толковом «Словаре русского языка» (МАС) даются следующие значения анализируемого слова: «1. Муж (в 1 знач.). [Буланов:] *Господа, поверьте, что я постараюсь быть достойным той чести, которую мне делает Раиса Павловна, избирая меня своим супругом.* А.Островский, Лес. [Смирнов:] *Я не имею удовольствия быть ни вашим супругом, ни женихом, а потому, пожалуйста, не делайте мне сцен.* Чехов, Медведь. 2. мн. ч.

Муж и жена. **Супруги** жили очень хорошо и тихо: они почти никогда не расставались, читали вместе, играли в четыре руки на фортепьяно, пели дуэты. Тургенев, «Отцы и дети» [13]. Следовательно, сужение объема денотата привело к появлению нового означающего. На уровне морфов также произошли изменения: исчезли *су-* и *-пруг* (во-первых, потому что префикс в этом слове омертвел, во-вторых, потому что этому способствовали семантические сдвиги), взамен которых появился *супруг* [14]. В конце XX – начале XXI в.в. в слове наблюдаются стилистические изменения – лексема употребляется преимущественно в официальной обстановке: «1. *Офиц.* Муж (1 знач.). *Счастливый супруг.* Быть чьим-либо **супругом**. *Познакомьтесь: мой супруг Иван Петрович!* 2. *только мн.:* супруги. Муж и жена. *Молодые супруги. Супруги Ивановы. Супруги жили дружно*» [15]. Таким образом, изменения означаемого нередко приводят к изменениям означающего, в результате чего рождается новый знак в системе языка.

Представленные выше примеры иллюстрируют действие закона асимметрии в направлении от означаемого к означающему, но чаще всего встречается другой процесс, когда изменения в означаемом на уровне знаков трансформируют более низкий уровень полузнаков (морфов).

Например, слово *притон*, по-видимому, первоначально означало «гавань, пристань» и было мотивационно связано с глаголом *топить* [16]. Различие в звуковом оформлении корней *топить* (из *торпъ или *торпја) и *тонуть* стало отправной точкой в изменении значения слова. Поскольку деривационное значение префикса (даже с учётом его многозначности) в данном слове было более очевидным (общее значение приближения, достижения какого-либо места), именно эта структурная часть слова начинает детерминировать значение всего слова. Сема 'место' перемещается в ядро семантической структуры, и данное значение обозначается уже всем словом. Десемантизированная приставка сливается с корнем, становясь субморфом, то есть меняется внешняя форма слова, что в сочетании с семантической трансформацией приводит к лексико-семантической транспозиции. Слово *притон* начинает употребляться сначала в значении «пристанище, убежище, место сбора, место схода», || привальное место. **Притон** рыбы, птицы, зверя, место, где их много; **притон** людей и для людей, в дурн. знач., людей дурных, воров, конокрадов, разбойников. *Игорные дома – притон праздной молодёжи. Притон разврата*, дом этого разбора» [17], а в современном русском языке только в значении «место, дом, где собираются с преступными или другими неблагоприятными целями» [18].

Как было уже сказано, языковой знак репрезентирует то значение, которым наделяет его общество, является социально обусловленным. Эмоции и оценочное отношение людей к чему-либо – это одна из причин, способных повлиять на словоупотребление, в том числе на слово *притон*. В «Словаре языковых изменений конца XX ст.» отмечена актуализация этого слова с пометой *криминал*. [19]. Подобные изменения в семантической структуре слова свидетельствуют, что для неё характерна семантическая энтропия в прагматической составляющей значения.

Необходимо акцентировать внимание на том, что означающее, будучи материальной стороной языкового знака, менее подвержено преобразованиям, чем означаемое. Фонетический уровень языка, как наиболее «стабильный», если и изменяется, то очень медленно. Фонетические изменения затрагивают не отдельную фонему конкретного слова, а ряд фонем во всех словах, где встречается данная фонема в определённой позиции, например, падение редуцированных, развитие первого и второго полногласия, судьба сочетаний *тл*, *дл*, ассимилятивные и прочие изменения в пределах рядом стоящих согласных и др. Источником исторических изменений языка, о которых идёт речь, является динамическая асимметрия, неравномерное развитие фонетического и лексического уровня языка; означаемого и означающего.

По-другому дело обстоит с означаемым языкового знака, поскольку лексико-семантический уровень языка наиболее подвержен изменениям. При установлении причин изменений в семантической структуре слова необходимо оговаривать, какие синхронные срезы сравниваются. Сравнение исходного и современного означаемых слова *притон* («гавань, пристань» и «неблаговидное место») позволяет констатировать смену денотата, что правильно, поскольку таковым является результат преобразований от начала до конца. Но историческую семантику такой анализ удовлетворить не может: необходимо сопоставление всех синхронных срезов, на которых происходили семантические преобразования. Это дает возможность проследить алгоритм семантических изменений лексемы, которые в данном случае начинались с семантической энтропии, повлекшей за собой семантическую трансформацию, а затем в результате преодоления асимметрии – и лексико-семантическую транспозицию. Вновь образованное слово также характеризуется семантической энтропией, приводящей к семантической трансформации, сопровождающейся дальнейшим сужением содержания слова.

Факт установления асимметрии языкового знака по значимости для лингвистической науки сопоставим с признанием его дихотомичности, поскольку «асимметризм (асимметрия) присущ (присуща) всем языковым единицам и является их фундаментальным и замечательным свойством, объясняющим их изменение, развитие, широкие системные связи между собой, их различные превращения и преобразования» [20]. А. Г. Лыков отмечает: «существо асимметрии заключается в том, что в двусторонней языковой единице, например, в слове, форма (звучание) и содержание (значение) находятся в неразрывном единстве, но реально в речи живут относительно независимой друг от друга и самостоятельной жизнью. Это значит, что в такой единице допускается изменение (варьирование) звучания, с обязательностью не связанное с изменением значения единицы... (*творѣг – творѣг, водой – водою, тоннель – туннель* и т.п.). И наоборот: в языке принципиально допускается изменение значения той же самой единицы при неизменности её звучания. <...> Вся лексическая полисемия есть не что иное, как результат асимметрического расщепления слова на различные смысловые оттенки – на семантические варианты слова» [21], то есть исследователь видит в асимметрии причину семантических изменений в слове.

В работах по семасиологии прослеживается последовательный поиск причин изменений, происходящих в значениях слов, но нет чётких, унифицированных определений типов семантических преобразований. Р. А. Будагов, который предложил этот термин, также не указывает, для номинации чего именно он применим и какие конкретно типы имеются в виду [22]. Поскольку обычно об изменениях значений слов говорят в связи с переносом наименования с одного явления на другое, то с точки зрения их предметно-семантической направленности, «традиционно выделяются следующие типы изменений значений: 1) метафорические переносы наименований; 2) метонимические переносы наименований; 3) функциональные переносы наименований» [23]. Очевидно, что в данном случае речь идет о семантических изменениях слова, лишающих его однозначности или расширяющих его многозначность, то есть изменениям подвергается семантика лексемы.

Значительный вклад в изучение семантических изменений такого рода принадлежит В. Г. Гаку, который, проанализировав работы Р. А. Будагова, О. Есперсена, Л. Прието, С. Ульмана, Р. Якобсона и др., посвященные семантическим преобразованиям, создал стройную концепцию семантических изменений [24]. С его точки зрения, «переход от наименования одной семантической структуры к наименованию другой семантической структуры может рассматриваться как семантическая трансформация, подобно тому, как переходы от одной грамматической структуры к другой также называются трансформациями» [25]. Исследователь справедливо замечает, что «нередко в речи говорящий указывает на уже упомянутый предмет, давая ему, однако, иное, несобственное обозначение. Последующее обозначение можно интерпретировать как семантическую трансформацию первого» [26]. И далее: «Изучение разновидностей семантических трансформаций в высказывании имеет первостепенное практическое значение для исследования процесса владения речью. Поскольку при описании одной и той же действительности в основу наименования могут быть положены различные признаки денотата, возникает необходимость в изучении закономерностей этого отбора признаков говорящими на данном языке. Это позволяет объяснить семантическую структуру высказываний, формируемых в речи, и предсказывать высказывания, которые в данных условиях употребит носитель языка» [27]. Происхождение семантических трансформаций учёный связывает с формально-логическими отношениями между понятиями, поэтому выделяет пять основных семантических процессов и типов трансформации наименования и выводит формулы, соответствующие им, где заглавная буква – архисема, строчная – дифференциальная сема:

1. Отношения равнозначности (лексико-семантическая синонимия). ($A \cdot a \rightarrow A \cdot a \cdot a_1$, где a_1 относится к a как видовое понятие к родовому). Например, *учитель* \rightarrow *педагог* = *учитель* \rightarrow *школьный работник*.

2. Отношения внеположенности (смещение, использование для наименования данного понятия названия смежного понятия в пределах одного родового понятия) встречаются во фразеологических единицах, а также в словах, соотносящихся с денотатом не прямо, а в составе словосочетания. Эти отношения характерны для семантических сдвигов, которые исследователь чаще называет «смещениями в исторической семасиологии» ($A \cdot a \rightarrow A \cdot b$), например, лат. *bissa* «щека» \rightarrow фр. *bouche* «рот».

3. Отношения контрадикторности (антонимия) ($A \cdot a \rightarrow A \cdot \bar{a}$), например: *Он остался* \rightarrow *Он не ушёл*.

4. Отношения подчинения (расширение или сужение). При расширении слово узкого значения заменяется словом широкого значения, при сужении – наоборот. ($A \cdot a \rightarrow A$) – расширение, ($A \rightarrow A \cdot a$) – сужение.

5. Отношения перекрещивания (метафора и метонимия). Например, при метафоре: $A \cdot б$ трус (A – «человек», $б$ – «трусость») $\rightarrow B \cdot в$ заяц (B – «трусость», $в$ – «заяц»); при метонимии: $A \cdot б$ флейтист (A – «музыкант», $б$ – «флейта») $\rightarrow B$ флейта.

Приведенная классификация в известной степени перекликается с классификацией представителя «младограмматического» направления в языкознании Г. Пауля, изложенной в его книге «Принципы истории языка», где он приводит «разновидности смысловых изменений»:

- 1) «сужение объема и обогащение содержания» (специализация значения);
- 2) «обеднение содержания, связанное с расширением содержания представления»;
- 3) «перенос названия на основании пространственных, временных или каузальных связей»;
- 4) «некоторые разновидности изменений значений, не поддающихся простому

подведению под один из трех основных классов» [28].

Очевидно, что обе классификации основаны на логическом принципе и применимы в отношении лексического значения слова.

В. Вундт, подробно описавший психологическую интерпретацию семантических процессов в языке, применявшуюся рядом исследователей в конце XIX в., полагал, что законами изменений значений являются общие законы ассоциативных связей – связь по сходству, связь по смежности (пространственной или временной) и связь по противоположности [29]. Его теоретические выкладки также касались семантической структуры лексемы.

Современный этап развития семасиологии отличается тем, что изменения структуры лексического значения слова стали рассматриваться через призму семантических механизмов этих процессов. Например, Е. Б. Никифорова, используя понятие модели семантического сдвига, представляющего собой общую формулу семантических преобразований, ведущих к появлению нового ЛСВ, предложила шесть таких моделей. В трактовке Е. Б. Никифоровой, семантический сдвиг – это исследовательский конструкт, схематично отражающий динамику семантической структуры семемы: преобразования рангового статуса ядерных и периферийных сем при сохранении/изменении архисемы в процессе формирования производной семемы [30].

Модель 1. В семантической структуре слова актуализуется одна или несколько потенциальных сем при сохранении архисемы. В результате перехода потенциальной периферийной семы в ранг ядерной сужается контенсионал словесного знака; при этом можно говорить об уменьшении экстенционала лексемы. В результате появившийся ЛСВ вступает с предыдущим в гиперо-гипонимические отношения: производная семема становится гипонимом по отношению к производящей.

Модель 2. В семантической структуре слова нейтрализуется как минимум одна ядерная дифференциальная сема при сохранении архисемы. При нейтрализации сем, которые ранее не только входили в контенсионал, но и определяли денотативно-сигнификативную сущность слова, экстенционал семемы увеличивается, по сравнению с производящей семемой производная становится гиперонимом.

Модель 3. В семантической структуре лексемы некоторые ядерные дифференциальные семы нейтрализуются, а ряд периферийных сем, напротив, актуализуется и приобретает ранг ядерных. При этом архисема остается прежней.

Модель 4. В семантической структуре лексемы могут актуализоваться потенциальные семы не денотативного, а прагматического характера. В этом случае лексема меняет свою оценочность в результате актуализации сем позитивной или негативной оценки при сохранении архисемы. Процессы актуализации сем, выражающих отношение говорящего к предметам номинации, активно происходят в наши дни.

Модель 5. В ядре семемы не допускается сосуществование антонимичных сем, но на периферии оно вполне возможно. Если антонимичные потенциальные семы перемещаются в ядра двух производных семем, то в этом случае лексема развивает энантиосемичность: у неё появляется пара антонимичных ЛСВ. Архисема при этом сохраняется неизменной.

Модель 6. При изменении архисемы всегда формируется новый лексико-семантический вариант – переносное значение слова. При этом одна из потенциальных сем становится ядерной, а прежде актуальные ядерные семы нейтрализуются. Каждая потенциальная сема теоретически может при актуализации сформировать ядро новой семемы, образовав единицу так называемой вторичной номинации [31].

Итак, языковые изменения в лексико-семантическом пространстве выступают фактом, а семантические сдвиги – аргументом, поэтому очевидно авторское использование Е.Б. Никифоровой термина *семантический сдвиг*, который чаще употребляется в качестве синонима термина *семантическая трансформация* (В.А. Звегинцев, Д.Н. Шмелёв и др.). Обычно изменения, меняющие эпидигматику лексемы, оправданно определяются как семантические трансформации, при которых, как отмечал И.С. Торопцев, в процессе лексической объективации используются готовые звуковые оболочки [32] (наряду с термином *семантическая трансформация* в том же значении в научной литературе используется и термин *семантическая транспозиция* (А.Г. Лыков, Л.А. Лебедева и др.)).

Семантическая трансформация может иметь системный (языковой, узуальный) или функциональный (речевой, окказиональный) характер. Поэтому частным случаем семантических трансформаций является семантическая энтропия, под которой понимаются случаи так называемого словоупотребления, когда семантические изменения в структуре слова проявляются в речи и не закреплены ещё в системе языка, например, у слова *весна* значение «2. Книжн. Пора расцвета, молодости» уже стало самостоятельным лексико-семантическим вариантом <...>, а слово *осень* лишь употребляется в этом значении: «|Трад.-поэт. О поре увядания, старости, приближения конца чего-л.» <...>. Совершенно очевидно, что в обеих лексемах развитие семантической структуры происходит за счет актуализации прагматического компонента значения в результате рокировки сем: периферийная сема становится ядерной, но если в случае с *весной* после такой рокировки семантическая структура стабилизируется, то в отношении *осени* можно говорить о своего рода энтропии семантической структуры, исходя из общего понимания термина *энтропия* – (от греч. *en, tropē* – поворот, превращение), который употребляется для обозначения неопределенности ситуации. Семантическая энтропия, подобно семантической трансформации, относится к изменениям в семантической структуре слова, не получающим формального выражения, что является классификационным признаком внутрисловной деривации, отражающей асимметрию языкового знака.

В лингвистической литературе данный вид семантических преобразований до сих пор не был отдельным объектом исследования. Часто его рассматривают в рамках семантических трансформаций, что представляется не вполне оправданным, поскольку это явления разнородные: семантическая трансформация закрепляется в языке, а семантическая энтропия обнаруживается в речи. В силу этого у них разная перспектива реализации: семантическая трансформация может привести к распаду многозначности вплоть до омонимии, а семантическая энтропия может быть начальным этапом семантической трансформации и лишь выявляет тенденцию к лексикализации данного словоупотребления. Кроме того, семантическая энтропия характерна и для аффиксального словообразования как часть механизма образования производного слова.

Очевидно, что семантическое словообразование осуществляется безморфемным путём, поэтому, рассматривая типы лексической деривации в русском языке, Н. М. Шанский отмечает, что морфологический и семантический способы словопроизводства различаются лишь «применяемыми “техническими” средствами (соответственно сегментного и суперсегментного характера)» [33], что при семантическом способе словообразовательное средство «выступает в, так сказать, суперсегментном, чисто содержательном, материально не выраженном виде» [34]. Понимая семантическую энтропию как рокировку сем в семантической структуре мотиватора, надо признать, что это обязательный этап в образовании слова любым способом. Например, в семантической структуре слова *скрипка* есть периферийная сема ‘человек’ (музыкальный инструмент предполагает субъекта действия, извлекающего мелодичные звуки из этого инструмента), которая в силу экстралингвистической заданности (необходимость назвать человека, играющего на скрипке) перемещается в центр семантической структуры, что уже делает возможным словоупотребление *скрипка* = *человек*. Поскольку в языке модель переноса значения такого рода (метонимия) продуктивна, данное словоупотребление закрепляется в разговорной речи (о чем свидетельствует соответствующая словарная помета). Периферийная сема ‘человек’ присутствует также в словах *черепаха* (медлительный человек), *медведь* (неуклюжий человек), *осёл* (глупый человек), *бревно* (бесчувственный человек), *шкаф* (крупный человек), *швабра* (растрёпанная девушка) и т.д.

Однако значение ‘человек’ есть и в реестре русских деривационных значений, эксплицитно представленных соответствующими морфами (-ик-, -тель-, -ун- и др. скрипач). Ядерная сема, стремясь к эксплицитности, получает выражение в таком регулярном

словообразовательном средстве, в результате чего появляется аффиксальное производное *скрипач* – «музыкант, играющий на скрипке [35] и временно устраняется асимметрия языкового знака. Поскольку лексическое значение деривата отличается от лексического значения мотивирующего генератива (в пределах лексограммы вместо семы 'предмет' актуализировалась сема 'человек'), при этом внешняя форма (морфемно-морфная структура) вновь образованного слова отличается от внешней формы слова исходного, можно говорить о формально-семантической трансформации под которой мы понимаем частичное или полное изменение набора сем в составе семемы, приводящее, как правило, к изменениям в денотативной сфере, получающее формальное выражение в структуре слова и фиксирующееся в языке. Однако изменение формы не затрагивает корневую морфему, которая обеспечивает семантическую связь мотивирующего генератива и деривата. В случае утраты формальной связи на уровне корневой морфемы, что может произойти в результате исторических изменений в морфемно-словообразовательной структуре слова, происходит кардинальное изменение семантики. Такой вид семантического изменения определяется в настоящей работе как *лексико-семантическая транспозиция*. При лексико-семантической транспозиции происходит переход слова в денотативную зону, не смежную с денотативной зоной его исторического мотиватора, т.е. он характеризует отношения между разными словами, обязательно разнокорневыми.

Важно отметить, что в процессах изменений семантической структуры слова принимают участие только те семы, которые отвечают за денотативную функцию. Даже если в ходе деривации актуализируется прагматический компонент (как в примере со словом *осень*), то в результате перемещения к центру семантической структуры меняется его функциональная нагрузка.

Таким образом, действие семантических сдвигов на уровне знаков и полусловосочетаний подтверждает, что языковой знак – материально-идеальное образование, т.е. двусторонняя единица языка. Расхождение между означающим и означаемым есть источник семантических сдвигов, который подчинён закону асимметрии. Анализ многих слов показал, что семантические сдвиги функционируют при динамической, системной и структурной асимметрии.

Литература

- [1] Смирницкий А. И. Объективность существования языка / Александр Иванович Смирницкий. – М. : МГУ, 1954. – 19 с.
- [2] Звегинцев В. А. Проблема знаковости языка / Владимир Андреевич Звегинцев. – М. : Изд-во Моск.-го ун-та, 1956. – 35 с.
- [3] Карцевский С. И. Об асимметричном дуализме лингвистического знака / Сергей Иосифович Карцевский // Из лингвистического наследия. Т. 2 / [сост., перев., вступит. ст. и коммент. : И. И. Фужерон, Ж. Брейар, Ж. Фужерон]. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 239–245.
- [4] Гак В. Г. Лексико-семантические преобразования / Владимир Григорьевич Гак // Языковые преобразования. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 453–511.
- [5] Лингвистический энциклопедический словарь : [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 161.
- [6] Кронгауз М. А. Семантика / Максим Анисимович Кронгауз : [учебник для вузов]. – М.: Рос. гос. гуманитарн. ун-т, 2001. – С. 101.
- [7] Лингвистический энциклопедический словарь : [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
- [8] Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. – Т. 2. / М. Фасмер; [пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва]. – [4-е изд.]. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 72.
- [9] Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : «Норинт», 2004. – С. 314.
- [10] Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2-х т. Т. 1. / А. Н. Тихонов. [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 360.
- [11] Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. – Т. 3. / М. Фасмер; [пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва]. – [4-е изд.]. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 805.
- [12] Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – Т. 4 / В. И. Даль – М. : ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – С. 202.
- [13] 12.Словарь русского языка XI – XVII вв. : в 4-х т. – Т. 4. / [гл. ред. С. Г. Бархударов, ред. Г. А. Богатова / чл. редкол.]. – М. : Наука, 1988. – С. 308.
- [14] Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2-х т. Т. 2. / А. Н. Тихонов. [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 195.
- [15] Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : «Норинт», 2004. – С. 1291.
- [16] Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. – Т. 3. / М. Фасмер; [пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва]. – [4-е изд.]. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 367.

- [17] Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. – Т. 4 / В. И. Даль – М. : ОЛМА-ПРЕСС; ОАО ПФ «Красный пролетарий», 2004. – С. 202.
- [18] Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : «Норинт», 2004. – С. 993.
- [19] Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН; [под. ред. Г. Н. Спяревской]. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2001. – С. 628.
- [20] Лыков А. Г. Вопросы русистики. Избранное: В 3 т. Т.2. Лексикология / Алексей Георгиевич Лыков. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2003. – С. 198.
- [21] Там же. – С. 203.
- [22] Будагов Р. А. Проблемы развития языка / Рубен Александрович Будагов. – М. – Л.: Наука, 1965. – С. 51.
- [23] Шмелёв Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка / Дмитрий Николаевич Шмелёв. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – С. 57.
- [24] Гак В. Г. Лексико-семантические преобразования / Владимир Григорьевич Гак // Языковые преобразования. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – С. 453-511.
- [25] Там же. С. 468.
- [26] Там же. С. 474.
- [27] Там же. С. 480.
- [28] Цит. по [23]. С. 13.
- [29] Wundt, *Völkerpsychologie*, Bd. I, Die Sprache, II, 1911.
- [30] Никифорова Е. Б. Семантическая эволюция лексической системы русского языка: тенденции, векторы, механизмы / Елена Борисовна Никифорова : Автореф. дисс. ... д. филол. н. – Волгоград, 2008. – 48 с.
- [31] Там же.
- [32] Торопцев И. С. Словопроизводственная модель. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1980. – С. 106.
- [33] Шанский Н.М. Лексическая деривация в русском языке Н.М. Шанский // Русский язык в школе, 1977, № 3. – С. 11.
- [34] Там же. С. 12.
- [35] Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : «Норинт», 2004. – С. 1202.

POETICAL GROUPS IN THE UZBEK LITERATURE

Aldasheva Sh.Ja.®

Researcher of Institute of Language and Literature of the Uzbek Academy of Sciences

Uzbekistan

Abstract

The article deals with the analyzing poetical groups on the basis of Uzbek and Russian literature's scientific views and also studied the poetical groups of Uzbek poet Abdulla Oripov.

Keywords: poetical groups, scientific and theoretical literatures, plot-composition structure, Russian and European literature, prose and dramatic theory.

The poetical groups (parts) has a important place in the Uzbek literature. Especially, the poetical collection "Haj daftari" (The notebook of Hadj) and other poetical groups of Abdulla Oripov are important in the developing of our poetry.

"The word "turkum" is (group, part) from Greek *kuklos*. It is mean the circle, wheel; it has generality on the point of its view historical period, common genre, theme, main heroes, united art purpose, narrator, and also united some of art poems (in the prose and dramatic theory); but the taken place of occurrences, united poetical mood also are arisen conformably with the above-stated signs in the lyrics. Art purpose of poet, historical period, main hero, taken place of occurrence also are formed in the group of poetries. There are traditional creature of groups of the art poems not only in folklore, but also in prose and dramatic theory" [8, 456].

The point of views in the Russian and European literature, which dedicated to explaining the nature of group poem are emphasized widely and richly.

Circle – Greek kuklos is mean round, circle – it is number of poems, which united with the identical heroes and historical period or united with the emotional experiences and views. For example, it is described as a Epos in Gurugli circle etc. "[12, 245]. The description and meaning are emphasized in the dictionaries and scientific-theoretical publications [8; 9; 10; 11; 2; 3; 4; 7;6].

The poetical group "Haj daftari" ("notebook of Hadj") of Abdulla Oripov is written with the influence of Koran and Hadisi Sharif (the sayings of prophet Mohammed). It is consist of fifty rhyme. "Author said that the rhymes are written under the influence of stories in various sources. – But the influence to the soul is important influence. The surprising from these wisdoms is inevitable of author, which belonging to other religion. But these wisdoms are pilgrimage place for me fully. They are my faith. I on no account talked it" [7, 7]. Indeed, the religion theme is only one of the causes for poet. Purpose, description the decline results of confusions' Soviet system are one of the factors, which led to decline our society in medium and end of century. The philosophical conception, which uniting the rhymes in group and dedicating for it the ideological-aesthetical whole are providing strength, which providing the spiritual-intellectual perfectivity of human, developing of society. It is expressed main mean in this way. In this respect the leaded spiritual-aesthetical idea and criterions are apperanted as a part of Islamic philosophy:

Halollik Islomda eng oliy matlab,
To'g'rilik musulmining asl gultoji.
Bir kuni o'rtada shayton oralab,
Hojining hamyonin urdi-ku hioji

Mean: (The honesty is high goal in the Islam
Rightness is main wreath of muslim,
Once day the came devi
Hadi stole the purse of another Hadi...)

One of the bad story – one of the view of spiritual lack, which taken place among the people who went to pilgrimage place of Makah Medina is formed base of described story in the rhyme. Once Hadi stole purse of his friend. And the newcomer old man didn't damn anyone, if he lost all money. He thought that the taken place story is test for him..

Therefore, the life is living lesson for every conscious man. So, old man thanked for Allah if he left without chance in the place. Kaba (black pilgrimage stone in the Medina) is blackening more because of act of the scoundrel, thief. The immorality of thief Hadi is described in the example story of stealing the purse. It is belong to reader in order to bring in a verdict to the immorality like this in the rhyme.

One of the good aspects of poetical group is expressed brightly with the together opinion of poet, which depend on life, Hadith (the sayings of Mohammed):

Bir suhbat chog'ida Hazrat payg'ambar
O'rta tashladi savol nogahon.
Aytdilar: - Zarurat tug'lsa magar,
Kimni atardingiz asl pahlavon?..
Rasululloh dedi: - Qo'hna jahondir,
Turf axil kuch-qudrat bordir olamda.
Lekin o'z jahlini yengolgan inson
Haqiqiy pahlavon erur olamda [1, 418].

Mean: (Prophet gave a question in time of conversation.
Said: - Who is the herculeses for us?)

Rasululloh said: World is ancient, there are various magical powers, but who will a victory over his spite (anger)we say them main herculeses)

The outlooks of poet about perfect man and also reality of description and expression, ideological-aesthetic pithiness are drawing readers attention in the rhyme.

If read with the attention the rhyme, we can see the ailing sense and sorrowful opinions in the rhyme. It is not without reason. Like that emotional experiences is depend on high dreams, philosophical understanding the life and believing to future and deep outlooks of poet. Therefore, Begali Qosimov who studied of poet's creation and life said that the essence of regret will mean in his soul in the rhyme. We say that the sense and ailing are radiant ailing [5, 254].

Thus, it is known from description and interpretations of scientific and theoretical literatures, that every poetical group is differenced with the its peculiar nature of art thought, plot-composition structure, problems of theme and also aspects of style. But there are specificities, which related to all poetical groups, that is provided its generality. Firstly, All the poetical groups are dedicated to illuminating the aspects of one of the whole theme with the various problems together. Secondly, main ideological and aesthetical intention of poet united the poetical groups. Thirdly, the leaded social-philosophical and spiritual-ethical idea and deep meaning in art solve of problems and also its scalability are defined the nature of epical content.

References

- [1] Abdulla Oripov. Munojot. Saylanma. – T., 1992.
- [2] Adabiyot nazariyasi. Darslik. H. Umurov. – Toshkent: Sharq, 2002.
- [3] Adabiyot nazariyasi. Darslik. I. Sulton. – Toshkent: O'qituvchi, 2005.
- [4] Adabiyotshunoslik lug'ati. D. Quronov, Z. Mamajonov, M. SHeraliyeva. – Toshkent: Akademnashr, 2010.
- [5] Begali Qosimov. Uyg'ongan millat ma'rifati. – T., 2011.
- [6] Oripov A. Tanlangan asarlar. SHE'rlar.- Toshkent.2001
- [7] Oripov A. Haj daftari. SHE'rlar.-Toshkent. 1993.
- [8] Slovar literaturovedcheskix terminov. – M: Prosvesheniye, M., 1974.
- [9] Xudoyberganov E. Adabiyotshunoslikka kirish. – Toshkent: O'qituvchi, 2008.
- [10] Shukurov N. Uslublar va janrlar. – Toshkent: Adabiyot va san'at, 1973.
- [11] Shukurov N., Hotamov N., Xolmatov Sh., Mahmudov M. Adabiyotshunoslikka kirish. – Toshkent: O'qituvchi, 1979.
- [12] Homidiy H., Abdullayev Sh., Ibrohimova S. Adabiyotshunoslik terminlari lug'ati. "O'qituvchi". Toshkent. 1967.

DIE KOGNITIVEN GRUNDLAGEN DER LINGUOKULTUROLOGIE

Alefirenko N., Skokova T.®

Russland

Die Zusammenfassung

Die moderne kognitive Linguistik im Unterschied zu der traditionellen mentalen Linguistik hat ihre Besonderheit, die jedoch nicht in der Erfindung des neuen Forschungsgegenstandes oder des ungewöhnlichen Forschungsalgorithmus zu suchen ist. Ihr Merkmal setzt sich aus den neuen heuristischen Programmen zusammen. Sie ist mit Interesse für die impliziten, der unmittelbaren Beobachtung unzugänglichen Erscheinungen und für ihre theoretische und hypothetische Modellbildung verbunden.

Die Schlüsselwörter: Kognitive Linguokulturologie, Kognitionswissenschaft, kognitive Strukturen, Konzept, Diskurs.

Für das erfolgreiche Werden der kognitiven Linguokulturologie ist es wichtig, die Frage zu beantworten, womit sich die Sprachwissenschaftler im Unterschied zu den Kognitionswissenschaftlern beschäftigen oder nicht beschäftigen sollen. Dabei ist es nötig, nicht zu vergessen, dass es sogar in der jüngsten Vergangenheit unserer Wissenschaft keine deutliche Bestimmung (Differenzierung) ihres Gegenstandes gab. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass sich die kognitiv-semiologische Theorie auf die Linguokultur stützt, insbesondere auf die Tätigkeitskonzeption von L. Wygotski. Ihre grundsätzlichen Anliegen lassen sich in folgenden Faktoren einteilen, die in der kognitiv-semiologischen Theorie für die Wechselbeziehung von Persönlichkeit, Zeichen und der Kultur wesentlich sind:

® Alefirenko N., Skokova T., 2012

1. Die kulturell-historische Genese der menschlichen Psyche ist durch das Milieu bedingt, d. h. es besteht eine Korrelation zwischen den kognitiven Prozessen und der linguistisch - kognitiven Umgebung.

2. Das kulturelle Zeichen als abgeleitetes Phänomen der Genese der menschlichen Psyche ist ein wichtiger Bestandteil der sozialen Persönlichkeitsstruktur, deren ethnokulturelles Wesen die in ihr interiorisierten sozial bedeutsamen wertmäßigen Beziehungen bestimmt.

3. Zusammen mit dem kulturellen Zeichen entsteht im Laufe der Sozialisierung der Persönlichkeit und der Formung des Bewusstseins des Individuums das Phänomen der Bedeutung. Die Bedeutung tritt als die Form der Existenz des Bewusstseins auf. Es kann sowohl die Bedeutung des Wortes als auch des Gegenstandes bezeichnet werden.

4. Die Bedeutung ist die Verallgemeinerung des Wissens, die im Grunde mit der kulturell-historischen Erfahrung verbunden ist. Vom Gesichtspunkt kognitiver Semantik aus besteht das Wesen der semantischen Entwicklung des Wortes in der Veränderung der inneren Struktur des verallgemeinerten Gebildes, das durch die Veränderungen im Bedeutungsparadigma einer bestimmten ethnokulturellen Gesellschaft bedingt ist.

5. Der Sinn ist nicht der Inhalt einer dem Zeichen immanenter Bedeutung. Die sinnstrukturierenden Fähigkeiten der Bedeutungen führen zur Strukturierung des Bewusstseins selbst. Die Sprache ist nur das Mittel, das den Strukturierungsprozess des Gedankens verändert; es wäre unmöglich, sie als Ausdruck des fertigen Gedankens zu verstehen.

6. Die denotative Bedeutung ist genetisch mit der sprachlichen Bedeutung verbunden. Die verbalisierte Bedeutung ist primär, die gegenständliche ist sekundär.

7. Um ein Zeichen des Dinges zu sein, soll das Wort „eine Stütze“ in den Eigenschaften des bezeichneten Objektes haben. In der diskursiven Tätigkeit des Menschen wird die Bedeutung von der Macht des konkreten Gegenstandes als Element der Situation befreit.

8. Dank dem Zeichen entsteht die bedingte, indirekte Form des angeeigneten kulturbedeutsamen Dinges.

9. In der kulturell-historischen Genese der menschlichen Psyche wird allmählich das Ding durch die Bedeutung des Wortes ersetzt, infolgedessen trennt sich die Bedeutung vom realen Ding und es entsteht eine neue Erscheinung, die Bedeutungsraum heißt.

10. Das Wort ist bipolar: im Diskurs integriert es die verbalen und gegenständlichen Bedeutungen.

Die kognitive Linguistik entstand nichtvoraussetzungslos, ihrem Entstehen ging die riesige Vorarbeit, besonders im XIX. Jahrhundert (W. von Humboldt, G. Scheintal, A. Potebnja u.a.) voran, als sich die Wechselbeziehungen der Sprache und des Gedankens im Epizentrum des wissenschaftlichen Interesses befanden. Die moderne kognitive Linguistik unterscheidet sich von der traditionellen mentalen Linguistik. Ihre Besonderheit jedoch ist nicht in der Erfindung des neuen Forschungsgegenstandes oder des ungewöhnlichen Forschungsalgorithmus zu suchen. Ihr Merkmal wird von einer methodologischen Verschiebung bedingt und setzt sich aus den neuen heuristischen Programmen zusammen. Sie ist mit Interesse für die impliziten, der unmittelbaren Beobachtung unzugänglichen Erscheinungen und für ihre theoretische und hypothetische Modellbildung verbunden. Zu den Hauptursachen des Entstehens der kognitiv-semiologischen Theorie des Wortes wurde die Beseitigung der strukturalistischen Beschränkungen in den Forschungen über den Einfluss der extralinguistischen Faktoren auf die Bildung der semantischen Struktur des Wortes. Es wurde möglich, die mit dem Strukturalismus unvereinbare These anzunehmen, dass die sprachlichen Tatsachen mittels Tatsachen von *nicht sprachlicher* Natur teilweise erklärt werden können. Dabei ist es nicht immer so, dass sie zu beobachten sind.

Zu solchen Erscheinungen, die einen extralinguistischen Charakter haben, und die der hypothetischen Modellbildung unterliegen, wurden in der kognitiven Linguistik folgenden kognitive Strukturen: *der Frame* (M. Minsky, M. Fillmore), das idealisierte *kognitive Modell* (G. Lakoff); die mentalen *Räume* (S. Fokone) usw. Sie alle sind jedoch in der unmittelbaren Beobachtung unzugängliche Phänomene. Sie werden nur im Laufe der Erforschung der Sprechfähigkeit expliziert.

Jede Sprache stellt eher nicht das statische System dar, das die Ergebnisse der Reflexion der Außenwelt als sein adäquates semantisches Modell fixiert, sondern es ist das funktional-kommunikative System. Sogar im Systemzustand ist die Sprache ein funktionierendes System. Und in dieser Hinsicht ist sie nicht nur eine Struktur und ein System, sondern auch (und es ist ihre wichtigste Erscheinungsform) ein dynamisches kognitiv-semiologisches Gebilde.

Das alles bedingt die Suche nach solchen methodologischen Prinzipien der kognitiv-kulturologischen Forschungen, die die dialektisch komplizierte Natur der Sprache als Tätigkeitssystem

adäquat wiedergeben würden. Die grundlegenden Kategorien in der vorliegenden Forschung sind «Kognition», «kognitive Struktur», "Konzept" und "Diskurs".

Kognition ist der Terminus, der dem Terminus *Erkenntnis* nur teilweise entspricht, weil er auch den Begriff *Wissen* einschließt. Der Terminus *Kognition* bedeutet (1) den Erkenntnisprozess (*den alltäglichen* Prozess des Erhaltens der Informationen, der Aneignung des Wissens, ihrer Kategorisierung, Konzeptualisierung und Umgestaltung, des Behaltens, der Explizierung aus dem Gedächtnis, der Nutzung in der Rede), (2) das Ergebniss dieses Prozesses ist das Wissen. *Kognition* steht mit den psychischen Prozessen in synergetischer Wechselwirkung, d.h. die Wahrnehmung, das Verständnis, die Interpretation, die Vorstellung und die Rede "arbeiten" hier organisch zusammen. *Die Kognitive Struktur* ist eine Art der Vorstellung der Kenntnisse, ihre eigentümliche „Verpackung“ in unserem Bewusstsein. Dazu gehören das mentale Bild, das Konzept, die Gestalt, der Frame u.a. *Das Konzept* ist der auf besondere Weise strukturierte Inhalt des Bewusstseinsaktes, die Verkörperung in der inhaltsreichen Form der Dinggestalt. Es ist eine Art des Engramms (die Ablagerung im Gedächtnis) des innerlich abgefassten bildlichen Inhalts, des kollektiven Archetyps der Kultur, und in dieser Existenz dient es zur operativen Einheit des Denkens.

Es existiert die Meinung, dass *das Konzept* ein invarianter Begriff ist, der in solchen Varianten, wie Gestalt, Frames, Szenario und in einigen anderen kognitiven Strukturen realisiert wird.

Der Diskurs ist eine komplizierte kognitiv-kommunikative Erscheinung, er enthält nicht nur einen Text, sondern auch verschiedene extralinguistische Faktoren (das Wissen der Welt, Meinungen, wertmäßige Vorhaben), die eine wichtige Rolle im Verständnis und in der Wahrnehmung der Informationen spielen. Meistens spricht man zwei Hauptrichtungen in der linguistisch - kognitiven Forschung des Diskurses: (a) die Strukturen der Vorstellung des Wissens und (b) die Konzeptualisierungsverfahren. Das kategoriale Wesen des Diskurses ist schon dank der Aufzählung solcher elementaren Komponenten ausreichend repräsentativ, z.B.: die dargelegten Ereignisse, die Teilnehmer dieser Ereignisse, die performativen Informationen und "nicht-Ereignisse", d.h. die Umstände, die die Ereignisse begleiten, u.ä. Die Bedeutungsrelationen zwischen den konzeptionellen Elementen des Diskurses integrieren die kognitiv-diskursiven Forschungen ins Gebiet der Linguokulturologie.

Die vorgelegten Definitionen gestatten, die gegebenen Kategorien nicht nur als systemhafte Gebilde zu betrachten. Sie sind die funktionalen und dynamischen Komponente der Linguokultur, was von ihrer Binarität zeugt. Einerseits gehören sie zur kognitiven Semantik und andererseits zur kontextbedingten funktionalen Semantik, die den Gegenstand der Semiologie bildet. Es existiert die Meinung, die Sprache und der Diskurs seien untrennbar. Zugleich ist auf der Anfangsstufe das Unterscheiden dieser Begriffe zweckmässig. Der Diskurs hat den Impuls der Entwicklung der Semiologie als wissenschaftliche Disziplin gegeben. Jedoch ist es hier wichtig, sich davon zu distanzieren, die Semiologie zu verstehen, die nur als eine Wissenschaft über die Zeichen überhaupt zu verstehen ist.

Der diskursive Raum in der Tat ist besonders reglementiert und befindet sich im Zusammenwirken mit dem System der Sprache: *die Sprache fließt in den Diskurs über, der Diskurs zurück in die Sprache*. A. J. Greimas meint, dass die Abgrenzung der Sprache und des Diskurses eine Zwischenoperation ist, von der man sich schließlich lossagen muss. Die Semiologie sollte die Arbeit erledigen, die in dem Sammeln der nebensächlichen wertmäßigen Produkte der sprachlichen Tätigkeit besteht – d.h. Wünsche, Ängste, Liebesbekundungen, Ärgernisse, Entschuldigungen in ihrer ethnokulturologischen Natur – besteht, aus denen sich die sprachliche oder die diskursive „Tätigkeit“ zusammensetzt. Wir werden nicht verneinen, dass die ähnliche Bestimmung der äußerst subjektiven Wahrnehmung der Sprache als Tätigkeit Probleme bereitet. Jedoch ist darin das Wesen der Wechselbeziehung der Sprache, des Diskurses und der Kognition konzentriert.

Das Literaturverzeichnis

- [1] Alefirenko N., Korina N. Probleme der kognitiven Sprachwissenschaft. -M.: 2011.
- [2] Winogradow S. Zum sprachwissenschaftlichen Verständnis des Wertes//Russischen Literatur im Kontext der weltweiten Kultur. - Nowgorod, 2007. -S. 93-97.
- [3] Kolessow W. Philosophie des russischen Wortes. - SPb.: ist JUNG, 2002.
- [4] Lotman J. Semiosfäre. - Sankt- Petersburg: die Kunst, 2000.
- [5] Oserova E. Kulturologische Dominanten der poetischen Prosa. - Charkow, Charkower Universität, 2009. - № 55. - S. 84-92.
- [6] Potebnja A. Der Gedanke und die Sprache. M: das Labyrinth, 1999.
- [7] Die Rolle des menschlichen Faktors in der Sprache: die Sprache und das Weltbild. - M: die Wissenschaft, 1988.
- [8] Semenenko N.N. Kognitives Paradigma der paremischen Semantik. Belgorod, 2011.
- [9] Kintsch W. Memory and cognition. - N. Y. (etc.), 1977.

DAS DEUTSCHTUM IM GEBIET WJATKA – DIE ERHALTUNG SEINER GESCHICHTE, KULTUR UND SPRACHE

Baikova O.W.[©]

Vyatka State University of Humanities

Russia

Die Zusammenfassung

In diesem Beitrag handelt es sich um den deutschen Ethnos der Region Wjatka. Das ist eine deutsche ethnische Minderheit mit eigener Geschichte, Kultur und Sprache; sie wird im Hinblick auf die Geschichte der Russlanddeutschen, ihre Demographie, ihre Stellung in der demographischen und soziolinguistischen Struktur der Region, sowie die Spezifika ihrer Umgangssprache erforscht. Ethnische Besonderheiten können wir an ihrer Lebensweise, Kultur, Sprache und ihrem Alltagsleben ausmachen, vor allem aber an ihrem Geistesleben und ihrem Selbstbewusstsein.

Die Schlüsselwörter: Russlanddeutsche, Soziolinguistik, Sprachinseldialekte, gemischte Dialekte.

1. *Deutschtum im Gebiet Wjatka bis zum zweiten Weltkrieg.*

Der deutsche Ethnos im Gebiet Wjatka ist im 20. Jahrhundert infolge einiger Freiwilligen- und Zwangsetappen entstanden. Die ersten Erwähnungen von Deutschen im Wjatkaer Gouvernement findet man in den Archivdokumenten des 17. Jahrhunderts, wo solche Familiennamen wie Nemtschinow, Nemtschin in den Garnisonen der Wjatkaer Städte Urshum, Jaransk, Malmysh mehrfach aufgetroffen werden [1].

Das Auftreten von Deutschen im Gebiet Wjatka vollzog sich in drei Etappen. Die erste Etappe wurde durch die Manifeste Katharinas II. aus den Jahren 1762 und 1763 eingeleitet, nach deren Inkrafttreten die landwirtschaftliche Immigration der Deutschen nach Russland, insbesondere nach Wjatka begann. Die zweite Etappe verband sich mit dem Erscheinen von Kriegsgefangenen im Wjatkaer Gouvernement, denn während des Vaterländischen Krieges von 1812 und des Ersten Weltkrieges zogen Tausende von Kriegsgefangenen aus Frankreich, Sachsen, Italien, Polen, Bayern, Württemberg, Österreich und Preußen durch das Wjatkaer Gouvernement. Doch der größte Anteil von Kriegsgefangenen im Gebiet Kirov resultierte aus dem Zweiten Weltkrieg.

Obwohl der Anteil der deutschen Bevölkerung der Wjatkaer Region Ende der 1930-er Jahre des 20. Jahrhunderts nicht so groß war, hat die Gegend ihre eigene Geschichte deutscher Einwanderung. Der spezifische Charakter des Deutschtums im Wjatkaer Gebiet war bis zum Zweiten Weltkrieg durch die zugezogene deutsche Fachelite geprägt. Sie wohnten inmitten der autochthonen Bevölkerung und wurden mit der Zeit gut in die lokale Gesellschaft integriert.

2. *Russlanddeutsche im Wjatlag (1941–1947) während des Großen Vaterländischen Krieges und in der Nachkriegszeit.*

Die dritte Etappe verband sich mit der Deportation von Russlanddeutschen aus der Wolgarepublik, der Ukraine und Kasachstan. Am 28. August 1941 hatte das Präsidium des Obersten Sowjets die „Verordnung gemäß den Russlanddeutschen der Wolgarepublik“ übernommen, infolge deren nicht nur die große Übersiedlungswelle der Russlanddeutschen, sondern auch die anderer Völker der Sowjetunion begann. Es ist bemerkenswert, dass die Deportation der vierziger Jahre in der ehemaligen UdSSR eine neue „große Übersiedlung der Völker“ des 20. Jahrhunderts war, die in der sowjetischen Planungsform „freiwillig – zwangsweise“ verwirklicht wurde [2].

Die Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen (ASSRdWD), die 1924 ihre eigene national-territoriale Form erhalten hatte, wurde Anfang des Krieges vernichtet, und die deutsche Bevölkerung wurde nach Kasachstan und Westsibirien als spezpereselenzy (Zwangsarbeiter / Sonderumsiedler) verschickt.

1942 waren die Lager im GULAG meistens leer und man brauchte eine große Menge Arbeitskräfte. Auf Befehl des GULAGs wurden Wolgadeutsche in ein Lager im Gebiet Kirov (Wjatlag) verschickt [3]. Dort angekommen, ergaben sich für die mobilisierten Russlanddeutschen zahlreiche

Schwierigkeiten im Hinblick auf ihre berufliche Situation und ihre Wohnsituation. Nach der Übersiedlung in die Kirover Region bekamen die Russlanddeutschen im Jahre 1945 den Status von Sonderumsiedlern und wurden von den Kommandanturen des NKVDs (der Volkskommissariat der inneren Angelegenheiten) überwacht. Die Russlanddeutschen wurden zur Zwangsarbeit in die Baubataillone und Arbeitskolonnen geschickt, die die so genannte Arbeitsarmee bildeten.

Es ist bemerkenswert, dass es Sondersiedlungen in allen Nordlandkreisen des Gebiets Kirov gab: in Lusa (ehemaliger Landkreis Lalsk), Polomsk, Nagorsk, Omutninsk, Werchnekamsk (ehemaliger Landkreis Kai), Kirovo-Tschepetzk und anderen Orten.

Die nächste Etappe der Deportation von Russlanddeutschen fand in den Jahren 1945–1947 statt. In jener Zeit tauchten in unserem Gebiet zahlreiche Gruppen von repatriierten Russlanddeutschen auf, die während des Großen Vaterländischen Krieges von der faschistischen Armee nach Polen und nach Deutschland gebracht und später von der Roten Armee wieder etappenweise nach Russland zurückgeführt wurden [4].

Im Jahre 1951 befanden sich nach Angaben in 12 Landkreisen des Gebiets Kirov 8.893 Zwangsarbeiter, darunter 6.696 Russlanddeutsche (2246 Familien), 1.657 Westukrainer (641 Familien), 485 Krimtataren (149 Familien) und andere.

1955–1956 wurde die Sondersiedlungsregelung für Russlanddeutsche aufgehoben, so dass sie seit dieser Zeit in andere Gebiete der Sowjetunion überzusiedeln begannen: nach Kasachstan, Moldavien, Transkaukasien und ins Baltikum. Anfang 1974 gab es in Kirover Region etwa 1.400 Russlanddeutsche [5].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Deportation, Zwangsarbeit und Sondersiedlungen eine wichtige Rolle in der Geschichte der Russlanddeutschen im 20. Jahrhundert spielen. Es ist sehr schwierig, die Bedeutung dieser Ereignisse und ihren Einfluss auf das Leben der Bürger mit deutscher Nationalität in den Nachkriegsjahren zu bestimmen. In den letzten Jahren setzte eine neue Welle von Übersiedlungen aus der Kirover Region in den Westen, vor allem nach Deutschland und in andere Gebiete der ehemaligen Sowjetunion ein.

Um dieses Problem zu lösen, hat man vor 10 Jahren in Kirov die gesellschaftliche Organisation gebildet, die auf das Wiederbeleben der deutschen Sprache und Kultur gerichtet wurde. Der gegründete Verband „Einheit“ hat alle Russlanddeutschen unserer Region vereinigt. Die Ziele dieser Gesellschaft sind die Erhaltung der deutschen Kultur und der Volkssprache, die Möglichkeit für alle Menschen, ihre Identität zu finden und einen Platz im System der ethnokulturellen Wechselwirkung zu besetzen.

3. Russlanddeutsche der Region Wjatka heute.

Also, heutzutage gibt es im Gebiet Wjatka etwa 1400 Russlanddeutsche, die eine bedeutende Rolle in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung spielen. Das ist eine deutsche ethnische Minderheit mit eigener Geschichte, Kultur und Sprache; sie wird im Hinblick auf die Geschichte der Russlanddeutschen, ihre Demographie, ihre Stellung in der demographischen und soziolinguistischen Struktur der Region, sowie die Spezifika ihrer Umgangssprache erforscht. Ethnische Besonderheiten können wir an ihrer Lebensweise, Kultur, Sprache und ihrem Alltagsleben ausmachen, vor allem aber an ihrem Geistesleben und ihrem Selbstbewusstsein.

Ich und meine Kolleginnen – Mitarbeiterinnen des wissenschaftlichen Laboratoriums von experimentell-phonetischen und perzeptiven Forschungen der europäischen Sprachen beschäftigen uns auch mit der Erforschung regionaler Varianten der Umgangssprache. Eine der Forschungsrichtungen bildet die Sprache der Russlanddeutschen, sowie der russisch-deutsche Sprachvergleich.

Die Archivierung und Erforschung der mündlichen Sprache von Russlanddeutschen hat in Wjatka bereits eine lange Tradition. Im Januar 1999, in Rahmen des wissenschaftlichen Projekts des Seminars für Slavistik der Ruhr-Universität Bochum (Deutschland) „Lautsprachlich-Basierte Linguistik“, wurde in unserer Universität das Internationale Symposium „Akustischer Aspekt der linguistischen Forschungen“, organisiert. Hier entstand der Plan, die Sprache von Russlanddeutschen, die im Gebiet Wjatka wohnen, zu erforschen, weil ihre Sprache ein Teil des sprachlichen Reichtums unserer Region, sowie ein Reichtum der deutschen Volkssprache darstellt.

Die initiierten Arbeiten erfassen vier Grundaspekte. Der demographische Aspekt erhebt statistische Angaben, die die Geographie der russlanddeutschen Siedlungen, die Zahl der Russlanddeutschen, deren Lebensalter und Abstammung betreffen. Der kulturelle Aspekt interpretiert die sprachlichen Äußerungen der Gewährspersonen inhaltlich und beobachtet ihre Geschichte, ihr ethnisches Bewusstsein, ihr Verhältnis zur ethnischen Nachbarschaft. Der soziolinguistische Aspekt analysiert „linguistische Biographien“ der Gewährspersonen sowie ihre Beherrschung der Muttersprache.

Der linguistische Aspekt beschreibt sprachliche Einheiten, Phoneme, Morpheme, Redewendungen, Sätze, die unsere Gewährspersonen verwenden.

Die russlanddeutschen Dialekte in Wjatka sind kaum erforscht. Es gibt in den letzten 10 Jahren nur einige Untersuchungen (meine Untersuchungen und Untersuchungen von Julia Beresina), in denen die Besonderheiten des Lautsystems der oberdeutschen und niederdeutschen Dialekte in den Siedlungen Sosimskij und Tschernigowskij des Landkreises Werchnekamsk der Region Kirov dargestellt werden [6]. In meiner Dissertation mache ich einige wichtige soziolinguistische Bemerkungen, zum Beispiel, dass sich die Gebrauchssphäre der Mundarten auf die Kommunikation in der Familie beschränkt. Ich beobachte auch den heutigen sprachlichen Zustand der im Kirover Gebiet vorkommenden Mundarten. In meiner Monographie über Sprachkontaktforschung [7] werden unter anderem am Beispiel des russlanddeutschen Sprachmaterials Interferenzen mit dem Russischen demonstriert. In den russlanddeutschen Mundarten gibt es auch einige dialektale Merkmale, die erhalten geblieben sind.

4. Die Sprache der Gewährspersonen.

Wie schon erwähnt wurde, wird die Sprache von Russlanddeutschen im Gebiet Wjatka seit 1999 erforscht. Es wurden von uns viele dialektologische Studienreisen in die Nordlandkreise der Region Kirov organisiert und durchgeführt. Da die Vertreter der älteren Generation ihre deutsche Muttersprache, die sie von Kindheit auf gelernt haben, gut beherrschen, bemühten wir uns, während unserer Studienreisen die Sprache der älteren Menschen aufzunehmen, weil hier das höchste Beherrschungsniveau der deutschen Sprache zu erwarten ist.

Die Gewährspersonen der Region Wjatka sind Vertreter von zwei Hauptdialektgruppen: den hochdeutschen und niederdeutschen Dialekten. Zur Grundlage dieser Klassifikation wurde in ihren Mundarten die Vorherrschaft der hochdeutschen oder niederdeutschen Merkmale gelegt, deren kennzeichnende Unterscheidungsmerkmale in der Phonetik die folgenden sind:

- Vorhandensein oder Fehlen der zweiten hochdeutschen Verschiebung der Konsonanten im Lautsystem der Dialekte;
- Fortisation der stimmhaften Konsonanten /b, d, g/ am Wortanfang vor den Vokalen und Sonoren oder Erhaltung der Opposition: stimmhaft/stimmlos;
- Diphthongierung oder Erhaltung der langen mittelhochdeutschen Vokale: /i:/, /ü:/, /iu:/.

Es sei unterstrichen, dass das erforschte Dialektmaterial einen gemischten Charakter zeigt, das heißt, die Sprache der russlanddeutschen Merkmale sowohl der hochdeutschen als auch der niederdeutschen Dialekte enthält. Sogar die entgegengesetzten Dialekttypen (Plattdeutsch, Schwäbisch) stellen bestimmte Mischungsmerkmale fest. Diese Mischung kann man in der Abwendung von „der Norm“, die den entsprechenden Dialekttyp charakterisiert, und in der Anpassung an die „mittlere“ Variante bemerken. Dieser Zustand ist historisch bedingt: Die Dialekte der Mutter- und Tochterkolonien waren von Anfang an gemischt, dabei stammen die Vertreter sowohl der hochdeutschen, als auch der niederdeutschen Dialekte aus verschiedenen Regionen der ehemaligen Sowjetunion. Neben der dialektalen Sprachvarietät beherrschen einige Russlanddeutsche auch eine standardnahe deutsche Sprachvarietät, und alle sprechen Russisch. Die Sprachkompetenzen im Hochdeutschen hängen vom Alter, Bildungsniveau und der Möglichkeit ab, mit Binnendeutschen Kontakte zu pflegen.

Mit Hilfe der Hör- Vergleichs- Distributions- und Computeranalyse des Sprachmaterials sind von uns die folgenden gemeinsamen Merkmale, die die Mundarten unserer Gewährspersonen verbinden, bestimmt worden:

- Die Diphthongierung des langen alten mittelhochdeutschen Vokals: /i/ > /əi/, /ae/ > /əis/ Eis (mhd. /ī/), /maenə/ meine (mhd. /mīne/);
- Die Monophthongierung des alten mittelhochdeutschen Diphthonges: /ie/ > /ī/ > /vīdr/ wieder (mhd. /wieder/);
- Die Senkung von alten mittelhochdeutschen Diphthongen /ei/, /ou/ > /ai/, /oi/, /au/, /eu/ > /klaidr/ Kleider (mhd. /kleider/), /oiər/ Eier (mhd. /eier/), /frau/ Frau (mhd. /frou/), /mæus/ Maus (mhd. /mous/);
- Die Senkung von alten mittelhochdeutschen Vokalen /i/ > /e/, /u/ > /o/ > /ben/ bin (mhd. /bin/), /vo:št/ Wurst (mhd. /wuršt/), /εm/ im (mhd. /im/), /os/ uns (mhd. /uns/);
- Die Entrundung von alten mittelhochdeutschen /û/, /ō/ [ü, ö] > /ī/, /ē/ [i, e]: /glik/ Glück (mhd. /glück/), /mekləç/ möglich (mhd. /möglich/);
- Die Verdampfung von dem betonten Vokal /ā/ > /ō/ > /öbənd/ Abend (mhd. /abend/), /vold/ Wald (mhd. /wald/);

- Die Realisierung des mittelhochdeutschen /g/ als ein stimmloser Spirant (der Reibelaut) /x/ am Wortende und vor den Konsonanten, gewöhnlich in der Position vor /t/ (-gt): /za:x/ Sage (mhd. /sage/), /fra:xt/ gefragt (mhd. /gefragt/), /kre:ç/ Krieg (mhd. /krieg/);
- Die Spirantisierung des mittelhochdeutschen /g/ als /j/ in der Position zwischen den Vordervokalen und nach den Konsonanten /r/, /l/: /za:jə/ sagen (mhd. /sagen/), /morjən/ morgen (mhd. /morgen/), /fli:jə/ fliegen (mhd. /fliegen/);
- Der Übergang der Postvokalverbindungen der Konsonanten /st/, /rst/, /rs/ > zu /št/, /ršt/, / rš/: e:št /erste/ (mhd. /erste/), /voršt/ Wurst (mhd. /wurst/), /anderš/ anders (mhd. /anders/);
- Der Assimilationsübergang von Konsonanten /nd/nt/ > zu /n/: /on/ und (mhd. /und/), /zən/ sind (mhd. /sind/), /anr/ andere (mhd. /andere/).

Es sei betont, dass diese Merkmale folgerichtig in den deutschen Mundarten der Region Kirov gebraucht werden. In diesem Fall wäre es möglich, diese Sprache als ein System der Systeme zu betrachten, das dort erscheint, wo es zwei Sprachsysteme, das heißt, zwei Regionaldialekte gibt. Der Vergleich der zwei Systeme gibt uns die Möglichkeit, ein Verhältnissystem zu bilden, das die gemeinsamen Merkmale verbindet. Wir vermuten, das genannte System sei ein neuer Dialekt, den die Gewährspersonen sprechen.

Die deutsche Sprache unserer Gewährspersonen steht unter dem Einfluss der Kontaktsprache (Russisch, Ukrainisch, Tatarisch), welcher charakteristische Änderungen in der Phonetik, Lexik und Grammatik der Muttersprache, verursacht: Entlehnungen der Phoneme, Bereicherung des Wortschatzes mit der entlehnten Lexik, den Einfluss auf das Deklinations- und Konjugationssystem, auf die Wortfolge usw.

Die Gründe dieses starken Einflusses bestehen darin, dass es im Wjatkaer Gebiet zum Unterschied von der Situation, die V. Schirmunski beschrieben hat, praktisch keine „Sprachinseln“ gibt. Hier wohnen viele ethnische Gruppen, darum ist die Benutzung der russischen Sprache als Kommunikationsmittel notwendig.

Anhand unserer Aufnahmen lässt sich beobachten, dass auch kleine Sprach- und Kulturgemeinschaften heutzutage einen festen und wichtigen Platz in einer multinationalen Umgebung einnehmen und eine positive, bereichernde Funktion haben.

5. Das Forschungsmaterial und die Datenbank.

Als Forschungsmaterial für diese Studie dienen digitalisierte und transkribierte Aufnahmen von Interviews mit Russlanddeutschen der Region Kirov. Das gesamte Material wird einer systematischen Bearbeitung unterworfen. Die Dialektaufzeichnungen (ca. 44 Stunden Aufnahmen auf DAT-Kassetten) werden katalogisiert, indiziert, protokolliert und auf CDs übertragen, zusammen mit der Transkriptionen und den Deskriptoren, die es dem zukünftigen Nutzer erlauben, gezielt nach bestimmten sprachlichen und kulturellen Themen zu suchen.

Diese akustische Datenbank ist für die linguistische Forschung von zentraler Bedeutung, weil viele phonetische Dialekterscheinungen nur bei der unmittelbaren Analyse der Aufnahmen erkannt werden können. Ein weiteres Ziel ist der Ausbau eines Lautspracharchivs der Wjatkaer Bewohner vom Ende des 20. bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts und die Vorbereitung des Sprachmaterials für die Lautchrestomathie „Die Sprache der Kirover Russlanddeutschen“ mit Erinnerungen an ihr Leben während der Deportation, ihren Eindrücken vom Wjatkaer Land und ihren Bewohnern und auch mit dem Kommentar ihres Sprachgebrauchs, und auch die Veröffentlichung der gemeinsamen Monographie zusammen mit den Kollegen der Historischen Fakultät der Wjatkaer staatlichen Universität für Geisteswissenschaften „Geschichte, Kultur und Sprache der Russlanddeutschen im Gebiet Wjatka“.

Das Literaturverzeichnis

- [1] Stoletije Wjatskoj Gubernii (Das Jahrhundert des Wjatkaer Gouvernements), (1880), Wjatka
- [2] Waschkau Nikolaj (1994), Deportacija rossijskich nemcev v 1941 godu (Deportation der Russlanddeutschen im Jahre 1941), Volgograd
- [3] Berdinskich Viktor (1998), Wjatlag (Wjatkaer Lager), Kirov. – S. 144.
- [4] Baikova Olga (2004), Nemezkije gowory Kirovskoj oblasti i ossobennosti ich vokalizma (Deutsche Mundarten im Gebiet Wjatka und die Besonderheiten ihres Vokalsystems), Kirov
- [5] GASPI KO (Staatsarchiv der sozialpolitischen Geschichte des Gebietes Kirov), F. 1290, op. 70, d. 122, l. 3–30.
- [6] Baikova Olga (2004), Nemezkije gowory Kirovskoj oblasti i ossobennosti ich vokalizma (Deutsche Mundarten im Gebiet Wjatka und die Besonderheiten ihres Vokalsystems), Kirov. Beresina Julia (2009), Konsonantizm w rechi rossijskich nemcev Kirovskoj oblasti (Das Konsonantensystem in der Rede von Russlanddeutschen im Gebiet Kirov), Kirov.
- [7] Baikova Olga (2009), Nemezkije ostrownyje dialekty w uslowijach jasykowej interferenzii (Deutsche Sprachinseldialekte in den Rahmen der Sprachinterferenz), Kirov.

THE MEANING OF THE SYNAESTHETIC METAPHOR: COMPARING THE DATA OF THE CORPUS AND A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT

Bardovskaya A.I.[©]

Vyatka State University of Humanities

Russia

Abstract

The article regards the possibility of describing the meaning of the synaesthetic metaphor basing on the analysis of the data of two different sources of information about the language: the corpus and a psycholinguistic experiment. As an example the meaning of the Russian synaesthetic metaphor "малиновый звон" ("crimson chime") is described. The conclusion about the necessity of combining the results of the analysis of various data while studying the synaesthetic metaphor is made.

Keywords: synaesthetic metaphor, synaesthesia, the National corpus of the Russian language, psycholinguistic experiment, interpretation.

Аннотация

В статье рассматривается возможность использования данных двух источников информации о языке, компьютеризированного корпуса и психолингвистического эксперимента, при описании значения синестетической метафоры. В качестве примера анализируется значение метафоры «малиновый звон». Делается вывод о ценности учета разнообразных данных при изучении этого языкового явления.

Ключевые слова: синестетическая метафора, синестезия, Национальный корпус русского языка, психолингвистический эксперимент, понимание.

Наблюдаемая на текущем этапе развития гуманитарного знания смена общенаучных парадигм, одним из условий актуальности предпринимаемых исследований в ходе которой становится интеграция достижений различных дисциплин, в лингвистике самым непосредственным образом связана с переходом от трактовки языка как замкнутой системы к его пониманию как принадлежности пользующегося им человека. Мысль о том, что «в обход человека язык изучать нельзя. Все исследовательские координаты должны перекрещиваться на человеке» [1] становится общепринятой. Фокус внимания ученых перемещается с языковых отношений на отношения «язык – внутренний мир индивида».

Абсолютно уникальное место в складывающейся научной парадигме занимает феномен синестезии (досл. с греч. σύν (syn) и αἴσθησις (aisthēsis), дословно, «совместное ощущение»; далее – Сз). Анализ [2; 3] позволяет сделать вывод о том, что его изучение в значительной мере способствовало ускорению ставших столь актуальными сегодня интеграционных тенденций. И сейчас Сз принадлежит той сфере, где пересечение интересов различных дисциплин наиболее ощутимо. Именно здесь находится одна из точек активного роста антропоцентрической парадигмы, ведутся острые дискуссии с логико-рационалистической традицией, поиск путей отхода от создания не отвечающей современным требованиям «объективной, стабильной, вербализованной, абстрактной, четко структурируемой системы лингвистических конструкторов» (терминология А.А. Залевской: [4]).

Более того, появляются основания говорить о становлении новой междисциплинарной области знания, фокусирующей свое внимание на этом явлении и его разнообразных формах и манифестациях. Все более явным становится понимание того, что постижение загадки столь фундаментального, но не поддающегося непосредственному наблюдению феномена, как Сз, возможно лишь совместными усилиями. Раскрыть ее закономерности и осознать роль, которую она играет в психической жизни человека, можно, только соотнося и сопоставляя различные сведения, учитывая весь спектр ее проявлений.

[©] Bardovskaya A.I., 2012

К числу, возможно, наиболее ярких манифестаций Сз относится такое языковое явление, как синестетическая метафора (далее – СМ), под которой, в самом общем виде, понимается использование слов, связанных с одной сферой чувств, для описания ощущений и восприятий, относящихся к другой сфере сенсориума (например, *бархатная улыбка, тупой звук*). Несмотря на то, что на протяжении прошлого века явление это не принадлежало к числу фаворитов языковедческих исследований, свой след в его изучении оставили многие видные ученые, среди которых А.А. Потебня, Г. Пауль, М. Бреаль, Б.Л. Уорф, А.Р. Лурия (см. об этом [5; 6]). Регулярный же характер обращение к вопросу СМ приобретает с появлением работы С. Ульманна, в которой была впервые озвучена проблема «исходных данных и конечных точек метафор типа синестезии в качестве ясной проблемы, которую можно сформулировать в точных и даже количественных терминах, и с которой можно начать при выявлении направления поисков семантических универсалий» [7].

С высоты накопленных к текущему моменту знаний неточность терминологии американского ученого заслуживает обоснованной критики (говоря о СМ, он употребляет термин «Сз», обозначающий межчувственные связи в психике, но не подчиняющуюся семантическим процессам языковую метафору). Однако при всех недостатках программа исследований, начало которым было положено в трудах классика, не теряет актуальности и в наши дни. В частности, современный авторитет в сфере изучения СМ Ш. Дэй пишет: «Сопоставляя СМ разных языков, можно лучше понять саму Сз: врожденные синестетические ассоциации, которых будет меньшинство, проявятся в языках всего мира; собственно метафоры ... будут обнаружены в больших количествах, и они будут отличаться от культуры к культуре» [8] (здесь и далее перевод мой – А.Б.).

Выдвигается предположение, что сопоставление фактов разных языков при соотнесении языковых данных с другими опытными сенсомоторными данными по Сз, результатом которого явятся списки синестетических паттернов, общих и специфичных для разных лингвокультур, прольет свет на проблему универсального языка кросс-модальных переходов и даст возможность получить сведения о самой Сз. Ожидается, что, «обогащенная» достижениями смежных дисциплин, предложенная С. Ульманном программа внесет вклад в решение таких проблем, как соотношение биологического и социального/культурного в интермодальных явлениях, характер взаимосвязи Сз и СМ, а также понимание основанных на Сз языковых выражений, в том числе, специфичных для разных лингвокультур.

Новые перспективы для реализации предложенной Ульманном программы исследований СМ открывают активно развивающиеся сегодня компьютерные технологии. Связаны эти возможности с появлением такого инструмента для изучения языка, как лингвистические компьютеризированные корпуса (далее – ЛКК). Анализ [9; 10] позволяет говорить о том, что как инструмент для изучения СМ ЛКК обладает следующими достоинствами: 1) большая репрезентативность лингвистических данных; 2) наличие поисковой системы, позволяющей моментально получить сотни и даже тысячи примеров с интересующим исследователя языковым явлением 3) разметка, также помогающая исследователю экономить силы и время, пользоваться которой можно в самых разных целях; 4) возможности для грамотного ведения разнообразной статистики рассматриваемого материала. Можно сказать, что все перечисленные моменты представляют собой давнюю мечту исследователя СМ, которому традиционно приходилось изучать большие объемы текстов, способные предоставить достоверную информацию о частотности СМ различных моделей в разных языках.

Следует, однако, обратить внимание на то, что, будучи эффективным современным инструментом для изучения языка, корпус все же не способен заменить всего спектра методов его исследований. В частности, очевидно, что, преследуя цель раскрытия закономерностей понимания СМ, в чем, в принципе, и заключается конечная цель любого исследования СМ, ограничиваясь корпусом, мы явно ограничиваем свои возможности проникновения в суть проблемы, теряя из виду ее индивидуальный ракурс. Для иллюстрации этого положения обратимся к результатам проведенного нами пилотажного исследования, в ходе которого мы обратились к данным такого авторитетного ЛКК, как Национальный корпус русского языка (далее – НКРЯ) [11] и психолингвистического эксперимента (более детально ознакомиться с результатами каждого из этапов работы можно в публикациях [12; 13]).

Планируя исследование, мы рассматривали корпус и эксперимент как два отдельных источника сведений о СМ, при этом для нас представлялось интересным сопоставить не только собранный с их помощью материал, но и попытаться соотнести сделанные выводы с выкладками ведущих современных теорий интермодальности и концепций взаимосвязи Сз и языка. Поэтому

было принято решение в качестве первой пробы ограничиться небольшим количеством языкового материала, а именно, СМ русского языка, критерием для которых являлось бы то, чтобы они претендовали на присутствие в разных классификациях СМ и соотносились с наиболее общепризнанными моментами теории интермодальности, а также могли бы быть охарактеризованы как типичные для русского языка. В ходе поиска в заданном направлении наш интерес привлекло одно синестетическое сочетание русского языка, а именно, *малиновый звон*, которое можно классифицировать как фиксацию классической, в представлении всех теорий интермодальности, формы Сз – цветного слуха.

Косвенным свидетельством в пользу «типичности» этой СМ для русской лингвокультуры служат результаты ее этимологического анализа (к ним мы вернемся далее). Данные Русского ассоциативного словаря [14], согласно которым реакция «звон» на стимул МАЛИНОВЫЙ занимает второе по частотности место (уступая первое лишь реакции «цвет»), свидетельствуют о «встроенности» этого сочетания в языковое сознание современных носителей русского языка.

Осуществив поиск в основном подкорпусе НКРЯ, мы получили результат: 55 документов, 66 вхождений, что не позволяет охарактеризовать рассматриваемое словосочетание как широко распространенное в НКРЯ (а следовательно, в текстах на русском языке). Таким образом, уже на первоначальном этапе работы мы столкнулись с некоторыми противоречиями между данными корпуса и ассоциативного словаря: зная о «встроенности» сочетания «малиновый звон» в языковое сознание носителей языка, мы ожидали увидеть его большую распространенность в текстах, но такое предположение оказалось ошибочным. Небольшое количество документов с искомым словосочетанием было обнаружено и в других подкорпусах. В итоге из всех подкорпусов НКРЯ для рассмотрения особенностей функционирования СМ «малиновый звон» было отобрано 100 примеров.

Предваряя результаты анализа контекстов, в которых встречается рассматриваемое словосочетание в НКРЯ, вернемся к наблюдениям, сделанным нами на предварительном этапе работы, до обращения к корпусу и психолингвистическому эксперименту. Следует отметить, что первоначально метафора *малиновый звон* привлекла наш интерес при знакомстве со статьей автора одной из ведущих современных концепций Сз Б.М. Галеева [15]. Обращаясь к этой метафоре, ученый отстаивает свое понимание Сз как специфического проявления невербального мышления, осуществляемого путем непроизвольного либо целенаправленного сопоставления, сравнения разномодальных впечатлений. В качестве «посредника», обеспечивающего возникновение и функционирование Сз, Галеевым признаются эмоции, аффекты. В отношении заинтересовавшей нас метафоры, фиксирующей цвето-звуковую связь, он говорит о схеме-триаде синестетической «рефлексии» «тембр – эмоция – цвет», работающей, по его мнению, и в других, подобных выбранной нами, метафорах (а звоны, согласно приведенным им данным, могут быть разными – красными и блестящими, круглыми и тонкими, черными и длинными, «на простейшем примере доказывая сложность мира синестетического воображения»).

Таким образом, галеевскую версию этимологии *малинового звона* можно охарактеризовать как синестетическую. В обсуждаемой статье упоминаются и другие бытующие сегодня трактовки появления СМ *малиновый звон*, подвергаемые Галеевым критике. Заинтересовавшись ими, мы провели собственное небольшое исследование, и вот что у нас получилось.

Одна из версий возникновения этой фразы может быть охарактеризована как «любительская». Она очень популярна у пишущих в Интернете, однако, подвергается критике как со стороны Галеева, придерживающегося «синестетической» версии происхождения фразы, так и со стороны филологов, опирающихся на сугубо внутриязыковые причины появления «малинового звона» в русском языке. Любопытно, что именно такое толкование происхождения фразы *малиновый звон* значится в качестве основного в Википедии. Заключается оно в том, что словосочетание *малиновый звон* происходит от названия бельгийского города Мехелен, который по-французски называется *Malines* (Малин; отсюда, якобы, – *малиновый*), где в Средневековье разработали удачный сплав для литья колоколов (и это действительно так: Малин знаменит по всему свету своими карильонами). Комментируя такую трактовку возникновения фразы *малиновый звон*, признаем, что, по всей вероятности, здесь следует говорить об удивительном случайном совпадении. Вместе с тем, нельзя ли предположить, что появление подобного «народного толкования» служит дополнительным свидетельством особого символизма рассматриваемой метафоры для носителей русского языка?

Вторая, «языковая» версия появления фразы *малиновый звон* принадлежит В.Н. Сергееву [16], который связывает появление выражения *малиновый звон* в русском языке с выражением *красный звон*, обозначавшим в старину «звон во все колокола, кроме большого;

пасхальный звон», очень радостный, светлый звон в самый большой для православных людей праздник – в Пасху. В данном случае предполагается, что связь между этими двумя выражениями обусловлена тем, что прилагательные *красный* и *малиновый* входят в один синонимический ряд (не понятен в данном случае, однако, генезис *красного звона*, объяснение которого, в опоре только лишь на национальную символику красного цвета, без апелляции к психологической «синестетической» аналогии, не совсем убедительно).

Кроме того, Сергеев обращает внимание на переносное значение слова *малина* в русском языке: оно употребляется для обозначения не только «многолетнего полукустарника из семейства розоцветных, с ароматными плодами обычно темно-красного цвета»; «ягод этого полукустарника»; «продукта (варенье, сок), приготовленного из этих ягод», но и когда речь идет о чем-то очень приятном, хорошем, доставляющем удовольствие (можно в данном случае привести такие выражения, как *не жизнь – малина*, *разлюли малина* и т.п.). Возможно, полагает этимолог, именно это переносное и оценочное значение слова «малина» («очень хорошо, очень хороший») способствовало тому, что у прилагательного *малиновый* развилось значение «весьма приятный, хороший, красивый». А позднее произошла замена слова *красный* его синонимом – *малиновый*.

Дальнейшее углубление в историю показывает, что оба слова во фразе *малиновый звон* очень древние. Возможно, полагает О.Е. Ольшанский [17], ягода малина получила свое название по цвету плодов (лат. *mulleus* – «красноватый»), но не исключено, что в основу названия ягоды был положен признак плода ягоды, состоящий из малых частей. Второе слово (звон) – общеславянское, и возникло оно из *svolъ*, параллели которому имеются в латинском и индийском языках. Замена с на з объясняется влиянием глагола *звать*, тоже древнего происхождения.

Таким образом, *малиновый звон*, согласно точке зрения языковедов, имеет отношение, в первую очередь, к красивому, стройному звучанию колоколов. Для наших предков со словом «малиновый», столь близким к названию одной из самых любимых в народе ягод, были связаны ассоциации и цветовые, и ароматические, и вкусовые, и даже звуковые. Малиновый цвет – ровный, глубокий, приятный и глазу, и душе. Интересно, что малиновой водой русские крестьяне называли лесной источник, не только утоляющий жажду, но и усаждающий своим журчанием слух, дарящий телу свежесть прохлады, а взгляду – созерцание кристальной чистоты прозрачной воды [18].

Тексты, содержащиеся в НКРЯ, не позволяют сделать выводов о столь давней истории словосочетания *малиновый звон* (согласно данным НКРЯ, самый ранний текст с рассматриваемой фразой относится к 1856 г.). Однако они позволяют говорить о предпочтительных контекстах, в которых эта метафора использовалась в разные годы. Так, использование фразы *малиновый звон* для описания колокольных церковных звонов, наиболее частотное в нашем материале (всего 27 примеров), более типично для ранних текстов («ранними текстами» в НКРЯ считаются тексты, написанные до середины прошлого века), однако встречается оно и в современных текстах. При этом издаваемый церковными колоколами малиновый звон *весело звенит, далеко разносится, разливается, ударяет, гудит, раздаётся*, им *разливаются* и *заливаются колокола*; это звон *сорока сороков* и *сельского колокола*, *колокола в миллион пудов* и *колоколов китежских*, *звон византийской старины*, это *медный гул* и *звон, на заре, с переливами*, он может быть даже *неслышимым, плывущим из глубины веков*.

Вторая частотная группа контекстов употребления фразы *малиновый звон* – это описания звуков различных предметов: колокольчиков, шпор, часов, медалей, музыкальных инструментов. Первые две из перечисленных подгрупп типичны для ранних текстов, последние три встречаются только в современных. Наиболее частотная из перечисленных подгрупп «малиново звенящих» предметов – колокольчики, которые могут *голосисто распеться*, а могут быть с *переливами и отливками* и *позванивать гармонично, лететь по ветру*; колокольчики *поют* и *звонят* малиновым звоном, *веселят и согревают ямщицкую жизнь*, бывают *слышны издалика* и от них может *дребезжать в ушах*, однако под них может и *укачать*, на тройке с малиновым звоном можно ехать *торжественно*.

Часто в современных газетных текстах (17 из 27) упоминается шлягер в исполнении Н. Гнатюка «Малиновый звон» (такое употребление фразы выделяется нами в отдельную группу). В НКРЯ зафиксирован единственный случай именования *малиновым звоном* сорта растения: *Вполне подойдет быстро растущая ипомея – сорт «Малиновый звон»* (Е. Казанская. Агроном // Труд-7, 2005.04.23).

Далее следуют контексты, в которых фраза *малиновый звон* описывает эмоции и внутренние состояния человека (10 примеров), например, *А на сердце малиновым звоном / Запевала цыганская кровь* (Е.И. Дмитриева. «Чудотворным молилась иконам...» (1924).

Контексты, объединенные нами в группу «толкования значения фразы» (8 примеров) оказались распространены не только в современных, но и в ранних текстах, например, *Малиновым зовут приятный, стройный звон колоколов или колокольчиков* (П.И. Мельников-Печерский. В лесах. Книга вторая (1871-1874). Каждый из примеров, в которых фраза «малиновый звон» описывает эмоции и внутренние состояния человека, отличается яркостью образа и индивидуально-авторским характером, что в ряде рассмотренных нами случаев достигается добавлением модальностей восприятия, «усилением синестетичности» метафоры. Так, в примере *Карновский противный не пишет! И не надо – у меня и так на душе малиновый звон. (Не думайте, что речь идет о садовой малине. Я предпочитаю лесную). Если Вы хотите знать, какова она на вкус, вспомните «Campanella» Листа* (В.А. Каверин. Перед зеркалом (1965-1970), поясняя свое эмоциональное состояние счастья и радости (*на душе малиновый звон*), В.А. Каверин апеллирует к вкусовым (*садовая малина*) ощущениям читателя, причем, описывая их в слуховых, точнее, музыкальных терминах (*вспомните «Campanella» Листа*). Наконец, наименьшая по численности группа контекстов – это единичные описания малинового звона природных объектов – сосулек, ельника, собачьего лая.

Таким образом, даже столь беглый анализ демонстрирует, что в текстах разных лет фраза *малиновый звон* используется по-разному, что, с одной стороны, отражает особенности ее употребления коллективом людей, а с другой, не может не влиять на специфику ее функционирования в их индивидуальном сознании. В цитированной выше статье Б.М. Галеев отмечает, что, будучи продуктом определенной культуры, основанные на Сз художественно-оценочные описания порою выступают уже как ее символ. Говоря о метафоре *малиновый звон*, описывающей специфические колокольные звоны, это, по всей вероятности, стоит принять в качестве гипотезы, учитывая роль православия как важной составляющей не только русской культуры, но и национальной психологии [19].

Можно в данном случае привести зафиксированный НКРЯ отрывок из стихотворения Н. Гумилева «Городок», написанное в 1918 году, речь в котором идет о спокойной, размеренной жизни, допустимой, в представлении русского человека, при наличии мудрой, «отеческой» власти, и которое, как мы полагаем, отражает «вплетенность» метафоры *малиновый звон* в жизнь современного поэту общества:

*Крест над церковью вознесен,
Символ власти ясной, Отеческой,
И гудит малиновый звон
Речь мудрую, человеческой.*

Но правомерно ли говорить о том, что со времен Гумилева ничего не изменилось? По всей вероятности, дать аргументированный ответ на этот вопрос можно лишь в результате широкомасштабного исследования. Однако, учитывая изменения в общественной жизни нашей страны за последнее столетие, можно предположить, что то, чем *малиновый звон* является для современных носителей русского языка и культуры, будет существенно отличаться от того, чем он был для наших предков.

С целью попытаться ответить на этот вопрос, мы провели пилотажное психолингвистическое исследование СМ *малиновый звон*, в котором приняли участие 12 русскоязычных испытуемых (далее – Ии) различных видов деятельности, с высшим образованием, в возрасте от 33 до 63 лет (средний возраст – 48 лет), 8 из которых – женщины (Ж), а 4 – мужчины (М). Предпринятый опрос проводился в письменной форме и включал в себя четыре задания, которые предъявлялись устно: 1) знакомо вам сочетание *малиновый звон* или нет? 2) знаете ли вы, что оно означает? 3) напишите первое, приходящее на ум, когда вы слышите сочетание *малиновый звон*; 4) дайте подробное определение словосочетания *малиновый звон*.

Поскольку опрос проводился в индивидуальном порядке, мы имели возможность наблюдать реакцию каждого и. в его ходе и провести небольшое собеседование по его завершению, что также предоставило интересные сведения для дальнейших выводов.

Итак, наиболее типичной стратегией идентификации фразы *малиновый звон* оказался поиск эмоционального связующего звена между понятиями, относящимися к разным сферам чувств. При этом во многих случаях рассматриваемая СМ объяснялась Ии посредством привлечения новых синестетических ассоциаций, что наиболее ярко отразилось в толковании предложенного стимула в терминах прилагательных-обозначений эмоций и ощущений и

восприятий различных модальностей, объединяемых по признаку актуализируемой ими положительной эмоциональной оценки: *легкий, нежный, сладострастный* (Ж, 63 года, учитель); *обалденный, красивый, многоголосый, полифоничный, вводящий в состояние кайфа звук колоколов* (Ж, 49 лет, журналист). От одной и. (Ж, 61 год, музыкант, педагог по фольклору) было получено такое «насквозь синестетичное» описание, указывающее на актуализацию у нее целого комплекса разномодальных признаков (звуковых, температурных, вкусовых, тактильных), в котором перечисляются не только эмоции, которые у нее вызвала предложенная фраза, но и воспоминания: *Звон не бывает малиновым... Малина – сладкая ягода. Малиновый звон – теплота души, умиротворенность, покой, гармония, засыпание. Малиновый звон – то, чего не бывает, что недостижимо, что в преддверии грез, он даже имеет вкус, но не малины, а русской избы, это детство, вкус забытого молока матери, это Бог гладит рукой через волны теплого воздуха...*

При этом, как и корпус, большинство Ии идентифицировало *малиновый звон* как церковный колокольный звон, что демонстрируют уже первые пришедшие на ум ассоциации после восприятия стимула половины Ии.: *церковь* (ее дали два ии.), *церковный звон, колокол, колокольный звон*. Следует, однако, принять к сведению возрастную категорию большинства опрошенных. Не вызывает сомнений, что для серьезных выводов наша выборка слишком мала, однако обращает на себя внимание то, что самая юная и. (Ж, 33 года, воспитатель) продемонстрировала незнание общепринятого значения рассматриваемой метафоры. На вопрос о том, знакомо ли ей сочетание *малиновый звон*, она ответила положительно, однако далее указала, что его значения не знает, и как данные ей ассоциация (*заря*), так и определение (*пробуждение природы*) оказались весьма далекими от понимания, традиционно закрепленного за метафорой *малиновый звон*.

Остальные виды малинового звона, выявить которые нам удалось, анализируя данные НКРЯ, оказались неактуальны для наших Ии. Исключение, пожалуй, составляют двое из них, связывающие *малиновый звон* со звуками природы, от одной из которых (Ж, 62 года, журналист) был получен ассоциат *лето, жарко* и очень интересное определение *поэтический образ, ассоциирующийся с пением птиц, тишиной леса, от которого возникает ощущение очень красивого звона; все это происходит в пору созревания малины*.

«Народная», «бельгийская» трактовка *малинового звона* оказалась актуальна лишь для одного и. (М, 37 лет, преподаватель-филолог), у которого за ассоциатом *колокольный звон* последовало определение *звон колоколов церкви г. Мехелен (Бельгия)*. Любопытно, что компонент «малина», актуальный для этимологов, в большей или меньшей степени оказался актуален и для половины наших Ии. В частности, первым, пришедшим на ум троим из них (четверть опрошенных), оказались реакции *ягода, ягода (малина), малиновка*. Ни один из Ии. не увязывает *малиновый звон* с *красными зонами*. Однако «вкусовая» версия образования переносного значения цветового прилагательного *малиновый* видится актуальной, по крайней мере, для троих Ии., на что указывают слова *сладость, вкус, сладострастный* в данных ими дефинициях.

Подводя итог сказанному, отметим, что, основываясь на результатах проведенного пилотажного эксперимента, а также анализе контекстов из НКРЯ, можно заключить, что предлагаемая Б.М. Галеевым «синестетическая» трактовка функционирования метафоры *малиновый звон* наиболее действенна. С другой стороны, даже столь непредставительный материал позволяет говорить о значительно большем количестве стратегий и опор при идентификации СМ и потребности учета в данном случае более разнообразного опыта человека. Кроме того, совпадения данных корпуса и эксперимента хоть и имеют отчасти место (в обоих случаях *малиновый звон* наиболее часто соотносится с ударами церковного колокола), они не столь значительны. А потому, обращаясь к изучению СМ, стоит говорить о корпусе и психолингвистическом эксперименте как взаимодополняющих источниках информации.

Литература

- [1] Звегинцев В.А. Мысли о лингвистике. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 29.
- [2] Бардовская А.И. Определение синестезии в современных гуманитарных науках // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т ; отв. ред. А.А. Залевская. – Тверь, 2007. – Вып. 7. – С. 4-8.
- [3] Бардовская А.И. Проблема синестезии и интеграционные тенденции в языковедческих исследованиях // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – №1(1). – С. 131-137.
- [4] Залевская А.А. Различные подходы к трактовке языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Твер. гос. ун-т ; под общ. ред. А. А. Залевской. – Тверь, 2003. – Вып. 1. – С. 48-55.

- [5] Бардовская А.И. Современные тенденции изучения синестетической метафоры. – Вестник Тверского государственного университета. – Сер. Филология. – 2010. – № 15. – Вып. 4 «Лингвистика и межкультурная коммуникация» – С. 168 – 181.
- [6] Бардовская А.И. Актуальные проблемы изучения синестетической метафоры // Научное творчество XXI века : Сб. статей. Т. 2 / Научн. ред. Я. А. Максимов. – Красноярск: Изд. Научно-инновационный центр, 2012. – С. 355 – 359.
- [7] Ульманн С. Семантические универсалии // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1970. – Вып. V. – С. 292.
- [8] Day, S. Synaesthesia and Synaesthetic Metaphors. – URL: <http://psyche.cs.monash.edu.au/v2/psyche-2-32-day.html>. – Загл. с экрана.
- [9] Бардовская А.И. Корпусные исследования синестетической метафоры (обзор) // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Залевской. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2012. – Вып. 12. – С. 4 – 15.
- [10] Бардовская А. И. Некоторые особенности поиска синестетических метафор в Национальном корпусе русского языка // Вестник Тверского государственного университета. – 2012. – № 10 (Филология). – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 5-12.
- [11] Национальный корпус русского языка : личный сайт. – Электрон. дан. – [М.], 2009. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> – Дата обращения: 2012г. – Загл. с экрана.
- [12] Бардовская А.И. Пилотажное психолингвистическое исследование синестетической метафоры // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2011. – № 4. – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 147-163.
- [13] Бардовская А.И. Метафора «малиновый звон»: данные Национального корпуса русского языка // Материалы VII Общероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные исследования социальных проблем» (ноябрь 2012 г.). – Красноярск: Изд. Научно-инновационный центр, 2012. (в печати).
- [14] Русский ассоциативный словарь. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>.
- [15] Галеев Б.М. «Малиновый звон»: опыт этимологического детектива. – URL: <http://www.prometeus.kai.ru>. – Загл. с экрана.
- [16] Сепреев В.Н. Малиновый звон // Русская речь. – 1978. – № 4. – С.142-147.
- [17] Малиновый звон – Электрон. дан. – В мире слов : сайт О.Е. Ольшанского, 2001-2011. – URL: <http://slovo.dn.ua/malinoviy-zvon.html>. – Загл. с экрана.
- [18] Пономарева В. Как колокольный звон стал малиновым? – Электрон. дан. – ШколаЖизни.ру, познавательный журнал. – URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-17810/>. – Загл. с экрана.
- [19] Крысько В.Г. Этническая психология : Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

PERCEPTION OF THE GERMAN LITERATURE IN RUSSIA (2000–2012)

Bespalova E.V.¹, Kostrova O.A.²

¹ Samara State University

² Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

Russia

Abstract

In the article 4 groups of recipients and feature of perception of the German literature with these groups are allocated. Influence of the German literature on literary process in Russia is considered; judgment of new tendencies in works of the German writers. The review of translated works published in the Foreign Literature magazine is given. Literary preferences of Germanist students and mass reader are analyzed. Distinctions in perception are explained by purposes, relevant for each group of recipients.

Keywords: German literature, perception, traditions, literary critics, translators, mass reader.

Аннотация

В статье выделяются 4 группы реципиентов и особенности восприятия немецкой литературы этими группами. Рассматривается влияние немецкой литературы на литературный процесс в России; осмысление новых тенденций в творчестве немецких писателей. Дается обзор переведенных произведений, опубликованных в журнале «Иностранная литература». Анализируются литературные предпочтения студентов-германистов и массового читателя. Различия в восприятии объясняются целевыми установками, релевантными для каждой группы реципиентов.

Ключевые слова: Немецкая литература, восприятие, традиции, литературоведы, переводчики, массовый читатель.

К постановке проблемы.

Проблема восприятия иной культуры, имея глубокую исследовательскую традицию, продолжает оставаться в центре научных интересов филологов. Традиционно изучается взаимное влияние литератур, что даёт опосредованное представление о том, как воспринимается та или иная литература, тот или иной писатель в инокультурном обществе. Не удивительно, что особое внимание уделяется при этом фигурам классиков. Основы методологии изучения восприятия творчества Гёте в русской литературе заложил В.М. Жирмунский [7]. Предложенная им методология изучения восприятия включает в себя не только знакомство с творчеством писателя, но и обсуждение на материале его творчества идеологических конфликтов эпохи, которые оказывают влияние на переводы, на критическое истолкование произведений и на их творческое восприятие русской литературой.

В отечественном литературоведении конца XX – начала XXI века отмечается особая востребованность фаустовской проблематики. Её современные трактовки отличаются тем, что Фауст рассматривается как исторический, психологический или онтологический тип. Если первый подход выдержан в традиционном сравнительно-историческом духе, то при оценке Фауста как психологического типа «поставлен чисто национальный акцент на раздвоенности, противоречивости фаустовского архетипа» [23, 110]. При онтологическом подходе «главным становится принцип отношения Фауста к бытию», а именно его «креативность» [23, 111-112].

Однако проблема восприятия включает в себя, на наш взгляд, не только «следы» немецкой литературы в литературе отечественной, но и выбор читателя, предоставляемый ему переводами. Кроме того, в информационном обществе через Интернет открывается непосредственный доступ к выбору и отзывам читателей. Используя эти возможности, мы ставим своей задачей проследить, как немецкая литература, прежде всего современная, воспринимается в сегодняшней России.

В русле поставленной задачи рассмотрим основные группы реципиентов, воспринимающих печатные произведения немецкой литературы, как на языке оригинала, так и в переводах на русский язык. Ограничение временного периода XXI веком относится не столько ко времени возникновения рассматриваемых литературных источников, сколько ко времени проявления интереса к ним в России.

Мы выделяем 4 основных группы реципиентов, для которых знакомство с немецкой литературой является по тем или иным причинам значимым. К 1-ой группе мы отнесли научно-критическую общественность: литературоведов и литературных критиков; в трудах этой группы происходит научное и критическое осмысление с позиций отечественного литературоведения процессов, происходящих в немецкой литературе. Ко 2-ой группе причисляются переводчики художественной немецкой литературы, поскольку в большинстве случаев их выбор определяет, какие именно произведения будут доступны массовому читателю в нашей стране. В особую группу мы выделили студентов-германистов, которые имеют возможность знакомиться с немецкой литературой в оригинале и могут оценить качество перевода и сопоставить его воздействие с воздействующей силой оригинала. Наконец, к 4-ой группе мы отнесли массового читателя. Разумеется, разделение это условное, поскольку не всегда можно однозначно провести грань между переводчиком и литературоведом или массовый читатель может быть по образованию германистом. Основным критерием при выделении групп был критерий функциональный, определяющий, для чего человек читает немецкую литературу.

Материалом анализа послужили 4 группы источников: 1) литературоведческие диссертации, монографии и научные статьи, появившиеся в рассматриваемый период; 2) переводы, опубликованные

в виде отдельных изданий, в составе сборников и особенно в журнале «Иностранная литература»; 3) данные анкетирования студентов и 4) отзывы о книгах рядовых читателей, размещённые в Интернете. Анализируя эти источники, мы стремились ответить на вопросы:

- Какие произведения немецких авторов попадают в поле зрения каждой из выделенных групп реципиентов и почему?
- Какие проблемы представляются реципиентам важными и почему?
- Есть ли различия в восприятии немецкой литературы в России, в Европе и в Германии?

И если такие различия есть, то чем они обусловлены?

Литературоведческие исследования

Анализ тематики литературоведческих трудов позволил выявить проблемы, привлекающие этот круг реципиентов немецкой литературы. Мы выделили такие группы проблем:

- 1) Проблемы, затрагивающие теорию литературы.
- 2) Поиск ответов на актуальные вопросы в произведениях немецких классиков.
- 3) Разработка в немецкой литературе тем, находившихся под запретом в советском литературоведении.
- 4) Введение в научный оборот неизвестных или мало известных в России авторов.

Кратко остановимся на каждой проблеме. В Самарском государственном университете под руководством проф. Н.Т. Рымаря разрабатывается проблематика поэтики романа. В этом русле выполнена докторская диссертация Г.В. Кучумовой, в которой автор доказывает, что в современной литературе происходит смена культурной парадигмы [9]. Постмодернизм влечет за собой глубокие изменения в ткани художественного произведения, касающиеся взаимодействия низкого и элитарного стилей, формирования «нового рассказчика», нового героя и новых романских жанров, возвращения к архетипам и ремифологизации. Г.В. Кучумова показывает эти изменения на примере нескольких новых романов, имевших значительный резонанс в западной критической литературе. Один из примеров – типаж коллекционера (П. Зюскинд «Парфюмер») с извращенными моральными ценностями, в рамках которых жизнь человека – ничто по сравнению с коллекцией запахов или звуков [10, 217-221]. Анализируя немецкую молодежную литературу (роман К. Крахта «Faserland»), автор обращается к трагедии человека-потребителя [11, 68-78]. Проблематика постмодернистского романа освещается также в работе [4].

Продолжается исследование влияния немецких писателей на творчество отечественных романистов. Здесь в поле зрения попадают такие крупные фигуры, как Т. Манн. Его роман «Волшебная гора», в котором поднимается актуальная для России проблема тоталитаризма, оказал, по мнению некоторых исследователей, заметное влияние на создание романа В. Гроссмана «Жизнь и судьба». Сходство обоих романов не только в их исповедальном характере, но и в том, что оба автора видят, что «разгадка двух тоталитарных монстров кроется в истории – событийной и культурной – Германии и России» [6].

Активно изучается литературоведами и немецкая поэзия. Здесь нельзя не упомянуть докторскую диссертацию Н.В. Пестовой [17], в которой вводятся в научный оборот неизвестные в отечественном литературоведении реалии, топосы и персоналии, например, понятие абсолютной метафоры. Художественным ориентирам в новейшей немецкой поэзии посвящена монография [8].

При выборе тем исследования литературоведы нередко руководствуются поиском ответов на животрепещущие вопросы современного развития общества. Приведём несколько примеров. Общественно-политические изменения в нашей стране вызвали к жизни проблему деидеологизации и демифологизации сознания. Литературоведы откликнулись на эту проблему обращением к мифологическим архетипам в «Песне о Нибелунгах» [2] и к развенчанию мифов в творчестве Ф. Фюмана [14]. Не утратили актуальности ни в немецкой, ни в русской культурах такие концепты как «война» и «враг», которые рассматриваются на материале произведений Э.М. Ремарка [19] и Г. Бёлля [1]. Массовая волна эмиграции в постсоветское время обусловила актуальность исследования «Пространство эмиграции в романном творчестве Э.М. Ремарка» [18].

Обращение к немецкой классической литературе позволяет задуматься над такими проблемами, разработка которых долгое время находилась в нашей стране под запретом. К таким проблемам относятся, например, исследование иррационального в эстетике Г.Э. Лессинга [16] или поэтизация демонического в творчестве Э.Т.А. Гофмана [13]. Особый интерес исследователей вызывает поэтическая разработка концепта «смерть» в лирике немецких экспрессионистов [5] и в малой прозе К. Манна [21]. На наш взгляд, всплеск интереса к этой проблематике объясняется, с одной стороны, снижением «порога запрета», а с другой стороны, он отвечает запросам читающей аудитории, испытывающей потребность разобраться в затрагиваемых здесь вопросах.

Благодаря исследовательской работе литературоведов в научный оборот вводятся неизвестные ранее имена или неизвестные произведения, осуществляются целые исследовательские проекты. В качестве примера приведём российско-немецкий издательский проект «Возрожденное имя – Альберт Людвиг Гримм. 1786-1872», который знакомит российского читателя с собирателем народных сказок, песен, легенд немецкого народа, сделавшего доступными юношеству той поры многие известные тексты мирового культурного наследия. Его сборники сказок появились за 4 года до выпуска сказок братьев Гримм [22].

Журнал «Новые российские гуманитарные исследования» знакомит читателей с творчеством трех крупнейших немецких литературоведов-анархистов Джона Генри Маккея, Густава Ландауэра и Эриха Мюзама, оказавших значительное влияние на литературный модерн [3].

Новые имена открываются и в кандидатских диссертациях. Так В.П. Павлючук [15], продолжая традицию изучения немецкой романтической школы, смещает акцент на исследование локальных объединений романтиков. Её диссертация посвящена основателю Тюбингенского романтического кружка, идейному лидеру швабского романтизма Юстину Кернеру. А.С. Мжельская [12] обращается к ранней новеллистике П. Зюскинда, известного по его роману «Парфюмер». Автора интересует «взгляд другого» на мотивы свободы/несвободы, страха/бесстрашия, смерти, одиночества и отчуждения.

Опубликованные переводы.

Обращаясь к творчеству современных переводчиков, остановимся на переводах немецких авторов, регулярно публикуемых в журнале «Иностранная литература». В рассматриваемый период с 2000 по 2012 гг. было опубликовано около 30 авторов, вышло 3 специальных номера, посвященных Германии и немецкой литературе. Так № 9 (2003) называется «Немецкий акцент», № 10 (2009) посвящен двадцатилетию падения берлинской стены и объединения Германии, а № 4 (2011) посвящен немецкому экспрессионизму. Остановимся на некоторых аспектах восприятия немецкой литературы: выбор публикуемых авторов, жанры опубликованных произведений, их тематика и актуальность.

На страницах журнала появляются значимые **романы, повести, документальная проза** уже хорошо известных в России писателей, а также современных авторов, нашедших значительный отклик в Германии. Так был опубликован незавершенный роман полюбившегося российским читателям Э.М. Ремарка «Земля обетованная» [№ 3, 2000]. Произведения Г. Грасса, крупнейшего автора современности, лауреата Нобелевской премии по литературе, печатались в нескольких номерах: были опубликованы главы из книги «Моё столетие» [№1, 2000], новелла «Траектория краба» [№ 10, 2002] главы из книг «Луковица памяти» и «По пути из Германии в Германию» [№ 3, 2008; № 10, 2009]. Среди опубликованных произведений современных авторов роман К. Хайна «Вилленброк» (№7,8, 2001), повесть А. Шмидта «Чёрные зеркала» (№ 5, 2005), повесть и рассказы У. Йонсона «Две точки зрения» (№2, 2007; № 9, 2003), роман Г. Кляйна «Либида» (№6, 2008), фрагменты романа И. Шульце «Новые жизни» (№10, 2009), роман Р. Йиргля «В открытом море» (№ 9, 2010), отрывки из романа У. Телькампа «Башня. Истории с затонувшей земли» (№ 10, 2009) и фрагменты книги Х.Х. Янна «Деревянный корабль» (№ 9, 2003) и др.

Не менее интересна подборка опубликованных с 2000 года произведений **малой прозы**: рассказы Ю. Герман (№ 11, 2000; №9, 2003), Г. Кляйна (№ 10, 2009; №9, 2003), К. Ланге-Мюллер (№9, 2003), Г. Мюллер (№4, 2005, №1, 2010), «Нелицеприятные сказки» К.Х. Рёрихта (№1, 2006) и др.

Журнал знакомит российских читателей и с **немецкой поэзией**, среди опубликованных за последние годы поэтов можно выделить представителей разных литературных направлений. Это поэты немецкого экспрессионизма, такие как Г. Бенн (№9, 2003; №8, 2005; № 4, 2011), Э. Ласкер-Шюлер (№ 4, 2011) и И. Голль (№ 9, 2011) поэты немецкого барокко И. Гельвиг, Ю. Шоттель, Ф. фон Цезен, Г. Файнлер (№2, 2006), представитель так называемой кёльнской школы «нового реализма» Р.Д. Бринкман (№6, 2006), видный немецкий драматург Х. Мюллер (№ 10, 2009). Журнал знакомит читателей с поэтами немецкого кабаре 20-30 гг.: Э. Кестнером, И. Рингельнацем, К. Тухольским, А. Эстисом (№ 2, 2011), нашедшими в поэзии «новый деловой стиль», ориентированный на злободневные сюжеты.

Формат литературного журнала позволяет печатать не только художественные произведения. Процесс восприятия и осмысления немецкой литературы проявляется и в публикациях, позволяющих анализировать литературный процесс, раскрывающих культурный контекст эпохи. К таким публикациям относятся статьи о литературе и значимых авторах, документальная проза об известных писателях, переписка авторов, беседы с ними, тождественные

речи. Вбеседе Хуана Гойтисоло и Гюнтера Грасса на тему «Что может литература?», в которой Г. Грасс, затрагивая неизбежную для писателей Германии тему осмысления опыта войны, подводит итог их творчеству: «...несмотря ни на что немецкие писатели обнажили то, что таилось под слоём лжи или замалчивалось. Напомнить – вот необходимая работа, которую они проделали. Именно в этом состояла их историческая задача» (№5, 2000: 237-238). «Иностранная литература» печатает размышления немецких писателей о литературе и проблемах современности, так в статье К. Эйнштейна «О романе» автор формулирует новые задачи романа – «изображать движение» (№4, 2011: 198). Статья В. Бишицки посвящена восприятию запрещенного в своё время в Восточной Германии поэта В. Бирмана молодёжью ГДР (№ 10, 2009). В разделе «Документальная проза» опубликованы отрывки из книги о жизни и творчестве Э.М. Ремарка его современника и друга В.Ф. Штернбурга «Как будто всё в последний раз» (№ 10, 2000).

Публикации интервью с видными писателями позволяет читателям заглянуть в их творческий и личностный мир, преодолеть не только языковой, но и культурный барьер. Интервью с Х.М. Энциенсбергером «Моя читательская аудитория – это не обязательно немцы» (№ 9, 2010) прокладывает мостик к читателям другой культуры.

Среди переводчиков, наиболее активно ведущих диалог с читательской аудиторией, Е. Соколова, Т.А. Баскакова, Н. Васильева, С. Городецкий, Б. Хлебников. Переводчики немецкой литературы активно участвуют в общении с читателем, публикуя свои вступления, комментарии и послесловия к переведённым произведениям. Знакомя читателя с новыми именами, переводчики характеризуют культурный контекст каждой фигуры, обозначают проблематику творческого поиска, анализируют новаторские художественные приёмы, дают биографическую справку, включают российских читателей в диалог с критическими отзывами немецкой прессы и реакцией немецкой общественности на литературные произведения, обозначают точки пересечения интересов российской и немецкой читательских аудиторий.

Одна из форм общения переводчиков с читателем – публикация аналитических материалов о тенденциях в литературе. Так статья Е. Соколовой «С Востока на Запад и обратно. Литература Германии после объединения» (№ 9, 2003) знакомит с непростой ситуацией взаимодействия литератур Запада и Востока, с современными тенденциями развития писательской мысли, с новыми направлениями и новыми именами.

Другой формой общения с читателем являются вступления или послесловия. Так во вступлении к переводу отрывков из книги Д. Веллерсхофа «Чрезвычайное положение. Война глазами очевидца» Н. Васильева характеризует автора как признанного писателя, инициатора и вдохновителя литературного направления – кельнской школы нового реализма, имеющего немалый редакторский опыт. Переводчица обосновывает актуальность публикуемых эссеистических заметок необходимостью осмысления опыта войны через знакомство со свидетельством того, что было по другую сторону фронта (№6, 2011: 125).

В предисловии к тексту романа У. Телькампа «Башня. Истории с затонувшей земли» Т. Баскакова вводит читателей в культурный контекст восприятия романа немцами. Отмечая, что книга долго оставалась в списке бестселлеров, автор прослеживает выявленные немецкими критиками литературные параллели: «Многие критики сравнивают «Башню» с романами Томаса Манна, ... по их мнению, Телькамп возродил ту давно не популярную литературную форму, которая в рамках «семейной хроники» обращается к историческим и философским проблемам» (№ 10, 2009: 6). Автор предисловия комментирует композицию и особенности языка романа, подчёркивая его особую метафоричность, «барочность», призванную «сплавить воедино реальность, сны, страхи, догадки, различные оттенки смыслов» (№ 10, 2009: 7).

Данные анкетирования студентов-германистов.

К третьей группе реципиентов мы отнесли студентов-германистов. По данным анкетирования, проведенного среди студентов-германистов Самарского государственного университета, романы Э.-М. Ремарка («Три товарища», «Ночь в Лиссабоне», «Чёрный обелиск») назывались студентами чаще всего, что ещё раз подтверждает большую популярность этого автора среди российских читателей.

На втором месте по популярности произведения современных авторов, включённых в программу по основному иностранному языку и читаемых на языке оригинала. Здесь назывались имена Генриха Бёлля («Групповой портрет с дамой», «Глазами клоуна») и Бернхарда Шлинка («Чтец»).

Выбор литературы для чтения студентов-германистов во многом определяется и программой по истории зарубежной литературы, поэтому среди названных студентами книг

значительное место занимают произведения классической немецкой литературы. Это лирика и трагедия «Фауст» И.В. Гёте, лирика Г. Гейне, романы Т. Манна «Будденброки» и «Волшебная гора», сказки Э.Т.А. Гофмана, пьесы Ф. Шиллера и Б. Брехта, а также сказки братьев Гримм.

Массовый читатель о немецкой литературе.

Об отношении к немецкой литературе массового читателя можно судить косвенно по деятельности издательств, которые отбирают для издания книги, предполагая, что они будут востребованы, и непосредственно по отзывам читателей. Беглое знакомство с публикациями некоторых издательств показывает, что по-прежнему востребована немецкая классика: И.В. Гёте, Л. Фейхтвангер, Г. Манн, Т. Шторм и, конечно, Э.М. Ремарк. Из новых на российском рынке имён назовём Э. Юнгера, У. Тимма, Х.-У. Трайхеля. Сайт bookmix.ru приводит выходные данные книг этих и некоторых других авторов. Примечательно, что из новых авторов выбираются такие, произведения которых знакомы по фильмам, например, «Чтец» Б. Шлинка или «Ночь чудес» У. Тимма.

Востребованность немецкой классики проиллюстрируем отзывами на гётевский «Фауст». Познакомившись с ними, понимаешь, что и у массового читателя существует потребность прикоснуться к шедевру. Об интересе к «Фаусту» свидетельствуют данные сайта (1), согласно которым только за один день 11.11.2012 зарегистрирован 161 просмотр. Об этом же можно судить по строкам из отзыва студента из Томска: *«Есть книги, которые должен за свою жизнь прочитать каждый человек, бесспорно, трагедия "Фауст" одна из таких книг.»* (2).

В другом отзыве, автор которого считает, что читать «Фауста» жизненно необходимо, отмечается влияние этого произведения на русскую литературу: *«"Фауст" - сильное и интереснейшее произведение, которое оказало большое влияние на других авторов, например на М. А. Булгакова. Его знаменитая "Мастер и Маргарита" изначально задумывалась как новая история Фауста и Гретхен.»* (2).

Читатели видят смысл прочтения в вечной актуальности проблематики «Фауста», считая книгу «учебником жизни»: *«...под пером Гёте драма о Фаусте, посвящённая вечной теме познания жизни, стала вершиной мировой литературы. Книга действительно проливает свет на некоторые аспекты жизни, и не важно XVI в. или XXI в., некоторые проблемы остались на прежнем месте.»* (3).

Однако не все читатели готовы окунуться в трудную для прочтения книгу. Согласно данным сайта livelib.ru, безусловным лидером прочтений остаётся Э.М. Ремарк. Самой большой популярностью пользуется его роман «Три товарища», число читателей которого превышает 6000. Затем следуют романы «Триумфальная арка», «Время жить и время умирать», «На Западном фронте без перемен», «Чёрный обелиск» и другие. На все эти романы представлены многочисленные отзывы читателей. Достаточно сказать, что на роман «Три товарища» опубликовано 292 рецензии, а на «Триумфальную арку» 191. Заметим, что в самой Германии Ремарк давно не относится к кругу излюбленного чтения. В России же его произведения находят живой отклик у читателей разных поколений, в том числе и у молодёжи. О возрасте рецензентов говорят такие признания, как «Это мой первый опыт с серьезными авторами» или «прекрасная книга в рамках моего первого флешмоба».

Анализ отзывов показывает, что книги Ремарка привлекают правдой жизни, а также тем, что героями в них являются простые люди, сохраняющие в сложных жизненных ситуациях способность любить и надеяться. Читатели находят в героях Ремарка свой идеал. Приведём два характерных отрывка из отзывов о романах «Триумфальная арка» (а) и «Три товарища» (б):

(а) *«В наше время люди часто ломаются от надуманных проблем и при малейших трудностях. А встретить человека, который может любить так самоотверженно и искренне, почти невозможно. Жить в предчувствии войны страшно, жить без любви - бессмысленно. И хотя роман грустный, а местами и страшный, но это жизнь, а не эрзац. Триумф жизни над смертью»* (4).

(б) *«"Три товарища" - это история настоящей любви, не пошлой, а романтической, когда можно быть рядом и молчать, быть единым целым. Это история любви, когда все замершие чувства оживают снова и ты готов снова жить, жить для кого-то. Когда счастье другого - это твоё счастье. И пусть эта любовь закончилась трагично, пусть Ремарк пессимистичен, пусть сердце и душа вновь оказались разбиты: каждый из нас мечтает хоть ненадолго испытать подобное чувство. И счастливы те, кому это удалось!»* (4).

На сайте(5) можно найти отзывы на сборник рассказов Б. Шлинки, который в русском переводе назван «Другой мужчина», а в оригинале называется «Liebesfluchten». Судя по отзывам,

изменение названия попало в точку. Читатели характеризуют сборник как мужскую прозу, концентрированную, эгоистически сосредоточенную только на мире мужчин – как внешне, так и внутренне. Именно этим книга и кажется «невероятно интересной». Здесь «работает» межкультурный контраст: в русской литературе основные положительные герои – женщины.

Иное дело – роман Г. Мюллер «Качели дыхания». Отзывы на него представлены скупо; по мнению Дм. Волчека появление романа проигнорировано профессиональной средой. М. Белорусец прямо пишет, что российская критика не готова посмотреть на прошлое глазами Другого. В имеющихся отзывах оценки практически совпадают. Преобладает мнение, выраженное Ю.В. Куличкиным:

«При всей драматичности сюжета, новаторства для русского читателя книга не представляет. Ужасы лагерей прекрасно описаны Солженицыным, Шаламовым и многими другими писателями, но так как книга написана в современной Европе, то не удивительно, что она стала бестселлером и принесла писательнице Нобелевскую премию по литературе.» (3).

Выводы.

Подытоживая анализ восприятия немецкой литературы в России, согласимся с Г.В. Стадниковым: «Усвоение инонационального художественного опыта немислимо без известной предрасположенности к нему воспринимающей среды» [20: 15]. Это утверждение, на наш взгляд, относится и к различным группам реципиентов, восприятие которых, тем не менее, варьируется.

1) Основополагающими проблемами для литературоведов остаются: влияние немецкой литературы на литературный процесс в России; осмысление новых тенденций в творчестве немецких писателей; рассекречивание запретных прежде тем.

2) Переводчики обращаются, прежде всего, к тем произведениям современной немецкой литературы, которые получили положительный отклик в Германии или положительную международную оценку. Они видят свою миссию в том, чтобы способствовать межкультурному обмену и через него к лучшему взаимопониманию наших народов.

3) Литературные предпочтения студентов-германистов определяются как предшествующим опытом литературной критики, зафиксированным в программах, так и личным выбором, совпадающим с выбором массового читателя.

4) Наконец, массовый читатель, не связанный никакими обязательствами, отдаёт предпочтение тем авторам, к которым он испытывает внутреннее предрасположение, которые отвечают на его вопросы о смысле жизни.

Литература

- [1] Аврименко Ю.И. Особенности функционирования и эволюция концепта «война» в романах Г. Бёлля. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Самара, 2011.
- [2] Бучилина Ю.Н. Мифологические архетипы «Песни о Нибелунгах» и их интерпретация в немецкой литературе XIX века. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Н. Новгород, 2009.
- [3] Воронникова А.Э. Судьбы анархизма в немецкой литературе рубежа XIX—XX веков // Новые российские гуманитарные исследования, 2012, № 7/http://www.nrgumis.ru/articles/article.php?binn_rubrik_pl_articles=196.
- [4] Гладили Н.В. Становление и актуальное состояние литературы постмодернизма в странах немецкого языка (Германия, Австрия, Швейцария). М.: Издательство литературного института им. А.М. Горького, 2011, 348 с.
- [5] Дербенёва С.И. Способы языковой реализации концепта «смерть» в лирике Г. Бенна. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Самара, 2010.
- [6] Дымерская-Цигельман Л. Томас Манн и Василий Гроссман: уроки исповедальной литературы // Форум новейшей восточноевропейской истории и культуры - Русское издание. № 1, 2008 - <http://www1.ku-eichstaett.de/ZIMOS/forum/inhaltruss9.html>.
- [7] Жирмунский В.М. Гёте в русской литературе. М.: Наука, 1982.
- [8] Кудрявцева Т.В. Новейшая немецкая поэзия (1990-2000): основные тенденции и художественные ориентиры. М.: ИМЛИ РАН, 2008.
- [9] Кучумова Г.В. Роман в системе культурных парадигм (на материале немецкоязычного романа 1980-2000 гг.). Автореф. Дис. ... д-ра филол.н. Самара, 2010.
- [10] Кучумова Г.В. Немецкоязычный роман 1980 – 2000 гг.: стратегия коллекционирования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 11, 4, 2009, с. 216-225.

- [11] Кучумова Г.В. Программа дешифровки мифов в немецкой молодежной литературе 1990-х // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2009. 5 (71), с. 68-78.
- [12] Мжелская А.С. Мотивы новеллистики Патрика Зюскинда. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Самара, 2008.
- [13] Нечаева Е.А. Поэтика демонического в творчестве Э.Т.А. Гофмана. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Самара, 2010.
- [14] Овчарова С.В. Миф в творчестве Ф. Фюмана: особенности интерпретации. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Магнитогорск, 2009.
- [15] Павлючук В.П. Поэзия Юстинуса Кернера в контексте «швабского романтизма». Автореф. дис. ... канд. филол. н., Самара, 2011.
- [16] Перфильева З.Е. Иррациональное в эстетике и драматургии Г.Э. Лессинга. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Самара, 2009.
- [17] Пестова Н.В. Лирика немецкого экспрессионизма: профили чужести. Дис. ... докт. филол. н. М., 2000.
- [18] Поршнева А.С. Пространство эмиграции в романном творчестве Э.М. Ремарка. Автореф. дис. ... канд. филол. н., 2010.
- [19] Похаленков О.Е. Концепт «враг» в творчестве Э.М. Ремарка и советская «лейтенантская проза» 1950-69 годов. Автореф. дис. ... канд. филол. н., 2011.
- [20] Стадников Г.В. Немецкое в русской литературе XVIII века // Русская германистика, т. III. М.: Языки славянской культуры, 2007, с. 15-19.
- [21] Сутягина Н.Н. Малая проза К. Манна. Проблематика и поэтика. Автореф. дис. ... канд. филол. н., Н. Новгород, 2009.
- [22] Томашева Е.Н. Новый издательский проект «Возрожденное имя» // <http://www.algrimm.ru/index.php/2010-02-01-09-59-40/53-2010-09-21-13-31-32>.
- [23] Якушева Г.В. Фаустовская проблематика в отечественной германистике новейшего времени // Русская германистика, т. I. М.: Языки славянской культуры, 2004, с. 108-114.

Веб-сайты с отзывами читателей

- [1] <http://www.litmir.net>.
- [2] <http://otzovik.com/review>.
- [3] <http://www.labyrinth.ru/books>.
- [4] <http://bookmix.ru/review>.
- [5] <http://livelib.ru>.

INTERRELATION OF LANGUAGE AND COGNITIVE ACTIVITY OF THE PERSON

Bezukladova I.Yu.®

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Russia

Abstract

Problematics of objectivity of knowledge received by person and compliances of the real world and image of the world designed by person, is one of the most actual as in various areas of scientific knowledge in general, and in various linguistic paradigms, in particular. The survey analysis of evolving views on interrelation of cognitive activity of person and language within classical and social epistemology, constructivism, biological theory of knowledge, structuralism, philosophy of postmodern, cognitive science, and also within the various linguistic directions – structural linguistics, psycholinguistics, cognitive linguistics is provided in the article. In the work it is noted that the result of paradigm changes which have happened in the second half of the 20th century, radically exchanged not only approach to studying of the principles of the organization of thinking, features of use of knowledge in the processes of thinking and verbal and cogitative activity, but also view of language, its role and the status. These changes having global character, are based on other organizing principles, the basic is the language

consideration as access device to the analysis of informative abilities of person, as means of objectivization of existing in our consciousness various and split-level structures of knowledge of the world. With support on the carried-out interdisciplinary analysis the idea of subjectivity of the process of knowledge locates in the article (according to already available knowledge), its dependences from learning individual and social determinancy of this process.

Keywords: understanding of the world, inter subjectivity of the process of knowledge, knowledge structure, socially generated sense and value.

Аннотация

Проблематика объективности получаемого человеком знания и соответствия реального мира и образа мира, конструируемого человеком, является одной из самых актуальных как в различных областях научного знания вообще, так и в различных лингвистических парадигмах, в частности. В статье приводится обзорный анализ эволюционирования взглядов на взаимосвязь когнитивной деятельности человека и языка в рамках классической и социальной эпистемологии, конструктивизма, биологической теории познания, структурализма, философии постмодерна, когнитивной науки, а также в рамках различных лингвистических направлений – структурной лингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики. В работе отмечается, что результате парадигмальных изменений, произошедших во второй половине 20 века, коренным образом поменялся не только подход к изучению принципов организации мышления, особенностей использования знаний в процессах мышления и речемыслительной деятельности, но и взгляд на язык, на его роль и статус. Данные изменения, носящие глобальный характер, основываются на иных организующих принципах, основным из которых является рассмотрение языка как средства доступа к анализу познавательных способностей человека, как средства объективации существующих в нашем сознании разнообразных и разноуровневых структур знаний о мире. С опорой на проведенный междисциплинарный анализ в статье обосновывается идея субъективности процесса познания (с безусловной опорой на уже имеющееся знание), его зависимости от познающего индивида и социальной детерминированности этого процесса.

Ключевые слова: осмысление мира, интерсубъектность процесса познания, структуры знания, социально порождаемый смысл и значение.

Вопрос о том, что представляет собой объективное знание, интересовал еще древнегреческих философов. В 18 веке он снова стал актуальным, когда Ж. Вико первым в европейском языкознании выдвинул идею о том, что наше рациональное знание конструируется нами самими, и человек «составляет» свое познание из элементов (данное положение коррелирует с концепцией синтетического априорного познания И. Канта), более того, совершенство человека состоит в совпадении познавательной и созидательной деятельности. Анализ теоретического материала показывает, что современные представления о знании рождаются в ходе научной революции 19 века, и собственно научное исследование знания неправомерно связывать с именами Аристотеля, Декарта и др.

Сторонники классической эпистемологии понимают под знанием проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека, а также обладание опытом и пониманием, которые являются правильными как в субъективном, так и в объективном отношении и выделяют три источника знания: **объект**, находящийся в фокусе познавательного интереса, **субъект** с присущими ему познавательными способностями и **социальные условия познания**. В классической теории познания вопрос о формах репрезентации знания ставится следующим образом: знание доступно самому субъекту познания непосредственно путем интроспекции и рефлексии, а другие субъекты приобщаются к нему в ходе языковой коммуникации, использующей уточненные и однозначные слова естественного и искусственных языков.

С точки зрения социальной эпистемологии все источники знания представляют собой социальные условия познания: и субъект, и объект познавательного процесса являются социальными конструктами, а познается только то, что представляет собой часть мира, тем или иным образом освоенного человеком и только так, как это диктуют социальные нормы и правила. Д. Блур, автор социальной теории познания, разработал в рамках когнитивной социологии концепцию знания как социального института, согласно которой знание – это то, что принимается

людьми как знание; любое знание имеет социальный компонент; знание есть коллективное поведение.

В рамках конструктивизма предлагается схожая трактовка взаимодействия окружающей действительности и индивидуальности, а в научном сообществе становится актуальной проблематика **конструирования действительности с учетом социальных факторов**. Так, Э. Глазерсфельд подчеркивает, что знание существует только в голове человека, а думающий субъект конструирует его на основе собственного опыта; знание необходимо живому организму для упорядочения, структуризации бесформенного потока переживаемого [18, 16]. В своих работах он развивает идею о необходимости преодоления наивного взгляда на окружающий мир в процессе его познания путем конструирования специальных языковых и научных методик, обосновывая тем самым необходимость использования достижений различных областей научного знания (прежде всего, биологии, нейрофизиологии, кибернетики, психологии, педагогики, лингвистики и социологии). Знание, как подчеркивает один из авторов радикального конструктивизма, должно рассматриваться не как результат, а как деятельность [19, 43].

Э. Глазерсфельд, формулируя с опорой на теорию когнитивного развития Ж. Пиаже основные принципы радикального конструктивизма, подчеркивает, что (1) знание не просто пассивно воспринимается думающим субъектом, а активно строится; (2) функция когниции адаптивна, когниция служит организации миро-познания, а не открытию онтологической реальности [19, 48, 96] (ср. также схожую позицию, изложенную П. Вацлавиком). Э. Глазерсфельд выдвигает тезис о том, что в процессе коммуникации невозможно опираться только на существующие значения, коммуникация ориентирует интерактантов **конструировать значения в процессе познания** [19, 225-236]. Следовательно, процесс познания носит интерсубъектный характер, а отдельно взятый индивид не является неким автономным и достаточным субъектом познания и нуждается в наличии коммуниканта. Подобный взгляд на исследование процесса познания, знания как результата этого процесса и коммуникации коррелирует с таким методологическим принципом когнитивной лингвистики, как междисциплинарность и демонстрирует взаимную зависимость знаний о языке и других видов знания и важность социальной интеракции.

Сторонники биологической теории познания У. Матурана и Ф. Варела, также являющиеся яркими представителями конструктивизма, считают, что познание – это ничто иное как сам процесс жизни организма в целом и человека, в частности, а язык представляет собой часть когнитивной области человека. Процессы познания сводятся, по их мнению, к наблюдению, а результатом наблюдения является производство различий. В силу того, что эпистемологические принципы, изложенные в концепции У. Матураны, не направлены на детальную разработку собственно лингвистической составляющей, автор, не дает четкого ответа на вопрос о статусе языка в когнитивной деятельности человека, постулируя языковое поведение как поведения ориентирующее и признавая за языком функцию создания кооперативной области взаимодействия между говорящими путем выработки общей системы отсчета. У. Матурана неоднократно подчеркивает, что в понимании феномена познания решающую роль играет признание онтологической первичности наблюдения и фигуры наблюдателя как фактора, предопределяющего само существование сознания и языка [24: С. 115 и далее] (ср. с антропоцентрическим взглядом на язык, согласно которому, человек рассматривается как субъект речевой и когнитивной деятельности).

Данная гипотеза представляется весьма продуктивной, так как именно биологический (физиологический, психологический, перцептивный) фактор человека познающего определяет принципы структурирования категоризованных знаний. Более того, ведущие российские и зарубежные ученые, работающие в рамках когнитивной лингвистики, также подчеркивают важность роли наблюдателя: «значительная роль в формировании языковых значений принадлежит человеку как наблюдателю и как носителю определенного опыта и знания» [3, 24], что влечет за собой появление большого количества работ интегративного характера, посвященных исследованию механизмов и особенностей процесса восприятия.

Неоднозначная оценка теории восприятия У. Матураны отечественными и зарубежными учеными привела к появлению различных научных рефлексий. В то время как одни авторы критикуют его теорию за «эпистемологическое противоречие» (см., например, работы Д. Джонсона), другие подчеркивают ее продуктивность (см., например, работы С. Имото, А.В. Кравченко). Так, для С. Имото «теория восприятия Матураны, или его биология познания представляется критикой нашего традиционного (основанного на здравом смысле) понимания объективной реальности»,

альтернативным взглядом на объективность, т.к. в этой теории «традиционная объективная реальность предстает как структурно-детерминированная реальность, иными словами, структурно-зависимая реальность» [5, 13-14] (ср.: «Полученные из опыта данные о мире особым образом утверждаются структурой человека, в результате чего мы получаем представление о вещи и возможности описать ее») [12, 23]. В российской лингвистике концепцию У. Матураны развивает А.В. Кравченко, что со всей очевидностью прослеживается в ряде его работ, посвященных теории указательности, когнитивным аспектам языковой категоризации.

Важным для настоящего исследования является следующее понимание особенностей процесса познания как взаимодействия человека с окружающей средой: каждый отдельно взятый индивид, как член того или иного языкового сообщества, взаимодействуя с другими людьми, с окружающей его действительностью, познавая их, соотносит свои поступки, реакции, действия не только с окружающим его миром (в том числе с окружающими его людьми), но и с тем образом мира, который сконструирован в его мозге. Представляется, что подобная трактовка в определенной степени коррелирует с пониманием важности взаимодействия человека и окружающей среды и признанием первостепенной важности личностного уровня познания, которое находим в работах У. Матураны и Ф. Варелы: «Весь когнитивный опыт включает познающего на личностном уровне, коренится в его биологической структуре. Поэтому опыт обретения уверенности есть явление индивидуальное. Этот опыт слеп к когнитивным актам других индивидуумов, а потому уединен, обособлен, но как мы надеемся, может быть преодолен только в мире, который творится вместе с другими людьми»; «уникальность человека заключается исключительно в социальной структурной сопряженности, которая осуществляется через оязычивание» [12].

Проведя детальный анализ философско-методологических подходов к исследованию взаимосвязи мышления, культуры и языка, сформировавшихся ко второй половине 20 века, М. Коул и С. Скрибнер подчеркивают важную роль структурализма, заключавшуюся в усиленных поисках общих закономерностей «работы разума» в различных культурах [7: С. 39 и далее]. Например, К. Леви-Стросс пытался продемонстрировать в своих работах универсальность функционирования сферы бессознательного и его независимость от национальной и временной принадлежности. Автор подчеркивал, что и первобытная, и современная (научная, в том числе) системы мышления направлены на упорядочение, систематизацию и классификацию поступающей информации. Различие между ними он видел, например, в наборе признаков, лежащих в основе формирования категорий (подобные выводы были сделаны на основе анализа мифов, терминов родства и других социальных и культурных институтов). Примечательно, что современные исследования в рамках когнитивной науки убедительно доказывают существование универсалий в познавательных процессах.

Идея субъективности философии постмодерна породила иную трактовку знания и сути процесса познания: отрицается сама возможность существования объективной истины и постулируется субъективный характер восприятия мира и, как следствие – множественность истины. Так, М. Фуко предлагал коренным образом переосмыслить проблему взаимоотношений системы «субъект-познание-мир», развивая новую «философию субъекта» в рамках «археологии» знания (в более поздней трактовке – «генеалогии» знания). Рассматривая в качестве **источника знания и единственной инстанции их производства** субъект, а в качестве **одного из инструментов организации знаний** «фигуру автора», он настаивает на невозможности восстановить, реконструировать континуум сознания, или континуум смысла. По мнению М. Фуко, всякий дискурс включает в себе насилие, так как именно посредством дискурса человек организует мир вещей, подгоняя под определенную схему то, что не укладывается в схемы. В свою очередь, субъект является идеологической иллюзией, идеологическим конструктом, свойственным определенной культурной эпохе. С данной точкой зрения полемизирует Ю. Хабермас, предлагающий использовать вместо классической теории познания теорию коммуникативного действия, согласно которой истина понимается как **результат дискурса** [20]. Для настоящего исследования плодотворной представляется идея о динамическом и контекстуально обусловленном характере познания (контекст в широком понимании).

Р.И. Павилёнис, разработал целостную концепцию, позволяющую построить теоретическую модель понимания человеком окружающей его действительности. На основе логико-философского анализа языка, целью которого является описание отношения между мышлением, языком и действительностью, автор показал, что проблематику соотношения языка и мышления необходимо исследовать на основе анализа концептуальных систем, их взаимоотношений и отношений с окружающим миром [13].

В лингвистических исследованиях вопрос о роли и месте языка в когнитивной деятельности индивида решался по-разному в рамках различных направлений. Так, лингвистические воззрения Ф. Соссюра базируются на идее о том, что коммуникация представляющая собой процесс кодирования и декодирования сообщений, язык является неким постоянным кодом, а коммуникация на определенном языке возможна благодаря общему знанию его носителей набора соотношений форм и значений, из которых состоит тот или иной язык. Данные идеи послужили, вне всякого сомнения, в свое время мощным стимулом для развития лингвистики, однако результаты теоретических и практических исследований позволяют говорить о том, что подобный взгляд на языковую когницию предстает собой один из так называемых языковых мифов.

Основной целью структурной лингвистики было исследование взаимосвязей единиц в системе языка, изучение особенностей его структуры. Несмотря на то, что методологические установки данного направления базировались на априорности представлений о соотношении языка и человеческого сознания, именно в работах представителей данного направления впервые прозвучали идеи о важности изучения не только языковых, но и ментальных структур. Так, в генеративной универсальной грамматике Н. Хомского содержится идея о рассмотрении структуры языков в качестве доказательства когнитивной организации языка в сознании, обосновывается необходимость использования при анализе языка данных нейробиологического, физиологического, онтологического характера, подчеркивается необходимость изучения природы языковых способностей человека [16]. В рамках своей лингвистической теории Н. Хомский, исследуя ментальные репрезентации языкового знания, предпринял попытку показать особенности внутреннего устройства языка. Вместе с тем, он не разделял взглядов ученых, считавших, что изучать язык – значит изучать сознание.

Многие ученые, работы которых заложили основу когнитивного направления (Дж. Лакофф, Р. Лэнекер, Ч. Филлмор, У. Чейф и др.), начинали свои исследования именно в рамках генеративного направления, переосмысление основных идей и методологии которого и стало, наряду с успешным развитием целого ряда областей научного знания, одним из условий развития когнитивных исследований языка. Так, автор первой когнитивной грамматики Р. Лэнекер выделяет в качестве одного из ошибочных положений структурализма вообще и генеративной грамматики, в частности, рассмотрение языка в качестве «отдельного «модуля» психологической структуры», подчеркивая необходимость учета широкого круга когнитивных проблем [11, 7].

Один из основоположников когнитивного направления У. Чейф рассматривал язык в качестве доступа к сознанию и средства понимания познавательной сферы человека: «язык – лучшее окно в знание, ведь мы используем язык, чтобы выразить его», подчеркивая, вместе с тем, что «модели человеческого знания, чересчур «привязанные к языку», вряд ли имеют право на существование», объясняя это тем, что существуют некие мысли, трудно выразимые словами и при «объективации» таких мыслей человек сталкивается «со значительными трудностями» [15, 109]. Тезис о неэквивалентности мышления и языка, о том, что мышление представляет собой нечто большее, чем просто язык постулируется ученым с основой на данные, полученные в различных областях научного знания.

В описание структуры и форм речевой деятельности, ее тесной взаимосвязи с мыслительной, когнитивной и другими видами деятельности человека внесли большой вклад работы, выполненные в рамках советской и российской психолингвистики, методологические установки которой разрабатывались с опорой на исследования советских психологов Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. В то время как одни ученые, как отечественные, так и зарубежные, работавшие в рамках этого направления, считали изучение особенностей и закономерностей соотношения мыслительных и языковых структур исключительно прерогативой психологии (см., например, работы И.Н. Горелова, Д. Слобина и Дж. Грина и др.), другие подчеркивали необходимость учета данных лингвистического анализа при исследовании мыслительных структур: исследователь языка вправе высказать свое суждение о внутренней стороне речемыслительных процессов, «поскольку функциональное содержание языковых форм наталкивает его на определенные выводы» [6, 4] (см. также работы А. Вежбицкой).

В своем исследовании, выполненном в рамках психолингвистики, Е.С. Кубрякова отмечала, что на основании лингвистического анализа можно судить о внутренней, скрытой деятельности мозга, о мыслительных структурах и механизмах порождения речи [10]. С точки зрения современных данных, полученных в результате когнитивно-дискурсивных исследований, представляется очевидным, что названная выше работа во многом предопределила направления

исследований, посвященных анализу взаимосвязи когнитивных и языковых механизмов, закономерностям возникновения личностных смыслов (см., например, разделы, посвященные личностным смыслам [10, 66-81] и принципам распределения личностных смыслов как компонентов мысли по языковым единицам разной структуры [10, 109-124]).

Таким образом, в рамках психолингвистики, целью которой является исследование лингвистических и психологических основ активного владения языком, ученые пытались вычленировать и описать как речевые операции, опирающиеся на размышления, так и не подлежащие рефлексии. Кроме того, психолингвистами исследовались формы, средства и способы вербализации мысли, анализировались соотношения когнитивных и языковых структур с целью изучения творческого потенциала человека. Все это позволяет рассматривать психолингвистику в качестве одного из направлений, внесших большой вклад в изучение взаимосвязи языка и когнитивной деятельности человека.

Анализ показывает, что научная дискуссия, развернувшаяся в 70-80 гг. 20 века, привела к результатам, изменившим взгляд исследователей на то, что представляет собой знание, на проблематику соотношения мышления и языка и, в определенной степени, заложившим основы когнитивного направления лингвистики. К подобным достижениям можно отнести признание того факта, что адекватная теория языка должна не только включать теории, разрабатываемые в смежных областях научного знания, но и «интегрировать их, рассмотрев все их данные с лингвистической точки зрения» [10: С. 5]. Примечательно, что мысль об интегративном характере лингвистики высказывалась и раньше (одним из первых её высказал Ф. де Соссюр: деятельность говорящего должна изучаться целой совокупностью дисциплин, имеющих право на место в лингвистике лишь постольку, поскольку они связаны с языком, но не признавалась в качестве одной из первостепенных с точки зрения методологического подхода к исследованию языка).

Во второй половине 20 века в лингвистическом сообществе была признана и необходимость исследования семантики как ведущего начала при переходе от мысли к слову. Так, в упомянутой выше работе Е.С. Кубряковой подчеркивается не только тесная связь семантики и процессов номинации, но и «сам переход от личностных смыслов говорящего, формирующих его мысль, к определенным языковым средствам ее реализации, через обязательную ступень распределения этих личностных смыслов по разным типам языковых единиц как служащих выражению языковых значений разного типа» [10, 4-5].

В результате этих парадигмальных эволюций коренным образом поменялся не только подход к изучению принципов организации мышления, особенностей использования знаний в процессах мышления и речемыслительной деятельности, но и взгляд на язык, на его роль и статус. Данные изменения, связанные с постановкой и решением широкого круга проблем, носят глобальный характер и основываются на иных организующих принципах, основным из которых является рассмотрение **языка как средства, открывающего доступ к анализу познавательных способностей человека, как средства объективации существующих в нашем сознании разнообразных и разноуровневых структур знаний о мире**. Такой взгляд на язык предполагает его рассмотрение и в качестве одного из наиболее естественных доступов к человеческому сознанию и в качестве средства формирования, структурирования и хранения знаний. Как отмечал в этой связи Г. Харман, язык отражает познание, а изучение языка является косвенным изучением познания. Более того, ученый высказывает мысль о **воздействии языка на процесс познания**: язык «влияет на то, какие есть у нее или него понятия и какие мысли придут в голову ей или ему» [21, 259] (ср. также с тезисом Л. Витгенштейна о том, что границы моего языка означают границы моего мира).

Принципиальным отличием подхода к исследованию соотношения знания, познания и языка в рамках когнитивной лингвистики, как подчеркивает Е.С. Кубрякова, является «ее направленность на получение знания о знании», а также то, что в фокусе ее внимания «находятся многочисленные проблемы, связанные с получением, обработкой, хранением, извлечением и оперированием знаниями, относящиеся к его накоплению и систематизации, его росту, ко всем процедурам, характеризующим использование знания в поведении человека и, главное, в его мышлении и процессах коммуникации» [9, 41]. Под **знанием** в рамках когнитивной лингвистики понимается «то, что уже отложилось в сознании и составляет часть памяти; ... это не собрание случайных фактов, а набор сведений, объединенных в определенную упорядоченную систему» [8, 28-29].

Проблема взаимосвязи языка, мышления и знания осознавалась отдельными учеными задолго до появления когнитивного направления. Так, тезис о языке как о знании особого рода звучал ещё в работах И.А. Бодуэна де Куртене: «... мы вправе считать язык особым знанием, т.е.

мы вправе принять третье знание, знание языковое, рядом с двумя другими – со знанием интуитивным, созерцательным, непосредственным, и знанием научным, теоретическим» [2, 79]. Осознание того факта, что мысль формируется в слове, находим в работах Л.С. Выготского («мысль совершается в слове») (ср. с противоречащим этому тезису мнением А.Р. Лурия о том, что то, что человек хочет сформулировать в своем высказывании, ему самому уже известно и генерирующей и развивающей данные теоретические посылы гипотезой о формировании мысли, предложенной Е.С. Кубряковой: «... форма складывающегося высказывания не безразлична ... для мысли; ... раз возникнув или возникая, языковая форма сама может служить источником новых значений и новых смыслов» [10, 51]).

Анализ показывает, что непротиворечивые, последовательные и системные исследования данной проблематики начались только в рамках когнитивного направления. Представляя методологическую основу когнитивной лингвистики как новой парадигмы лингвистического знания, М. Шварц подчеркивает, что именно в рамках этого направления языковая система анализируется на абстрактном уровне: «следуя новому функционализму когнитивной науки, когнитивные феномены описываются в освобожденном виде от их материальной основы» (при условии осознания того факта, что в основе языковых структур лежат «нейрофизиологические образцы») [25, 48]. Данный тезис соотносится с теорией «двухступенчатой семантики» М. Бирвиша и Э. Ланга, согласно которой когниция делится на область семантической репрезентации (семантические знания связаны с лексическими единствами и определяются принципами языковой системы) и область концептуальной репрезентации (концептуальная система не зависит от языка и является некой рамкой для всех знаний человека) [14]).

Несмотря на то, что идея о значимости общих знаний о мире в семантических исследованиях не является новаторской, именно в рамках когнитивного направления она получает статус методологически важной. Например, результаты исследований показывают, что в языке существует, например, ряд явлений, которые можно объяснить только когнитивными законами, а не законами, существующими в языке (ср.: невозможность трансформации ряда локативных сочетаний. Изучая язык с когнитивной точки зрения, лингвисты получают возможность вынести суждения о стоящих за языковыми явлениями «ментальных сущностях – концептах, концептуальных структурах как структурах знания и опыта, мнений и оценок, планов и целей, установок и убеждений. Перечисленные ментальные сущности – особенно имеющие языковую привязку – ключ к рассмотрению специфики человеческого интеллекта и человеческого поведения» [9, 13] (ср. с идеей Дж. Фодора о том, что сознание может быть описано только как репрезентация, а репрезентация – это способность оперировать символами, то есть ничто иное, как язык). Подобный анализ позволяет выйти на принципиально новый уровень исследования языка: детально изучить принципы организации знаний о мире, выделить степени детализации при когнитивном освоении той или иной понятийной сферы, определить иерархию сведений, хранящихся в когнитивных структурах.

По мере развития когнитивного направления в лингвистике все более активно исследуется место и роль человеческого фактора в процессах познания, значение не только коллективного, но и индивидуального знания. Как подчеркивает Ж. Фоконье, на современном этапе развития науки лингвистика становится не просто самостоятельной и ограниченной областью изучения языка; она вносит свой вклад в открытие и объяснение общих аспектов человеческого познания [17, 124]. Данное положение со всей очевидностью предполагает, что исследование проблематики, связанной с системой языковых знаний, их структурой, приобретением, хранением и использованием является одной из основных задач когнитивной лингвистики.

Говоря о перспективности когнитивного подхода к исследованию языка, Г.Н. Берестнев подчеркивает, что новая парадигма «все более отчетливо показывает свою способность прояснить глубинные механизмы восприятия мира человеком и механизмы «реагирования» на него в осознанной культурной деятельности и тем самым – способность объяснять мир и отношение к нему познающего человека» [1, 144].

Одним из ключевых положений когнитивной лингвистики, на котором строится настоящее исследование, является рассмотрение языка как средства репрезентации того, как мир понимается человеческим разумом, как этот окружающий мир категоризуется сознанием: язык призван «служить ... средством осмысления онтологии мира, его концептуализации, и концептуализации выделяемых в нём категорий в том числе» [4, 21]. В настоящем исследовании мы используем, вслед за Е.С. Кубряковой и Н.Н. Болдыревым термин «**осмысление** мира» как наиболее подчеркивающий

«связь освоения и познания мира человеком с формированием смыслов в концептуальной системе и с простым пониманием концепта как оперативной единицы нашего сознания» [9, 18]. В рамках когнитивной лингвистики также актуален термин **«конструирование мира»**, предложенный Р. Лэнекером и трактуемый как отношение между говорящим или слушающим и некоторой ситуацией, которую он концептуализирует и портретирует [23, 487-488]. Данный термин широко используется в рамках когнитивной науки и предполагает фиксирование субъективной позиции человека в видении им окружающей действительности, ее категоризации (см. также концепцию «спроецированного мира» Р. Джекендоффа, в которой анализируются особенности отражения в языке когнитивных функций человеческого сознания [22, 49-72]).

Таким образом, как показывают исследования, осуществляемые в рамках когнитивной науки, биологии, психологии, нейрофизиологии и ряде других наук, материальные структуры мозга и физические процессы, происходящие в нем, доступны внешнему наблюдению и фиксации благодаря языку. Российская когнитивная лингвистика, развивающая идеи ономазиологического анализа языковых явлений и опирающаяся на данные отечественной и зарубежной когнитивной науки, традиции отечественного языкознания и психологии, рассматривает **язык в качестве наиболее естественного доступа к сознанию** и ставит своей целью **объяснение связей между структурами языка и структурами знания**. Анализ теоретического материала показывает, что в вопросе, касающемся когнитивной деятельности человека, положения, разрабатываемые в рамках когнитивной науки, в определенной степени соотносятся с положениями биологической теории познания и социального конструктивизма. Речь идет об идеях субъективности процесса познания, его зависимости от познающего индивида и социальной детерминированности этого процесса, а также о признании факта, что процесс познания опирается на уже имеющееся знание. Для нас принципиально важным является тезис **о социальной обусловленности человеческой когниции** (через процесс социализации, через язык, через процесс коммуникации, через культуру), **о социально порождаемом смысле и значении**, что детерминировано самой когнитивной системой, обеспечивающей (осознанно и неосознанно) сохранение, отбор и структурирование знаний о мире. Осознание данного факта представителями разных областей научного знания привело к появлению научных дисциплин, занимающихся изучением роли социального фактора и личного повседневного опыта индивида в процессе познания (от социологии понимания (М. Вебер) до социальной теории познания (Д. Блур), гуманистической психологии (А. Маслоу), конструктивизма (Э. Глазерсфельд)), в рамках которых показана невозможность сведения личного опыта отдельного человека к общим схемам.

Литература

- [1] Берестнев Г.И. К проблеме языка ментальных пространств: образ света с когнитивной точки зрения // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 143-160.
- [2] Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. – М.: Изд-во АН СССР, 1963.
- [3] Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. С. 18-36.
- [4] Болдырев Н.Н. Категории как форма репрезентации знаний в языке // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 16-39.
- [5] Имото С. Философское основание теории восприятия У. Матураны / пер. с англ. А.В. Кравченко // Studia Linguistica Cognitiva. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – М.: Гнозис, 2006. – С. 8-19.
- [6] Кацнельсон С.Д. Речемыслительные процессы // ВЯ. – 1984. № 4. – С. 3-12.
- [7] Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк / пер. с англ. П. Тульвисте под ред. Лурия А.Р. – М.: Прогресс, 1977.
- [8] КСКТ – Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Г.Л. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996.
- [9] Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
- [10] Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Отв. ред. Б.А. Серебrenников. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
- [11] Лангакер Р.У. Когнитивная грамматика / пер. С.Н. Петровой. – М.: ИНИОН РАН, 1992.
- [12] Матурана У.Р., Варела Ф.Х. Дерево познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2001.
- [13] Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983.

- [14] Bierwisch M., Lang, E. Grammatische und konzeptuelle Aspekte von Dimensionsadjektiven. – Berlin: Akademie-Verlag, 1987.
- [15] Chafe W.L. Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // Preprints of the plenary session papers: XIV International Congress of Linguists. Berlin, 1987. – P. 88-110.
- [16] Chomsky N. Linguistics and Adjacent Fields: A Personal View // The Chomskyan Turn. Ed. by A. Kashez. – Oxford, 1991. – P. 3-25.
- [17] Fauconnier G. Methods and Generalizations // Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology. Ed. Th. Janssen and G. Redeker. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1999. – P. 95-124.
- [18] Glasersfeld E. von Einführung in den radikalen Konstruktivismus // Watzlawick (Hrsg.). Die erfundenen Wirklichkeit. – München: Piper Verlag, 1981. –S.16-38.
- [19] Glasersfeld E. von Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. – F.a.M.: Suhrkamp Verlag, 1997.
- [20] Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Bd. – F.a.M.: Suhrkamp Verlag, 1995.
- [21] Harman G. Cognitiv science? // The making of cognitiv science... – 1988. – P. 258-269.
- [22] Jackendoff R. Sense and reference in a psychologically based semantics // Talking minds. – Cambridge (Mass.) 1984. – P. 49-72.
- [23] Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar / Vol. I.: Theoretical Prerequisites. – Stanford: Stanford University Press, 1987.
- [24] Maturana H.R. The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence // Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien? 2nd ed. Munich: Wilhelm Fink Verlag. 1992. – 47-117 pp.
- [25] Schwarz M. Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz. – Tübingen: Niemeyer, 1992.

THE ANALYSIS OF LINGUISTIC NOTION OF COLOUR NAMING «KHARA / BLACK» IN LINGUISTIC AND PROVERBIAL PICTURES OF THE WORLD (ON EXAMPLE OF YAKUT LANGUAGE)

Borisova M.V.®

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov
Institute of Foreign Philology and Regional Studies

Russia

Abstract

In the article the main concepts acquired by colour naming "khara / black" in linguistic and proverbial pictures of the world (on example of Yakut language) are presented. Results of associative experiment, and also proverb, sayings and set expressions in Yakut language are analyzed. Main meanings acquired by colour naming "khara" are revealed on the basis of this analysis. The author made the conclusion on specific character of language consciousness of Yakut language speakers.

Keywords: linguistic picture of the world, proverbial picture of the world, associative experiment.

Аннотация

В статье рассмотрены основные понятия, приобретаемые цветообозначением "хара/черный" в языковой и пословичной картинах мира на примере якутского языка. Проанализированы результаты ассоциативного эксперимента, а также пословицы, поговорки и устойчивые выражения на якутском языке. На основе данного анализа, выявлены основные значения, приобретаемые цветообозначением 'хара'. Автором сделан вывод о специфике языкового сознания носителей якутского языка.

Ключевые слова: языковая картина мира, пословичная картина мира, ассоциативный эксперимент.

Картина мира, отраженная в языке, не совпадает у разных народов. “Картина мира” есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека и возникает у него в ходе всех контактов с миром. [5, 48] Особенности цветового видения мира представителями разных этнокультурных сообществ позволяют говорить о существовании национальных цветовых картин мира. Ассоциативное поле у каждого человека свое, но принадлежность к одному народу, одной культуре создает некоторый “центр”, лексическую плотность определенного цветового фрагмента в разных языках, который является достаточно стабильным и регулярно повторяющимся. В связи с чем, удобным представляется выявление ассоциативных особенностей, национальной специфики сознания носителей языка [4, 204].

Одним из способов овнешнения языкового сознания является ассоциативный эксперимент. Испытуемый должен отвечать на определенный набор слов-стимулов как можно быстрее любым пришедшим ему в голову словом. В нашем исследовании большое внимание уделено лингвистическому аспекту. Лингвистический ассоциативный эксперимент представляет собой опрос некоторого количества людей, как правило, объединенных некой общностью (знаний, сферы, деятельности, языка, места рождения и так далее) на предмет выявления их ассоциаций (реакций) на определенные стимулы. [3, 8-13] Для исследования языкового сознания носителей якутского языка, нами был проведен ассоциативный эксперимент среди студентов Северо-Восточного федерального университета в возрасте от 17 до 23 лет, поскольку, как полагает И.П.Павлова “именно эта категория населения будет активным носителем якутского языка через 10-30 лет” [1, 204].

В цветовой гамме культурной и языковой картины мира, созданной языками, черный цвет – играет очень важную роль. По мнению Н.В.Уфимцевой, именно черный цвет является наиболее распространенным и употребляемым цветом. [2, 203] Черный - цвет сажи (*сажа* 0,01%), угля (*coal/уголь* 0,01%, *уголь* 0,3%), траура (*траур* 0,01%) противоположное белому (*черный-белый* 13,9%) [7, 120]. Символика черного цвета у большинства народов в основном смещена в сторону отрицательного. Носители русского, английского и якутского языков связывают черный цвет с негативными понятиями плохого, ужасного, грязного (*грязный* 0,01%, *зависть* 0,01%, *неблагополучие* 0,01%, *плохой* 0,01%, *угрюмый* 0,01%, *ужас* 0,01%, *сор-мун/мучения* 0,01%, *куһаҕан/плохой* 7,2%, *death/смерть* 2%, *смерть* 0, 01%, *өлүү/смерть* 0,01%), также придают ему религиозное значение, значение таинства, магии (*magic/магия* 3%, *cat/кот* 2%, *дьявол* 0,3%, *черт* 0,3%, *маг* 0, 01%, *магия* 0, 01%, *черный ящик* 1,1%).

Представление цвета в языке является наиболее доступной для человека формой обозначения предметов, поскольку отражает явления окружающего мира. Как полагает Э.Р. Тенешев, названия цвета наиболее естественно воспринимаются как признак предмета, нежели самостоятельный предмет мысли.[6; 592] В связи с чем, обоснованным является выполнение цветообозначением ‘черный’, в первую очередь, описательной функции внешности человека (*хара харах/черные глаза* 14,5%, *хара баттах/черные волосы* 2,7%), окраса шерсти животных (*хара тураах/черный ворон* 1,8%, *хара саһыл/черная лисица* 1,8%).

Также как в русском и английском языках, слово белый (*манан* 10%) занимает одну из первых позиций. Противопоставление черному цвету белого представляет контрастное восприятие светлых и темных предметов. Семантическая оппозиция данных цветов проявляется во многих фольклорных произведениях. *Два человека, один во всем белом, другой в черной одежде, боролись, изображая смену года, победу лета над зимой; скакали на конях белой и вороной масти, и человек в белой одежде назывался айыы уола ‘сын добрых духов’, другой, в черной одежде – абааһы уола ‘сын злых духов’* [8, 162]. Цвет одежды и масть скакунов выполняют в данном случае знаковую функцию, обозначая борьбу света и тьмы [1, 102].

Особый интерес вызывают реакции ‘буор/земля’, ‘тыа/лес’, ‘санаа/мысль’, ‘куһу/человек’, которые в сочетании со словом ‘черный’ представляют другие переносные значения, о которых мы поговорим на примерах пословиц, поговорок и фразеологических выражений.

Пословицы, в большинстве своем, краткие изречения, иногда в стихотворной форме. Проблемы, затронутые пословицами и поговорками, касаются всех без исключения сфер деятельности человека. Складываясь в различных исторических условиях, поговорки и пословицы для выражения одной и той же или сходной мысли часто использовали различные образы, которые, в свою очередь, отражают различный социальный уклад и быт народов. Пословицная картина мира является особым видом языковой картины мира. Пословицная картина мира, отражая менталитет народа, представляет собой особую когнитивную структуру, результат познания мира определенным социумом. Вслед за Е.В. Ивановой, под пословицным концептом мы будем понимать «всё знание об объекте, которое можно получить на основе анализа

содержательного плана пословиц» [2, 209]. Углубленный анализ ассоциативного ряда, пословиц, поговорок и фразеологических выражений приоткрывает историю, позволяет увидеть образное представление человека о ситуации через переносное значение [6, 592].

В якутских словарях у слова *хара* зафиксировано переносное значение 'мрачный, дурной, злой': *хара санаа/злая, дурная мысль (букв. черная мысль)* [9, 481] Наиболее частотным является употребление слова 'хара' в отношении к качествам человека в отрицательном значении (*хара сордоох/злосчастный, злополучный; хара баранаак/мошенник, жулик; хара түөкүн/обмашник, вор; муннугар харалаах/грешный, греховный*). Данные фразы, содержащие слово *хара* в описании чего-либо также нередко бывают бранными, например, *түөрт харахтаах хара ыт/четырёхглазая собака; хара тыыннаах ыт/негодяй, мерзавец; хара баранаак/мошенник, жулик; хара түөкүн/букв. черный мошенник*.

Однако с другой стороны, слово 'хара' будучи соотнесенным со словом 'киһи/человек' означает лучшую сущность человека (*киһи хара буол/стать человеком, выходить в люди; киһи-хара ыһа(онор)/выводить в люди, делать человеком*). В XVIII – XIX вв. главным занятием якутов было скотоводство (разведение рогатого скота и лошадей), со второй половины XIX века значительная часть стала заниматься земледелием; охота и рыболовство играли лишь подсобную роль. Тяжелый труд отразился и в языке носителей якутского языка. Встречаются такие фразы, как *хааннаах хара көлөһүн/то, что добыто в поте лица (букв. кровавый черный пот); хара ньуургуун хаалларан туран улэлээ/трудиться в поте лица; хара көлөһүнүнэн/своим горбом (букв. черным потом); хара күһүнэн/прилагая большие усилия*. В данных фразах слово 'хара' представлено не сколько как цветообозначение, сколько в значении 'сильный', 'тяжелый', что подтверждает тот факт, что якуты ценили тяжелый крестьянский труд. В соответствующем значении слово 'хара' употребляется и в отрицательных фразах, например, *хара балыыр/тяжкая клевета; хараҥа буруй/тяжкое преступление; хара баттал/тяжелый гнев; хара накаас/тяжкие муки ада, а также халлаан хара сааппаһа/вихрь большой силы, несущий черные тучи, что говорит о широком поле употребления данного слова*.

Довольно предсказуемым является употребление слова 'хара' в значении 'темный', 'тьма', 'темень' в форме существительного *хараҥа: им балай хараҥа/непроглядная, кромешная тьма; ый быһа хараҥа/непроглядная темень, темная ночь без луны (букв. межлунная темнота), ытыс таһыгар хараҥа/непроглядная тьма хоть глаз выколи (букв. тьма как смоль, только хлопать в ладоши)*. Интересным примером в данном случае также является выражения *икки хараҥаба/с раннего утра до позднего вечера, хара ааныттан/хара манганайгыттан/ с самого начала, что показывают близость значения слова 'хара' с природным реалиями*.

Однако существует группа, в которой частично отсутствует цветовая зависимость. *Хара баһаан/видимо-невидимо, хара сэрии/бесчисленное множество, хараҥа элбэх/тьма тьмущая* – все они объединяются семьей 'множественности, массовидности'. Мотивацией носителя якутского языка при использовании слова 'хара' в описании той или иной ситуации послужило значение приблизительности, то есть восприятие на вид, реализуемых в данных выражениях и, как полагает Э.Р.Тенешев, в дальнейшем постепенно развилось в сторону 'крепости, силы' и до значения 'очень', что было представлено ранее. Значение 'множественности', восприятие которой граничит со значением 'черной, темной массы, пятном', нашло отражение и в других названиях, например, понятие густого дремучего леса представлено в выражении 'хара тыа': *эргэнэ хара тыа/большой темный лес, күөх далай, хара тыа иччитэ суох буолбат/синий густой лес не бывает без духа хозяина; улуу дойду оспуостаах, аан дойду ааттыктаах, күөх далай оломноох, хара тыа ыллыктаах/ великие горы имеют проходы, мать-земля – дороги, синяя вода имеет брод, дремучий лес имеет проходимые места; салан киһиэхэ хара тыа маһа ытыыр/пред неумехой лесные деревья плачут (потому что он зря губит массу деревьев, не умея сразу выбрать подходящего для своей надобности)*. [6, 593] Сходным является и применение слова 'хара' к понятию 'скот' – *хара сүүрүк/крупный рогатый скот (букв. черный бегун), үрүн-хара сүүрүк/лошади, рогатый скот*.

Из результатов ассоциативного эксперимента было выявлено наиболее частотная реакция на слово 'хара' — *харах/глаза* - 14.5%. Данное явление отразилось и в устойчивых выражениях: *хара харахпар көстүмэ/черным глазам моим не показывайся (вон, прочь отсюда, с глаз долой), хаптабай кулгаахтаах истибэттин, хара (туора) харахтаах корботун/ пусть не услышит плоскоухий, пусть не увидит черноглазый (пусть это никому не будет известно, пусть это будет секретом)*. Многие из устойчивых выражений выполняют описательную функцию, однако смысл выражения в целом является переносным: *харах харатын курдук харыстаа/береги как зеницу ока; хара харах көрбөтөх, хаптабай кулгаах истибэтэх/ (такого) черное око не видывало,*

плоское ухо не слышало (говорят о людях и явлениях, замечательных в каком-нибудь отношении); *көрдөр харабым харата, көтүрдэр тиһим миһэтэ*/зеница моих глядящих очей, десны моих выпадающих зубов. Сходную описательную функцию можно проследить и в других устойчивых выражениях: *хабдыытаа5ар хара, тураахтаа5ар манган*/чернее куропатки и блее вороны (шутливый отзыв о красоте женщины); *хара да буоллар хадьааһынтан хаалыа суо5а*/хотя она и смугла, но к чему-нибудь да пригодится (говорят о смуглолицых девушках, предполагая, что и у них будут свои суженых).

Как полагает Л.Л. Габышева, в фольклоре любого народа цветные эпитеты имеют переносное метафорическое значение и в большей степени это относится к словам, обозначающим белый и черный цвета. Белый цвет символизирует собой свет и считается божественным, высшим. В противопоставлении ему, черный цвет, означая полное поглощение предметом света, выступает как отрицание света и символизирует тьму, ночь, смерть, зло [1, 136]. Черный цвет может и не быть представленным в основной части устойчивого выражения, однако само присутствие данного окраса придает фразе, в основном, отрицательное значение, например *кунэ хараарда*/его солнце потемнело (попадать в крайне критическое положение, находиться между жизнью и смертью); *хара мэни туһэр*/намеренно представить кого-либо в невыгодном свете; опозорить, очернить кого-либо; *кулугэ хараарбыт*/тень его почернела (находится при смерти, иметь за душой тяжкие преступления); *сирэйин хараарт*/загрязнить лицо (унижать, опозорить кого-либо).

Язык и культура образуют единый семантический континуум. Имя цвета пересекает в себе языковые структуры и культурные особенности и в этом случае можно говорить о трансформации слова в национально-культурный символ. Анализ данных символов позволяет говорить о специфике ценностных установок носителя того или иного языка. То есть исследование языкового сознания с помощью ассоциативного эксперимента, а также анализа пословичной картины мира дают возможность выявить как системность содержания образа сознания, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого.

Черный цвет в сознании носителей якутского языка приобретает довольно разнообразные значения, которые, в свою очередь, взаимосвязаны. Наблюдается некая 'переходность' от одного значения к другому на основе характеристики и семантической сходимости. По результатам ассоциативного эксперимента, наиболее актуальной в данное время ассоциацией на слово 'хара' является 'харах/глаза' — 14,5%, что наблюдается и на результатах анализа якутских пословиц, поговорок и устойчивых выражений. Однако особый интерес представляют реакции 'буор/земля', 'тыя/лес', 'санаа/мысль', 'киһи/человек', которые в сочетании со словом 'черный' представляют другие переносные значения, которые находят отражение в якутских пословицах, поговорках и устойчивых выражениях.

Можно определенно сказать, что в большой группе ранее представленных значений частично отсутствует цветовая мотивировка.

В якутских словарях у слова 'хара' зафиксировано переносное значение 'мрачный, дурной, злой': *хара санаа*/злая, дурная мысль (букв. черная мысль) [9, 481]. Наиболее частотным является употребление слова 'хара' в отношении качеств человека в отрицательном значении, также нередко данные фразы бывают бранными. Однако с другой стороны, слово 'хара' будучи соотнесенным со словом 'киһи' означает лучшую сущность человека, что связано с тяжелой скотоводческой и земледельческой деятельностью древних якутов.

Многие значения слова 'хара' объединяются в исходном значении 'множественности, массовидности' с дальнейшим развитием в сторону 'крепости, силы', вплоть до абстрактного значения 'очень'.

Было отмечено употребление слова 'хара', в основном, в переносных метафорических выражениях, которое могло и не присутствовать в основной части выражения, однако все же придавало ему некоторый семантический окрас.

Таким образом, культурные особенности и духовные ценности народа вполне закономерно можно выявить из специфики языкового сознания. В языковой и пословичной картинах мира на примере цвета 'хара' отразились национально-культурные характеристики носителей якутского языка. При этом важными явились проявления особенностей менталитета якутов.

Литература

[1] Габышева Л.Л. Слово в контексте мифопоэтической картины мира (на материале языка и культуры якутов): монография — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2003 (Чтения по истории и теории культуры). — 192 с.

- [2] Иванова Е.В. Какого цвета пословицная картина мира? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. 2005. – Вып. 2.
- [3] Новикова Н.С. Ассоциативный эксперимент как метод изучения семантических отношений в лексике // Вопросы семантики. – Калининград: КГУ, 1983. – С. 8–13.
- [4] Павлова И.П. К проблеме ассоциативно-вербальных связей слов в современном якутском языке // Современные языковые процессы в Республике Саха (Якутия): Актуальные проблемы. – Новосибирск: Наука, 2003. – 224 с.
- [5] Серебренников Б.А. Картина мира в жизнедеятельности человека. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Б.А. Серебренников. – М., 1988. – 397 с.
- [6] Тенешев Э.Р. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – М.: Наука, 1997. – 800 с.
- [7] Уфимцева Н.В. Ассоциативный словарь как модель языкового сознания // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты : сборник статей / под общ. ред. Н.В. Уфимцевой. Москва; Барнаул : Изд-во Алт.ун-та, 2004а. – 311 с.
- [8] Эргис Г.У. Очерки по якутскому фольклору. – М.: Наука, 1974. – 402 с.
- [9] Якутско-русский словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 605 с.

BUILDING A BILINGUAL DICTIONARY OF MOUNTAINEERING TERMS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Briginevich V.E.®

Pyatigorsk State Linguistic University

Russia

Abstract

The development of terminological databases requires from linguists and lexicographers the creation of such dictionaries that will reflect the given lexical units. We deal with the question of building a word entry of the bilingual (English-Russian) terminological dictionary of mountaineering. The study is conducted in the framework of the cognitive communication theory. There is also discussed a problem of including professionalisms and jargonisms in the word entry, taking into consideration the fact that mountaineering is related to risk and thus, the mentioned lexical units have the right to be put in the dictionary. We have come to the conclusion that at present time the boundary between the existing types of dictionaries is vanishing and there takes place a transition from the descriptive to the prescriptive dictionaries. It is suggested to create a prescriptive dictionary of mountaineering terms including not only terms but also professionalisms.

Keywords: terminological dictionaries, descriptive dictionary, term, professionalism, thesaurus.

Аннотация

Развитие терминологических систем требует от лингвистов и лексикографов разработки словарей, отражающих лексические единицы. Нами рассматривается вопрос о построении словарной статьи двуязычного (англо-русского) терминологического словаря предметной сферы «альпинизм» в рамках когнитивно-коммуникативной теории. А также поднимается вопрос о включении профессионализмов и жаргонизмов, ввиду того, что сфера альпинизма сопряжена с риском и данные лексические единицы также часто используются в речи, и, таким образом, имеют право быть зафиксированными. Делается вывод о том, что в настоящее время исчезает грань между существующими типами словарей, происходит переход от словарей с предписывающей функцией к словарям с функцией описания и регистрации. Предлагается создавать словарь альпинистских терминов с функцией описания, с включением не только терминов, а также и профессионализмов.

Ключевые слова: терминологические словари, словари функции описания и регистрации, термин, профессионализм, тезаурус.

В настоящее время в связи с развитием различных отраслей деятельности человека появляется потребность не только в теоретическом описании терминологических систем той или иной сферы деятельности, но также и в создании словарей, где бы фиксировались входящие в терминосистему лексические единицы.

Как справедливо отмечает Ю.Н. Караулов, «пафос описания любого уровня или фрагмента языка видится в создании словаря его элементов, процедур и отношений» [1, с.42].

В зависимости от цели, стоящей перед лингвистами и лексикографами, создаются разные словари. Мы ставим перед собой задачу определить, какой тип двуязычного словаря необходимо создать, чтобы зафиксировать единицы терминологической системы предметной сферы альпинизма. Очевидно, что это зависит от того, на базе каких принципов будет строиться словарь.

Ввиду того, что мы рассматриваем термин не просто как структурно-семантическую, а как когнитивно-коммуникативную единицу языка, нам кажется необходимым отразить ее характер в словаре. А это возможно осуществить при создании словарной статьи, выходящей за рамки простой дефиниции.

Как известно, существуют различные виды словарей: энциклопедические, толковые, терминологические, тезаурусы и др. Сегодня грань между данными типами словарей стирается, а также с каждым годом появляется все больше электронных словарей, принципы построения которых, в отличие от бумажных словарей, довольно демократичны.

В статье «К проблеме лексикографической фиксации единиц специальной лексики» автор С.С. Польская ссылается на работу О.М. Карповой, которая, в свою очередь, говорит о новом типе словаря. По ее словам, «традиционный академический словарь был вытеснен из теории и практики лексикографии и получил нейтральное название – словарь для общих целей "general purpose dictionary"» [2].

Действительно, словари для общих целей имеют место, в том числе и в режиме он-лайн. Примером тому является используемый многочисленной аудиторией, в том числе и переводчиками, словарь multitrans (www.multitrans.ru), который построен по принципу «всё в одном». В его состав входят различные лексические единицы: общеупотребительная лексика, терминологические единицы, профессионализмы, жаргонизмы, сленг и др.

Что касается терминологических словарей, их особенностью сегодня является то, что, как и в вышеупомянутом «словаре для общих целей», здесь смешиваются разные сведения: филологического, энциклопедического, а иногда и идеографического характера.

Таким образом, норма становится подвижной и отбор единиц в словарь становится менее строгим, чем в случае с традиционными академическими словарями. На сегодняшний день многие исследователи говорят о неоднородности специальной лексики. Так, например, В.Д. Бондалетов пишет о том, что «в пределах специальной лексики можно выделить, по крайней мере, три основных пласта:

- 1) научно-технические термины (термины) – слова, строго соотнесенные с научным или производственным понятием, способные порождать другие термины и ряды однокоренных слов;
- 2) профессионально-производственная лексика – это профессионализмы, представленные преимущественно в профессионально-деловой речи специалистов промышленности и сельского хозяйства;
- 3) просторечно-жаргонная лексика – это профессиональные жаргонизмы, встречающиеся в непринужденной производственно-обиходной речи» [3].

Е.И. Голованова во «Введении в когнитивное терминоведение» дает похожую типологию лексических единиц профессиональных языков с учетом их коммуникативно-прагматической значимости [4].

Так как между коммуникантами, пишет она, существует два типа отношений: формальные (официальные) и неформальные (неофициальные), то и в зависимости от условий коммуникации типы единиц будут разные.

В первом случае цель общения – разработка программ профессиональной деятельности, ее оптимизация. И, соответственно, языковые единицы здесь, как правило, нейтральны, объективированы и однозначны. К ним Е.И. Голованова относит собственно термины.

Во втором, неформальном, типе отношений присутствует большое число форм репрезентации. В данном случае на первый план выступает субъективированное знание. И в языковых единицах подобного плана закреплена та часть профессиональной коммуникации, которая реализуется в ежедневно повторяющихся действиях и операциях. Данные единицы приближаются к личному опыту человека, составляя круг его ближайших повседневных концептов. К этой категории принадлежат термины и профессионализмы.

Последний тип отношений, фамильярно-сниженный, возникает в таких коллективах, где взаимодействие коммуникантов связано с напряженным, а порой и сопряженным с риском трудом. Здесь представлены такие лексические единицы как профессионализмы и жаргонизмы.

Вышеуказанные типологии, на наш взгляд, хорошо отражают состав языковых единиц различных терминологических систем. Однако отсутствие четких границ между рассмотренными пластами и спорный вопрос о природе профессионализмов приводит к тому, что перед создателями словарей стоит проблема отбора единиц.

Одни лингвисты считают, что профессионализмы и термины равноправны, другие рассматривают эти единицы как эквиваленты терминов, их синонимические варианты, третьи считают их самостоятельными системами.

Соответственно, такое разнообразие точек зрения влияет на построение толковых и терминологических словарей.

С одной стороны, это упрощает задачу лексикографов и лингвистов, которые выступают за включение профессионализмов и жаргонизмов в терминологический словарь. С другой стороны, в таком случае необходимо вводить ряд помет, четко указывающих на то, что данные единицы специальной лексики используются исключительно в неформальной обстановке и в устной речи.

Как пишет С.С. Польская, «отсутствуют четкие критерии такого отграничения. Интересно, что образуется нечто вроде замкнутого круга: в поисках научно обоснованных критериев разделения различных типов специальной лексики исследователи обращаются к словарям: именно наличие слова в словаре позволяет признать его термином. В то же время лексикографы при отборе специальной лексики для включения ее в словари ожидают, что лингвисты предложат им общепризнанные критерии, способные облегчить отбор» [5].

Другие исследователи предлагают оставить не имеющие четкого статуса профессионализмы и профессиональные жаргонизмы за пределами словарей, обосновывая данную точку зрения тем, что такие единицы практически исключительно употребляются только в устной разговорной речи.

Г.А. Орлов, рассматривая современные типы словарей, отмечает их переход от так называемой «предписывающей роли» ("prescriptive dictionaries") к функции описания и регистрации ("descriptive dictionaries"). Это изменение дает составителям словарей возможность включать в них ненормативные единицы специальной лексики, т.е. профессионализмы и жаргонизмы. Мы согласны с мнением С.С. Польской, что невозможно отрицать существование нетерминологического пласта специальной лексики.

Как утверждает А.С. Герд, и мы присоединяемся к данной точке зрения, в словарях могут быть представлены определенные профессионализмы, но только те, которые соответствуют следующему критерию: «Если тот или иной профессионализм или полутермин может быть соотнесен с определенным узлом в логико-понятийной системе отрасли знания, то его следует включать в терминологический словарь, но подавать в словаре... отдельно, за специальными знаками» [6, 41]. То есть для фиксации профессионализмов и жаргонизмов в терминологических словарях необходима продуманная система помет [7, 50].

Включение профессионализмов и жаргонизмов в словарь наряду с терминами особенно актуально в случае с теми предметными сферами деятельности, которые, как упоминалось выше, сопряжены с риском и тяжелыми нагрузками. Именно в таких коммуникативных ситуациях говорящие используют в речи профессионализмы и жаргонизмы наряду с терминами. И ввиду того, что подобные ситуации нередки, ненормативные единицы специальной лексики активно используются, а значит имеют право быть зафиксированными.

Если представить, что составленный по принципу включения таких единиц словарь будет использоваться переводчиками, то он поможет осуществить правильный и точный перевод. Оставляя профессионализмы и профессиональные жаргонизмы за рамками терминологических словарей, лингвисты и лексикографы ограничивают возможности тех, кто будет в дальнейшем пользоваться их трудами для обеспечения эффективной коммуникации.

Мы столкнулись с подобной проблемой при переводе сайта одной из туристических компаний на Кавказских Минеральных Водах, занимающейся организацией восхождений на Эльбрус. Так, ряд слов невозможно было найти в словарях спортивной лексики и приходилось прибегать к помощи он-лайн словарей типа «всё в одном»; а иногда даже, не находя перевода в словарях, переводить слова путем поиска соответствия, анализируя англо- и русскоязычную литературу, посвященную альпинистской деятельности.

Учитывая данный опыт, мы пришли к выводу, что лексические единицы предметной сферы альпинизм в английском языке требуют фиксации в отдельном словаре.

Нами были рассмотрены различные предложения по созданию терминологических словарей. Например, в статье «Работа со специализированным языком: практическое руководство к использованию языкового корпуса» автор Линн Боузер (Lynne Bowker) предлагает отображать словарную статью (в данном случае, статья термина "gene") следующим образом (рис.1).

| | |
|----------------------|--|
| Domain | <i>biotechnology</i> |
| Subfield | <i>n/a</i> |
| Language | <i>English</i> |
| Term | <i>gene</i> |
| Grammatical category | <i>noun</i> |
| Definition | <i>A unit of DNA that carries information for the bio-synthesis of a specific product.</i> |
| Synonym | <i>n/a</i> |
| Abbreviated form | <i>n/a</i> |
| Short for | <i>n/a</i> |
| Contextual fragments | <i>When a gene is active, or as a geneticist would say, "expressed, " the sequence of the chemical units, or bases, in its DNA is used as a blueprint to produce a specific protein.</i> |

Рис. 1. Образец словарной статьи термина "gene"

Как видно из данной словарной статьи, термин здесь представлен достаточно развернуто. Указаны не только его дефиниция, грамматическая категория и синонимы, а также сфера и подсфера, к которым он относится [8].

Наряду со словарным описанием некоторые лексикографы прибегают к так называемому тезаурусному описанию. В тезаурусах знание представляется в виде отдельных групп понятий, связанных между собой определенными отношениями.

Как пишет М.А. Ковязина, терминологический словарь-тезаурус является «объемной» когнитивной моделью конкретной отрасли знания. Она говорит о том, что переходы к единицам словаря могут осуществляться несколькими способами:

1) от «концепта к концепту», т.е. от одного понятия к другому с представлением иерархических (вертикальных) и корреляционных (горизонтальных) связей;

2) от «концепта к знаку» через идеографическую часть тезауруса с представлением понятийно-лексических связей;

3) от «знака к концепту» посредством алфавитного указателя адресов слов в понятийных полях дескрипторов с представлением лексико-понятийных связей;

4) «от знака к знаку» посредством пермутационного указателя, который используется для поиска словосочетаний по одному из составляющих компонентов [9].

В любом типе словаря в процессе создания присутствует субъективный фактор – мнение самих лексикографов по поводу того, что следует включать в словарь, а что не следует.

Мы предлагаем построение англо-русского словаря альпинистских терминов, который обладает функцией описания и регистрации ("descriptive dictionary"). Словарная статья будет строиться примерно следующим образом.

| | |
|------------------------------|---|
| <i>Name:</i> | ice bollard |
| <i>Translation:</i> | ледяной столбик |
| <i>Category:</i> | technique |
| <i>Subcategory:</i> | ice anchor |
| <i>Related:</i> | abseil rope retrieval, snow bollard |
| <i>Definition:</i> | a method of arranging an ice anchor that is used either for belaying a climber up, or for an abseil descent |
| <i>Synonyms:</i> | snow mushroom |
| <i>Short form:</i> | n/a |
| <i>Abbreviated form:</i> | n/a |
| <i>Contextual fragments:</i> | an ice bollard is chipped out of the available ice |

В случае фиксации в словаре профессионализмов в скобках после названия будет добавляться помета «*colloquial – разг.*».

Для синонимичных терминов, обозначающих одно и то же понятие, определение будет приводиться в одной статье – при описании наиболее употребительного синонима.

В графе «*related*» будут упоминаться, например, термины, относящиеся к одной и той же категории, обладающие теми или иными схожими характеристиками. А также данная графа может служить пермутационным указателем, где будут приведены словосочетания с термином данной словарной статьи.

Помимо приведения текстового иллюстративного примера, нам кажется необходимым включать в словарные статьи, где это возможно, графическое изображение.

Мы считаем, что такая расширенная словарная статья значительно отличается от традиционной, где, как правило, представлен лишь ряд определений и примеров использования того или иного термина. В результате, информация воспринимается читателем намного легче как за счет визуального изображения, так и благодаря развернутому определению, представленному в виде информации, распределенной в указанных выше пунктах.

Литература

- [1] Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв.ред. Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1981. 264 с.
- [2] Карпова О.М. Академический словарь или словарь для общих целей? // Лексика и лексикография: Сб. науч. тр. М., 2007.
- [3] Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. Рязань, 1984.
- [4] Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. М.: Флинта, 2012.
- [5] Польская С.С. К проблеме лексикографической фиксации единиц специальной лексики (на материале языка профессиональных участников фондового рынка) // Вопросы филологии. – 2009. – № 1 (31). – С. 101-107.
- [6] Герд А.С. Основы научно-технической лексикографии. Л., 1986, 41.
- [7] Орлов Г.А. Современная английская речь. М., 1991, 50.
- [8] Bowker L., Pearson J. Working with Specialized Language A Practical Guide to Using Corpora. Published by Taylor & Francis in 2002.
- [9] Ковязина М.А. Тезаурусное описание экологической терминосистемы // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: материалы Междунар. науч. конф. – Белгород: Издательство БелГУ, 2006. – Вып. 9. – Ч. II. – С. 358-362.

USING DICTIONARIES IS THE BEST WAY OF LEARNING NEW WORDS

Butaev Sh.T.[©]

Uzbek State World Languages University

Uzbekistan

Abstract

In this article the author speaks about the best way of learning new words using dictionaries and gives some tasks and exercises for improvement of using dictionary. Proceeding from practice and the results of experiments, the author gives the students some exercises for improvement of using dictionary.

Keywords: dictionary, new words, pronunciation, phonetic symbol, phrase.

Words play an important role in learning languages. What is "word"? "Word is a single distinct meaningful element of speech or writing, used with others (or sometimes alone) to form a sentence and typically shown with a space on either side when written or printed".

Many students don't know how to learn new words. They often take words, find their translations and think that they have learnt words. But it is not correct way of learning new words

because words have many peculiarities. Without knowing these words' peculiarities it wouldn't be useful learning them only.

We would like to show some tasks which we use at our lessons in teaching English words taking into consideration the words' peculiarities.

First of all I give the students information about dictionaries, their importance, and how to use them, because using dictionaries is the best way of learning new words. What is "dictionary"? "Dictionary is a book that lists the words of a language in alphabetical order and gives their meaning, or that gives the equivalent words in a different language". It is the most important tool that language learners have.

What dictionaries do students need?

If possible, they should buy two dictionaries: a good bilingual dictionary and a good English-English dictionary. The bilingual dictionary is quicker and easier for them to understand; the English-English dictionary may give them more information about a word or phrase, and it is also a good idea for them to work in English as much as possible.

What information does a dictionary give them?

- the meaning, e.g. tie, scarf, useless, ticket
- the pronunciation. In many languages you can look at a word and more or less you know how to pronounce it, but in English it is difficult to say it. We think that the only way of its true pronunciation is using dictionaries because dictionaries show the pronunciation of a word using phonetic symbols:

e.g. wrist [rist], thumb [θʌm], doubt [daʊt], island ['aɪlənd]

- the part of speech, e.g. book – *n* (noun), red – *a* (adjective), go- *v* (verb), they- *p* (pronoun);
- any special grammatical features, e.g. pen *c/n* – countable noun; water *u/n* uncountable noun;
- common collocations (word partners), e.g. I am a worker. (Not. I am a labourer);
- example phrases, e.g. to have a shower; to have breakfast;
- opposites (where they exist), e.g. easy-difficult; long-short; big-small; good-bad.

How should they use their dictionaries?

Here are some ideas to help them:

- when they look up a word, they should put a *tick* next to it. Each time they return to a page with a *tick* they should look at it quickly to check that they remember the word;
- if they see an English word in a text, first they should try to guess the meaning, and carry on reading to see if their guess seems correct. They should use their dictionaries to check the meaning;
- if they look up a word in a bilingual dictionary and get several different words in their own languages, they should look up the word in their monolingual dictionaries. This should help them to decide which word in their own language is the nearest translation in this context; - they should remember that many words have more than one meaning, and the first meaning in the dictionary is not always the one they want. They should read through the different meanings.

But students often are not aware of the wealth of information in a dictionary. A good dictionary warns the reader if a word is considered vulgar or otherwise offensive, helps you sort out the different meanings a word might have in different English-speaking countries and it also can tell you how a word is generally used.

I write new words on the blackboard, give them dictionaries to use them (or most of them have their own). Then give them the following tasks and exercises and my students do tasks and exercises using dictionaries. These tasks and exercises will help the students to increase their vocabulary by using dictionaries:

Tasks

Task 1. It is not enough just to know the meaning of a word. That's why they also need to know:

a) what words it is usually associated with:

sit (down, up); get (up, p ut); switch (on, down);

b) whether it has any particular grammatical characteristics:

milk, book, advice, water, iron, information;

c) how it is pronounced:

know, writer, bought, comb, calm, live;

Task 2. Try to learn new words not in isolation but in phrases:

to go to bed; to have supper, to take a decision, to do homework

T. 3. Write down adjectives together with nouns they are often associated with and on the contrary. e.g.

an interesting book, a red pen, a good idea, a clever girl

Task 4. Write down verbs with the structure and nouns associated with them, e.g. to read books; to go to school; to translate the text, to return home

Task 5. Write down nouns in phrases, e.g.
to have breakfast, to drive a car, to have a shower, to write a letter

T. 6. Write down words with their prepositions:
look at, look for, put on, put off, rich in, depend on

Task 7. Note any grammatical characteristics of the words you are studying. For example, note when a verb is *irregular* and when a noun is *uncountable* or is *only used in the plural*.

continue the list of irregular verbs: do-did-done; write-wrote-written ...

continue the list of uncountable nouns: sugar, oil ...

continue the list of only used in the plural: glasses, scissors...

Task 8. Make a note of any special pronunciation problems with the words you are learning:
daughter ['dɔ:tə], bright [braɪt], knight [naɪt], tomb [tu:m]

Exercises

Exercise 1. Use a dictionary to find the translation of the underlined nouns:

I bought a whole new wardrobe for the cruise.

There were two forks on the table.

There is a good library in our university.

The cook prepared a delicious meal.

Last Sunday we went to the Zoo and saw a squirrel.

Exercise 2. Use a dictionary of antonyms and find the opposite of the following adjectives:

Last month we went for a long tour.

I ate much that's why I became fat.

I read a story about a clever girl.

I have a lazy son, he never reads books.

My teacher is tall.

Exercise 3. Use a dictionary of synonyms and find the synonyms of the underlined verbs:

Houses made of stone.

Please go now, I'm getting tired.

My baby cries every day.

Please lift the packages onto the counter.

Exercise 4. Use a dictionary to find which word can go with weather:

wet, high, big, dry, warm, happy, cool, rainy, dark

Exercise 5. There are two words families here: What are they? Put them in the table. Use a dictionary.

school, rain, sun, teacher, cloud, exam, snow, ice, student

Exercise 6. Use a dictionary to find two new words beginning with these prefixes:

techno-, tele-, auto-, pre-, im-

Exercise 7. Are the underlined words adverbs, adjectives, nouns, pronouns or verbs. Use a dictionary and check in your dictionary:

Yesterday I visited to the dentist.

Every one in the house were in their beds.

My elder son speaks English well.

I brought my mother beautiful flowers last week.

There are two German books on the desk.

Exercise 8. In the word calm [kɑ:m], the letter "l" is silent (= not pronounced) use a dictionary to find the silent letters in each of these words:

My friend learned the English language at her mother's knee.

Yesterday we went to the city to see the tomb of the Unknown Soldier.

My brother was very wrong to make such a request.

The sea is fringed by palm trees.

The house is plumb in the middle of the island.

There is no doubt that after taking into consideration words' these peculiarities when they learn new words it would be effectively.

References

- [1] Michael McCarthy, Felicity O'Dell. English Vocabulary in Use (elementary). Cambridge University Press -1999.
[2] Stuart Redman. English Vocabulary in Use (pre-intermediate and intermediate). Cambridge University Press -1997.
[3] Michael McCarthy, Felicity O'Dell. English Vocabulary in Use (advanced). Cambridge University Press -1999.
[4] ABBYY Lingvo X3 ME.

AMBIVALENCE OF PERCEPTION OF THE RHYME AND CULTURE OF POETIC TRANSLATION

Chaikovsky R.R.¹, Lysenkova E.L.²©

^{1, 2} North-Eastern State University

Russia

Abstract

In the article the rhyme role in modern poetry, including in poetic translation in various language combinations (German - Russian, Russian - English, English - Russian, etc.) is considered. The points of view on function of rhyme of domestic rhymers and foreign philologists are given, approaches to rhyme reconstruction in translations of the West European and American translators and translators of the East European countries are compared. Translation of "Lullaby" of R.M. Rilke into English and Russian languages, "The midnight trolleybus" B. Okudzhava into English and other languages, F.Larkin's poems "Next, Please" into Russian are analyzed. On the basis of the carried-out analysis the authors come to the conclusion about need of reconstruction of rhyme when translating and see in careful preservation of rhyme in poetic translation confirmation of the importance of rhymed poetry as verbal art of higher level in comparison with unrhymed poetry.

Keywords: rhyme, perception, poetic translation, rhymed verse, unrhymed verse, elimination, reconstruction.

Аннотация

В статье рассматривается роль рифмы в современной поэзии, в том числе в поэтическом переводе в различных языковых комбинациях (немецкий - русский, русский -английский, английский - русский и др.). Приводятся точки зрения на функции рифмы отечественных стиховедов и зарубежных филологов, сопоставляются подходы к воссозданию рифмы в переводах западноевропейских и американских переводчиков и переводчиков восточноевропейских стран. Анализируются переводы «Колыбельной» Р. М. Рильке на английский и русский языки, «Полночного троллейбуса» Б. Окуджавы на английский и другие языки, стихотворения Ф. Ларкина «Next, Please» на русский язык. На основе проведенного анализа авторы приходят к выводу о необходимости воссоздания рифмы при переводе и усматривают в бережном сохранении рифмы в поэтическом переводе подтверждение значимости рифмованной поэзии как словесного искусства более высокого уровня по сравнению с нерифмованной поэзией.

Ключевые слова: рифма, восприятие, поэтический перевод, рифмованный стих, нерифмованный стих, элиминация, воссоздание.

Рифма – один из сущностных признаков языка поэзии. Как обоснованно считал Ю. М. Лотман, именно «с рифмы начинается та конструкция содержания, которая составляет характерную черту поэзии» [5, 61]. Другой известный отечественный стиховед, Л. И. Тимофеев, писал, что рифма является своеобразным пересечением основных силовых линий выразительной структуры стиха: лексики, интонации, ритма, звука [8, 53].

© Chaikovsky R.R., Lysenkova E.L., 2012

До середины XX века эти и подобные им тезисы носили характер закона теории литературы, несмотря на то, что на всем протяжении бытования поэзии как рода литературы создавались также стихотворения, в которых рифма отсутствовала. Однако начиная со Средних веков магистральным путем развития поэтического слова была рифмованная поэзия. Если же воспользоваться универсальным определением В. М. Жирмунского, который понимает под рифмой «любой звуковой повтор, который претендует на функциональное (другими словами, структурное) значение в метрической композиции стихотворения» [2, 235], то зарождение рифменной поэзии мы должны будем отнести к эпохе появления первых произведений художественной словесности.

Таким образом, у А. Гениса были все основания утверждать, что «рифма, ритм и грамматика меняют онтологический статус речи» [1, 16]. Однако с середины прошлого века в западноевропейской и американской поэзии все большее значение начал приобретать свободный, нерифмованный стих, который к концу двадцатого столетия почти полностью вытеснил рифму как элемент поэтической речи. Поэты западноевропейских стран и стран американского континента перешли на верлибр. По мнению Г. Кружкова, с «приходом модернизма, а особенно с началом стремительного, как лесной пожар, распространения верлибра, поэзия на Западе начала понемногу мутировать во что-то принципиально иное. Она стала, на мой взгляд, как бы усыхать, теряя связь с традицией, прежде всего с музыкой. И это катастрофа» [3, 51]. В результате этих мутаций изменился онтологический статус поэтической речи, поскольку исчез один из наиболее важных ее сущностных признаков. Исчез признак, одинаково важный как для формы, так и для поэтического смысла стиха.

В результате таких значительных модификаций в форме стиха рифма стала восприниматься читателями на Западе, в том числе и филологами, как нечто ненужное, как излишнее украшательство поэтических строк. Показателен в этом плане ответ на вопрос о рифме одного из американских профессоров-германистов: «...мое чувство противится ей – особенно, когда мне приходится слышать немецкие рифмованные стихи в исполнении учащихся или студентов. В таких случаях нередко возникает эффект шарманки» [9, 67]. Другой проинтервьюированный одним из нас профессор утверждал: «Рифма мне иногда мешает» [9, 82]. Подобные оценки рифмы встречаются все чаще. Некоторые из них приводит и Г. М. Кружков. «Противники рифмы, – пишет он, – утверждают, что в рифмованном стихе «хвост начинает вертеть собакой». В век джинсов сидеть и подбирать рифмы – занятие, пахнущее даже не чернильницей, а компьютерной программой» [3, 494].

Можно предположить, что элиминация рифмы как параметра языка поэзии связана не только с тенденциями в развитии национальных литератур, не только с особенностями конкретных языков (ср. аналитический характер английского языка, в котором намного меньше возможностей рифменного сближения слов, чем, например, в русском [4, 285-290]), но и с основными направлениями в развитии культуры и антикультуры XX века и, прежде всего, с историческими потрясениями (мировые войны, репрессивная политика тоталитарных режимов, массовые убийства людей). В этой связи нельзя не вспомнить известный тезис Т. Адорно о том, что после Освенцима писать стихи – варварство.

В результате всех этих процессов изменилась сама суть рифмы. Она оказалась категорией амбивалентной, поскольку в большей части восточноевропейской поэзии она все еще в какой-то мере сохраняет свой онтологический статус значимого элемента поэтической речи, в то время как западноевропейским читателем поэзии она воспринимается как некая излишняя десемантизированная декорация поэтического текста, вызывающая у него отторжение. Это можно наглядно увидеть на материале переводов современной рифмованной поэзии на западноевропейские языки. Обратимся к творчеству такого поэта как Р. М. Рильке, в творчестве которого рифма занимает особое место. Именно Рильке доказал, что даже служебные слова могут служить весомыми рифмами, придающими стиху дополнительные смысловые оттенки, особый семантический подтекст. Достаточно вспомнить его знаменитую «Колыбельную» («Schlaflied») из книги «Новые стихотворения», в которой поэт ставит в рифменную позицию первую часть сложного союза *ohne daß*, рифмуя его со словом *Krone* (*Lindenkrone*):

Einmal, wenn ich dich verlier,
wirst du schlafen können, ohne
daß ich wie eine Lindenkrone
mich verflüstre über dir?

Британские и американские переводчики относятся к Рильке с большим пиететом, о чем свидетельствуют многочисленные переводы его стихотворений. Достаточно сказать, что его «Дуинские элегии» переводились на английский язык более тридцати раз, а «Сонеты к Орфею» – более двадцати раз. Однако столь уважительное отношение переводчиков Великобритании и США, а также других англоязычных стран оказывается недостаточным стимулом для того, чтобы подвигнуть их переводить поэта, исходя из установленных им для себя законов стихотворной речи, чтобы преодолеть их приверженность системе аморфной, невыразительной речи верлибра или в лучшем случае белого стиха. Об этом убедительно свидетельствуют переводы приведенной выше первой строфы «Колыбельной» Р. М. Рильке на английский язык. Ср. эту строфу в переводе Э. Стоуна (Ed. Snow):

Someday when I lose you,
will you still be able to sleep,
without me to whisper over you
like a crown of linden branches?

Нетрудно увидеть, что точная опоясывающая рифма Рильке, сплетенная к тому же с необычным стиховым переносом (анжанбеманом) ohne / daß, не воссоздана, а сам текст лишен каких-либо признаков поэтичности.

В переводе М. Д. Хертер Нортон (M. D. Herter Norton) мы обнаруживаем попытку воссоздания опоясывающей рифмы, однако финальная позиция местоимения you воспринимается не как рифма, а как обычный грамматический повтор. Две другие строки не рифмованы. Однако М. Д. Хертер Нортон предпринимает все же попытку воссоздания рильковского анжанбемана – witout / my:

Some day, when I lose you,
will you be able to sleep without
my whispering myself away
like a linden's crown above you?

Перевод Ф. Райта (Fr. Wright) повторяет структуру варианта Э. Стоуна и попытку воссоздания стихового переноса, однако рифма как признак оригинала отсутствует и в этой переводной версии:

Some day if I lose you,
how will you sleep without
my whispering above you
like linden's branches?

Из сопоставления строфы оригинала и приведенных квазипереводов можно сделать вывод, что нерифмованный перевод рифмованного стихотворения – это всего лишь искаженная словесная информация об этом поэтическом произведении.

Переводы «Колыбельной» Р. М. Рильке на русский язык демонстрируют другое отношение переводчиков к оригиналу. Нам известно десять переводов этого стихотворения, выполненных В. Авербухом, К. Азадовским, К. Богатыревым, В. Германом, В. Каубишом, В. Куприяновым, В. Леванским, В. Летучим, М. Пиккель и Р. Чайковским. Прежде всего, следует подчеркнуть, что все переводы на русский язык – рифмованные. Кроме того, во всех переводах сохранена авторская схема рифмовки – опоясывающая рифма. В большинстве переводов предприняты попытки воссоздать перенос, содержащийся в подлиннике. Почти все российские переводчики стремились создать адекватную поэтическую версию оригинала. Ср. несколько переводов:

Коль уйдешь однажды прочь,
ночь не станет ли бессонной
без того, чтоб липы кроной
над тобой шептал всю ночь?
(перевод В. Авербуха).

Без меня, одна, скажи,
ты б могла уснуть, не слыша
липы шороха над крышей –
голоса моей души?
(перевод К. Богатырева).

Ты уснешь ли, если мне
навсегда уйти придется
и мой голос не качнется
кроной липы там в окне?
(перевод В. Куприянова).

В ряде других переводов их авторы слишком вольно обращаются с текстом Рильке. Так, в варианте В. Леванского изменены диспозиции лирических героев стихотворения:

Как расстаться мне с тобой,
если ты шепнула сонно,
что голос мой – как шелест клена
над твоею головой.

Художественная ценность перевода М. Пиккель снижена повтором рифменного слова «уйду» и трансформацией сравнения в субъект действия:

Без меня, когда уйду,
сможешь ли заснуть спокойно?
Ведь не будет липа кроной
шелестеть, когда уйду.

У В. Летучего, помимо необязательного обращения «ангел мой», появляется некоторое смысловое противоречие – «застыть в лепетаньях»:

Как заснешь ты, ангел мой,
если я тебя покину
и, как липа, не застыну
в лепетаньях над тобой.

В переводе К. Азадовского нельзя не заметить перебоев ритма – вторая строка содержит два лишних слога, третья – один:

Без меня, задув свечу,
сможешь ли уснуть ты безмятежно,
если я листвою клена нежно
над тобой не прошепчу?

Встречаются в переводах и ошибки прочтения оригинала. Так, в версии В. Германа лирическая героиня фактически погибает – глагол «отойти», употребленный переводчиком, имеет и значение «умереть» (см.: [7, 1506]):

Взята от меня судьбой,
отойдешь ли ты без стоны,
если я, как липы крона,
не расплачусь над тобой?..

Попытки воссоздания рифмы в союзном слове анжанбемана между третьей и четвертой строками обнаруживаются в переводах В. Каубиша и Р. Чайковского. Однако вариант В. Каубиша в художественном плане весьма уязвим. Ср.:

Когда уйдешь с своей судьбой,
уснешь ли ты спокойно, без
того, что словно темный лес,
шептать я буду над тобой?

В переводе Р. Чайковского составной союз не разорван, как у Рильке, и использованная им рифма неточная – «без того, что – тревожно»:

Если я тебя лишусь,
сможешь спать ты без того, что
как крона липы я тревожно
над тобой не исшепчусь?

Однако какими бы недостатками ни страдали переводы на русский язык, они все же существенно отличаются от квазипереводов на английский язык. Во-первых, они дают русскоязычному читателю возможность в определенной мере представить себе форму данной строфы (и стихотворения в целом): наличие рифмы в оригинале, характер рифмовки (первая строка рифмуется с четвертой, вторая с третьей), особенности ритмического рисунка строк (за исключением переводов К. Азадовского и В. Каубиша), наличие стихового переноса. Кроме того, некоторые переводы по своим художественным достоинствам приближаются к поэтической миниатюре Р. М. Рильке (таковы, на наш взгляд, переводные версии В. Куприянова и К. Богатырева). В филологическом переводе Р. Чайковского достаточно точно переданы словник и синтаксическая структура подлинника.

Двойственное отношение к рифме прослеживается и при переводе русской поэзии на иностранные языки. Возьмем в качестве примера первую строфу из стихотворения-песни Булата Окуджавы «Полночный троллейбус» и приведем два ее перевода на английский язык:

Когда мне невмочь пересилить беду,
когда подступает отчаянье,
я в синий троллейбус сажусь на ходу,
в последний,
случайный.

В переводе А. Тодда не только отсутствует рифма, но и не воссоздана ритмическая структура оригинала, что лишает текст песенного статуса:

When I find that my troubles are too much,
when despair sets in,
I catch a blue trolleybus as it drives past,
the last one,
the chance one. (*перевод А. Тодда*).

А. Вагапов, автор переводов на английский язык стихотворений многих русских поэтов, убедительно демонстрирует в своем переводе и рифменные потенции английского языка, и возможность сохранения мелодии текста подлинника и обеспечения его смысловой целостности:

When I'm in trouble and totally done
and when all my hope I abandon,
I get on the blue trolley bus on the run,
the last one,
at random.

Из 28 известных нам переводов «Полночного троллейбуса» Б. Окуджавы на 11 европейских языков рифмованными являются 15 переводов, а нерифмованными – 13. Казалось бы, соотношение складывается все-таки в пользу переводчиков, которые понимают значимость рифмы как параметра стиха. Однако из названных 15 переводов шесть выполнены отечественными переводчиками, т. е. людьми, воспитанными на традициях и принципах русской

поэзии, восемь сделаны на восточноевропейские языки (болгарский, польский (2), словацкий, украинский (2), чешский), а также на литовский и только один из рифмованных переводов принадлежит перу немецкого переводчика. Четыре перевода на английский язык, выполненные американскими и британскими переводчиками, один – на датский, шесть переводов на немецкий язык и переводы на французский и шведский языки – нерифмованные [10, 77-102].

Итак, налицо явное различие в подходах к воссозданию рифмы со стороны переводчиков на восточноевропейские языки и со стороны авторов переводных вариантов на западноевропейские языки. Общая культура поэтического перевода распадается. Об этом свидетельствуют также предпринимающиеся, к сожалению, и в России попытки переводить рифмованную поэзию без рифмы. Не так давно были опубликованы два перевода стихотворения британского поэта Ф. Ларкина, написанного в начале 50-х годов прошлого века в традициях классической английской поэзии. Приведем две первые строфы этого поэтического произведения:

Always too eager for the future, we
Pick up bad habits of expectancy.
Something is always approaching; every day
Till then we say,

Watching from a bluff the tiny, clear
Sparkling armada of promises draw near.
How slow they are! And how much time they waste,
Refusing to make haste!

А. Макушинский предлагает такой прозаический перевод экспозиции стихотворения Ф. Ларкина:

«Мы все стремимся к будущему, все надеемся на лучшее, вот и приучаем себя к ожиданию; дурная привычка. И что-то, в самом деле, всегда приближается, каждый день говорим мы себе: *после, когда-нибудь...* и смотрим с берега, как все ближе подходит крошечная, ясная, сверкающая армада обещаний. Как медленно они движутся! Как много времени теряют, отказываясь поторопиться».

В данном случае произошла не только смена языкового кода, но и переключение жанровых регистров: текст, созданный по законам поэзии, переведен в другом жанровом ключе – прозой. Такая двойная трансформация исходного текста предопределяет вторичный характер переводного текста и снижает степень его способности выступать текстом, репрезентирующим подлинник.

В качестве своеобразной реплики прозаическому переводу А. Макушинского печатается рифмованный перевод Г. Яропольского:

Ждать жизни лучшей, будущей, иной
Становится привычкою дурной.
Все время что-то близится; не лень
Мнить: *через день,*

Следя с утеса, как в заливе флот –
Отчетливый, искрящийся – плывет...
Как медлят обещаний корабли!
Быстрее бы могли! [6, 15).

Рифмованный перевод рифмованного стихотворения, помимо общей смысловой информации об оригинале, содержит, по меньшей мере, еще и подсказку о наличии в нем рифмы, что позволяет читателю размещать этот поэтический перевод в нишу привычной для него (если это восточноевропейский читатель), или в непривычной для него (если это западноевропейский читатель) поэзии. Верлибр же зачастую представляет собой, по меткому выражению Г. М. Кружкова, россыпь слов на бумаге, в которых связь с музыкой, с голосовой, звучащей стихией стиха окончательно оборвана, и поэтому в таком случае мы имеем дело уже не с поэзией, а с текстами, которые должны называться как-то иначе и проходить по другому разряду [3, 486].

Рифма сегодня воспринимается в мире двояко – как важный конструктивный элемент формы и смысла поэтического произведения и как помеха в ткани поэтической речи.

Можно высказать предположение, что рифмованная поэзия восточноевропейских авторов – не свидетельство традиционного отставания от Запада, а подтверждение осознания значимости рифмованной поэзии как словесного искусства более высокого уровня.

Литература

- [1] Генис А. Своими словами // Новая газета. – 2012. – 28 сент. (№ 110). – С. 16-17.
- [2] Жирмунский В. М. Теория стиха. – Л.: Сов. писатель, 1975. – 664 с.
- [3] Кружков Г. М. Луна и дискбол: О поэзии и поэтическом переводе. – М.: РГГУ. 2012. – 516 с.
- [4] Левый И. Искусство перевода. – М.: Прогресс, 1974. – 397 с.
- [5] Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. – Л.: Просвещение, 1972. – 271 с.
- [6] Макушинский А., Яропольский Г. Небо белое, как глина. Диалог о Филиппе Ларкине (фрагменты) // Литературная газета. – 2012. – 28 ноября – 4 декабря. – С. 15.
- [7] Словарь современного русского литературного языка. Т. 8. – М.–Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1959. – 1840 стб.
- [8] Тимофеев Л. И. Очерки теории и истории русского стиха. – М.: Худож. лит., 1958. – 415 с.
- [9] Чайковский Р. Р. Поэтический перевод в зеркале мнений (15 интервью). – Магадан: Кордис, 1997. – 104 с.
- [10] Чайковский Р. Р., Христофорова С. Б. «Полночный троллейбус» Булата Окуджавы: 31 перевод на 14 языков // Перевод и переводчики: Науч. альманах каф. нем. яз. Сев. междунар. ун-та (г. Магадан). Вып. 3: Б. Окуджава / Гл. ред. Р. Р. Чайковский. – Магадан: Кордис, 2002. – С. 77-103.

FORMAL AND SEMANTIC MODELS OF SENTENCES WITH PREDICATES OF MOVEMENT CONSTRUCTED ON THE BLOCK DIAGRAM {N=1 N=5 V=DV} IN THE KHAKAS LANGUAGE *

Chugunekova A.N.®

The Khakass State University of Katanov

Russia

Abstract

The article is devoted to the analysis of formal and semantic models of the sentence constructed according to the scheme of $N=1 N=5 V=Dv$. It isn't concretized no beginning, neither end, no direction of movement of the active subject. The name in the local case, depending on nature of lexical filling designates the place where movement is made. The locative is put into words of spatial semantics.

Keywords: verbs of motion, formal and semantic models, local case.

Аннотация

Статья посвящена анализу формально-семантических моделей предложения, построенных по схеме $N=1 N=5 V=Dv$. В них не конкретизируется ни начало, ни конец, ни направление движения активного субъекта. Имя в местном падеже, в зависимости от характера лексического наполнения обозначает место, где совершается движение. Локатив выражается словами пространственной семантики.

Ключевые слова: глаголы движения, формально-семантические модели, местный падеж.

Задачей настоящей статьи является описание моделей предложений с предикатами движения, построенных по структурной схеме $\{N=1 N=5 V=Dv\}$. Предложения, построенные по данной схеме не конкретизируют начало, конец, направление движения активного субъекта.

© Chugunekova A.N., 2012

Модель понимается нами в соответствии с тем, как это понятие трактуется в работах Новосибирской синтаксической школы: план выражения модели есть структурная схема, план ее содержания есть пропозиция [2, 7].

Для того чтобы охарактеризовать модели предложений, построенных по структурной схеме $\{N=1, N=5, V=_{дв.}\}$ нужно показать, во-первых, что представляют собою необходимые компоненты моделей как автосемантические единицы языка, во-вторых, какие семантические разновидности глаголов движения формируют эти предложения, в-третьих, как в этих моделях выражаются грамматические значения.

Все необходимые компоненты структурной схемы фиксируются в ней при помощи условных символов, которые соответствуют частям речи и содержат грамматические дескрипторы нижнего индекса [3, 20].

В этой формуле первый компонент ($N=1$) этой модели – активный субъект, который активно участвует в осуществлении событий и является иерархически первым. В позиции субъекта в рассматриваемых предложениях выступают слова, обозначающие способные к действию как живые существа и предметы, так и идеальные сущности (**хут** - душа, **сағыс** – мысли и др.).

Второй ($N=5$) компонент – пространственный объект, выраженный именем в местном падеже (с показателем **=да**) - обозначает место, где совершается движение. Позицию объекта могут занимать имена, обозначающие предметы в широком смысле, соотносимые с физическими телами и пространствами (**суғ** - вода, **арығ** - лес **хара суғ** – родник, **чазы** – степь и др.), наречия места (**анда** – там, **мында** – здесь, **тігде** – там, **тасхар** – на улице), отыменные послелоги (служебные имена). Отыменные послелоги выражают топологические значения и выполняют функцию конкретизаторов пространственных отношений, связанных со сферой вокруг предмета. В центре такой ориентации находится сам человек. Большинство этих слов исторически обозначали части тела и анатомические органы человека, а затем были перенесены и на другие объекты при ориентации их в объемном пространстве [1, с. 30]. Их первичные значения в хакасском языке: **алн (ы)** - перед, передняя сторона, **кист(і)** - задняя сторона, **алт(ы)** - низ, дно, **пас** - голова, верх, **істі** - внутренность, нутро, **таст(ы)** - внешняя сторона, **арға** - спина, **орт(ы)** - середина, **пил** - пояс, середина, **ара** - середина, **промежуток**, **төс** - основание, **корень**, **пурун** - нос, **тигей** - макушка, темя, **хойын** - пазуха, **сырт(ы)** - спина, хребет, и др.

В роли предикатов ($V=_{дв.}$) в предложении выступают глаголы с невыраженной ориентацией движения: **чөр** 'ходить', **ағактан** 'кататься, переворачиваться с боку на бок, валяться (больше о лошадях)', **учух** 'летать', **чыл** 'ползать', **чүс** 'плавать', **хайын** 'ходить, бродить, разг. околачиваться, шататься', **айлахтан** 'кружить, кружиться' и др.

В зависимости от глаголов движения выделяются следующие типы моделей простого предложения.

1) модель разнонаправленного движения субъекта в определенной точке пространства: *Чохырах чазы=да чөрче, Айдоның ізестіг нанчызы* (ВК А, 7) 'Чохырах, надежный друг Айдо, ходит в поле'; *Хойлар тылолар үстүн=де ипти ле пастырысхлал чөрчелер* (АС КА, 24) 'Овцы спокойно ходят по кочкам'; *Мында чуртаан сыбырагыч инейнің худы-сүрні ам даа пу ээн тура хырин=да хайын чөрче* (АС КА, 10) 'Душа колдуньи до сих пор бродит возле этого пустого дома'; *Игурак хачанох Тарбаган хол пазындагы топыр пастыг тыттың хырин=да хайын чөрче* (АС КА, 39) 'Игурак давно бродит возле лиственницы'; *Сах андох Игурак, пасхаларына полызып, хаңаа хырин=да хайын чөр сыххан* (АС КА, 41) 'Игурак сразу же стал ходить возле телеги'; *Игурак улуг частыг кізінің хырин=да ла орал чөр сыхты* (АС КА, 46) 'Игурак стал околачиваться возле пожилого человека'; *Ермолай анда хайда-да астых чөрче* (АС КА, 88) 'Ермолай где-то там бродит';

2) модель движения-действия активного субъекта в привычной среде его обитания: *Хартыға аал үстүн=де айлахтанча* (ХРС, 42) 'Ястреб кружит над аалом'; *Мына пастагы аарычах тыло үстүн=де хайын чөр сыхты* (АС КА, 27) 'Вот первая пчела стала летать над кочкой'; *Аалдагы кізілернің аарлары чайгызын прайзының даа огородтарын=да хайыныс чөрчеткен полчалар* (АС КА, 22) 'Пчелы всех деревенских жителей летом обычно летают в огороде'; *Сынал таа, ол тыттың үстүн=де тайға аарлары аар-пеер ле хайынысчалар* (АС КА, 34) 'И вправду, над этой лиственницей летают таежные пчелы'; *Ол кіріктің хырин=да тайға аарлары іди ле хайынысчалар* (АС КА, 35) 'Возле этой щели тошлько так летают таежные пчелы'; *Аарлар андымында ла хайыныс чөрчелер* (АС КА, 62) 'Пчелы то там, то здесь летают';

3) модель полного или частичного погружение в жидкую или вязкую среду объекта: *Киме талай=да пат парған* 'Корабль затонул в море'; *Палғас=та патарға* (ХРС, 353) 'Вязнуть в грязи';

4) модель непроизвольного движения: *Олганнар пус=та чыл чӧрчелер* 'Дети катаются на льду'; *Ол арыгда астык парган* 'Он заблудился в лесу';

5) модель горизонтального (в положении лежа) движения в локуме: *Ат агахтанча* 'Лошадь катается, переворачивается с боку на бок' (ХРС, 27); *Пала пол=да агахтан чӧрче* (ХРС, 27) 'Ребенок ползает на полу';

6) модель вращательного движения в пространстве: *Валя пір ле чир=де угаа табырах айлахтан сыххан* (ХЧ, 4) 'Валя очень быстро стала кружиться на одном месте'; *Аттар ӧӧрі пір чир=де ле айлахтанча* 'Табун лошадей кружит на одном месте';

7) модель выпадения атмосферных осадков в пространстве: *Тасхар наңмыр чаапча* 'На улице идет дождь'; *Тасхар хар чаапча* 'На улице идет снег';

8) модель передвижения по твердой поверхности пресмыкающихся или насекомых: *Суг хазын=да кічичек хуртычахтар сойлас чӧрчелер* (АС КА, 23) 'Возле речки ползают маленькие червячки'; *От аразын=да чылан чыл чӧрче* 'Среди травы ползает змея'; *Анда нинче-де аар пастырыс чӧрче* (АС КА, 67) 'Там несколько пчел ходят'.

Таким образом, в данной статье рассмотрены восемь моделей простого предложения, формируемые глаголами с невыраженной ориентацией движения. Исследование показало, что обстоятельственная валентность в этих предложениях реализуется через падежную (местный падеж) форму имен, сочетания служебных имен с существительными, а также наречия.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 12-04-00245).

Литература

[1] Додуева А. Т. Категория пространственности и ее репрезентация в карачаево-балкарском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2008. – С. 30.

[2] Серээдар Н. Ч., Скрибник Е. К., Черемисина М. И. Структурно-семантическая организация предложений наличия, локализации, количества и отсутствия в тюркских языках Южной Сибири / Новосиб. ун-т. Новосибирск, 1996. – С. 7

[3] Шилова В. В. Пространственные модели элементарных простых предложений в ненецком языке / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2003. Ч. 2. – С. 20

Список источников сокращений

АС КА – А. Султреков. Күнүр ағас (Дуплистое дерево). Повесть (на хакасском языке). – Абакан. Хакасское кн. из-во, 1996. – 96 с.

ВКА – В. Кобяков. Айдо. Повесть (на хакасском языке). – Абакан, 1969. – 200 с.

ХРС – Хакасско-русский словарь (Хакас-орыс сӧстӧк). Новосибирск: Наука, 2006.

SOME ASPECTS OF EFFECTIVE TEACHING

Chugunova N.V.®

Odessa National A.S. Popov Academy of Telecommunications

Ukraine

Abstract

The paper focuses on how to teach. We know that there is no one best way to teach. Good teaching cannot be reduced to a recipe. Good teaching depends on the objectives of learning and the characteristics of the students. Different objectives demand different teaching strategies. The quality of teaching will be the function of planning, teacher knowledge of the content and his students, his creativity, his ability to think fast. Teachers must consider what kind of learning atmosphere they wish to create and what is more beneficial for student learning. There is given the description of techniques that teachers can use to make learning more effective.

Keywords: teaching strategies, effective teaching, skills, knowledge, competitive learning, individualized learning, peer tutoring, lecture, discussion.

Some people believe that effective teaching is certain skills, knowledge and attitudes of a good teacher. Other thinks that one aspect of effective teaching is how to group students according to their knowledge. Another aspect is knowledge of instructional methods to be used in teaching. The paper focuses on how to teach. It is true that there is no one best way to teach, good teaching cannot be reduced to a recipe: different objectives demand different teaching strategies. The quality of teaching will be a function of teacher planning, knowledge of the content, creativity, and ability to think fast. [7, 376]

One of the toughest things the teacher faces is taking a room of individual students and molding it into a 'group.' Each student has a unique personality, and unique needs, beliefs, and attitudes. Each enters the group with different background knowledge and different school experiences. The teacher faces the difficult tasks of making the group a coherent whole and making instructions meaningful to all students. [7, 378]

The most traditional form of teaching is whole-group instruction, when the teacher presents a lesson to all the students simultaneously, with all students getting the same assignments afterwards. Usually, whole-group instruction takes the form of a lecture in which the teacher presents information orally, perhaps in conjunction with diagrams, pictures, or demonstrations. Lectures are effective in getting a good deal of information across relatively quickly. Lectures have crucial disadvantages: they are based on the premise that all the students have the same learning needs and possess the same background knowledge; some students find it difficult to maintain their attention to a lengthy lecture; the lecture format places students in a passive role. Cognitive and constructivist theory indicates that learning occurs best when students actively construct their own knowledge. [1, 70] One way to mix lecture with active student learning is a lecture-recitation format, in which teachers not only lecture, but also ask students follow-up questions thus promote mental activity. This format forces the teacher to design questions that are mentally challenging and stimulating. Another whole-group method of instruction is discussion, in which teachers encourage students to think critically, state their ideas, and evaluate those of their group-mates. A good discussion depends on students being prepared, having read assigned passages, it also depends on how adept the teacher is at preparing some opening questions and creating an atmosphere that encourages students to express their views. [1, 998]

Discussion, when executed well, can improve both academic learning and students' social skills. Students learn to wait their turn, attend to others, criticize constructively, tolerate criticism of their own ideas, and accept that others have views differing from their own.

Cooperative learning is an instructional strategy in which students engage in activities that promote collaboration and teamwork, and individual achievement is sometimes overlooked in favor of group accomplishment. Cooperative learning succeeds when teachers ask students to brainstorm ideas or evaluate each other's work. [2, 277]

Competitive learning pits student groups against one another so that one group will ultimately 'win.' Students learn how to strive for success within a group and learn that the effort of each member is critical. [2, 279]

Some activities, such as learning specific skills and personal activities are best taught through individualized instruction, where each student works independently. Individualized instruction is most productive for activities that require self-direction, self-pacing, and self-interest and when students need extra practice to achieve a skill. [3,290]

Peer tutoring is an approach in which one student tutors another. Peer tutoring provides highly individualized instruction. The tutor can work on precisely the skills the tutee is lacking. Training and monitoring tutors is crucial to the success of peer tutoring. Peer tutoring strengthens the tutor's grasp of the material. To avoid problems in peer tutoring the teacher should monitor the activities of the peers closely. [3, 294]

How the teacher teaches may have as powerful an effect as what the teacher teaches. The actions the teacher takes directly affect what the students learn. Effective teachers stress skill development, spend considerable time on academic tasks, exhibit confidence, work well with supervisors, emphasize good group management, are optimistic about their students ability to learn, and set high standards for achievements. [4,485]

Effective teachers are warm, enthusiastic, and businesslike, provide variety in materials and academic activities, teach with clarity, and use probing questions to follow initial questioning. [6, 83]

Teachers must orchestrate a complicated system of interactions among ideas, events, and persons within the group. And that is why because the 'act' of teaching is simultaneously a public performance, a juggling act, and a thought-out, reasoned set of activities. While in the act of teaching, teachers make moment-by-moment decisions and record information in their heads for later use.

Teachers of English as a second language, here or overseas, need to know a few simple methods to overcome the language barrier with their students.

Teaching English to speakers of other languages is both challenging and rewarding. More and more internationally minded people are choosing to teach English as a Second Language. The teacher of English as a second language will need to keep in mind the following simple guidelines:

- Use non-verbal cues. Facial expressions, hand gestures, and other non-verbal cues are a great way to overcome the language barrier.

- Use visual aids. Sometimes a picture is worth a thousand words, and this is particularly true when teaching English as a second language. Visual aids can be used to teach everything from vocabulary to prepositions. In addition to instructional advantages, visuals keep lessons interesting for the learners. If possible, get access to an overhead or slide projector for effective presentations.

- Put students in groups. If the teacher is constantly talking, learners of English as a second language will never get a chance to practice. Group work gives students an opportunity to practice the language. Groups work the best with 2 to 5 people; with any more people, not everyone gets a chance to participate. It is also a good idea to group students with different first languages together when possible.

- Use bi-lingual materials. If the teacher speaks the same language(s) as the students, the situation will be greatly simplified. But not many teachers have the luxury of speaking the same language(s) of his/her students. Bi-lingual materials can help a teacher of English as a second language to draw on a student's native language without knowing it him/herself.

- Repeat and rephrase. Teachers of English as a second language need to repeat everything at least three times. They should also vary the wording of their remarks. A student may know one set of vocabulary but not another - even when the topic of discussion is the same. Even if the student does understand a concept upon first explanation, he/she will still benefit from the repetition and variation of language. It will expose him/her to new words and phrases.

- Don't over-correct. Our first instinct as teachers of English as a second language is to correct student language errors. Over-correction, however, can make students reluctant to use the language. If afraid of being corrected every time they speak, students will simply stop speaking - and therefore learning - the language. Of course, there are appropriate times to correct language mistakes. If a concept - for example the past tense - has been discussed at length in class, it is appropriate to correct students when they form the past tense improperly.

- Create a safe atmosphere. Learning English as a second language is not an easy thing emotionally. Students will feel self-conscious about their lack of English ability and will thus be reluctant to use the language. The job of the teacher of English as a second language is to create a safe and supportive environment, one in which the student will be comfortable experimenting with the language. That means that laughing at or putting down others can not be tolerated in any way, shape, or form. [5, 65]

References

- [1] Dunkin, M. (1988) Student characteristics, processes, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 70, 998-1009.
- [2] Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (6th ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (pp.277-279)
- [3] Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2010). *Effective Teaching*. Berkley, CA: McCutchan (pp. 290-294).
- [4] Miller, J.W., & Ellsworth, R. (2001). The evaluation of a two-year program to improve teacher effectiveness. *Journal of Educational Research*, 85, 485-496.
- [5] Ornstein, A.C. (1991). *Teacher effectiveness research: Theoretical considerations*. Berkley, CA: McCutchan (pp.63-85)
- [6] Rosenshine, B. (1993). Teaching functions in instructional programs. *Journal of Educational Research*, 83, 335-351.
- [7] Rosenshine, B., & Stevens, R. (1999). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. Pp.376-391.

WORDS-SYMBOLS – AS COMPONENTS OF IMAGES IN FOLKLORE OF THE ANDEAN REGION

Denisenko L.G.¹, Samoilova E.O.²®

^{1, 2} Pyatigorsk State Linguistic University

Russia

Abstract

Interest to the researches having interdisciplinary character is increased in modern science about language. There are the disciplines based on studying of questions of a ratio between language and consciousness, language and culture, language and society, and in particular, covering problems of influence of ethnic consciousness, attitude and attitude of these or those people on language. Studying of linguoculturological specifics of language, influence of languages of substrata on dominating language, and as display research in language of features of national mentality are received wide scales. The special place in creation of images belongs to words symbols which bear figurative and metaphorical meaning in this or that national culture. The words symbols appearing in myths and legends of the countries of the Andean uplands are multidimensional and various. Thanks to them, the valuable system of ancient Indians, their outlook becomes clearer. In this article functioning of words symbols in folklore of the Andean region, its semantic and language value is considered.

Keywords: Andean region, mythology, folklore, Indians, symbols, words, image, gods.

Аннотация

В современной науке о языке возрастает интерес к исследованиям, носящим междисциплинарный характер. Появляются дисциплины, основанные на изучении вопросов соотношения языка и сознания, языка и культуры, языка и социума, и в частности, охватывающие проблемы влияния на язык этнического самосознания, мировосприятия и мироощущения того или иного народа. Широкие масштабы принимает изучение лингвокультурологической специфики языка, влияние языков субстратов на доминирующий язык, а так же исследование отображения в языке особенностей национального менталитета. Особое место в создании образов принадлежит словам-символам, которые несут образно-метафорическое значение в той или иной национальной культуре. Слова-символы, появляющиеся в мифах и легендах стран Андского нагорья, многоплановы и разнообразны. Благодаря им, становится понятней ценностная система древних индейцев, их мировоззрение. В данной статье рассматривается функционирование слов-символов в фольклоре Андского региона, их смысловое и языковое значение.

Ключевые слова: Андский регион, мифология, фольклор, индейцы, символы, слова, образ, боги.

В современной науке о языке возрастает интерес к исследованиям, носящим междисциплинарный характер. Появляются дисциплины, основанные на изучении вопросов соотношения языка и сознания, языка и культуры, языка и социума, и в частности, охватывающие проблемы влияния на язык этнического самосознания, мировосприятия и мироощущения того или иного народа. Широкие масштабы принимает изучение лингвокультурологической специфики языка, влияние языков субстратов на доминирующий язык, а так же исследование отображения в языке особенностей национального менталитета. Такие специфические черты, в первую очередь, проявляются в фольклоре, а именно в мифах и легендах – «центральных феноменах в истории культуры и древнейших способах концептирования окружающей действительности и человеческой сущности» [1].

Любой миф, любая легенда содержат в себе определенные образы, которые отражают самосознание того или иного народа. Данные образы несут не только художественную функцию, придают мифу красочность, живость, и яркость, но и являются носителями определенных смыслов, ценностных категорий, которые важны для того или иного социума.

В данной статье мы рассмотрим функционирование слов-символов как основных компонентов образов в фольклоре стран Андского региона. К сожалению, фольклор Андского региона практически не изучен, поэтому анализ образов встречающихся в данном фольклоре, предоставит возможность раскрыть особенности менталитета, языковой картины мира, психологических особенностей, национально-культурных ценностей.

Средством создания лингвокультурологических образов мифов и легенд выступают: слова-символы, лингвоспецифическая лексика, стилистические тропы и фигуры, коннотативная лексика, звукоподражательные слова, фразеологические единицы.

Особое место в создании образов принадлежит словам-символам, которые несут образно-метафорическое значение в той или иной национальной культуре [2]. Слова-символы отличаются своей устойчивостью, постоянством, благодаря этому стало возможным выявление различных культурных отличий. Зачастую такие символы выражаются при помощи безэквивалентной лексики, т.е. определенных слов или выражений, являющихся непереводаемыми или отсутствующими в других языках.

Слова-символы, появляющиеся в мифах и легендах стран Андского нагорья, многоплановы и разнообразны. Вся мифологическая система продумана, поэтому встретить два одинаковых персонажа практически невозможно. Ключевыми для понимания особенностей менталитета, являются анималистические и религиозно-мифологические образы.

В мифах и легендах, образами-символами зачастую выступают представители флоры и фауны, занимающее особое место в языковой картине мира индейских народов Андского региона.

Особую роль в мифах и легендах индейцев, играет традиционный символ кондора (*el cóndor*), являющийся в настоящий момент национальным символом стран Андского региона, священной птицей, и символом силы, власти и удачи. Несмотря на это, в древности образ кондора не был полностью положительным, и оценивали его по-разному.

Зачастую кондор выступает в качестве отрицательного символа, т.е. похитителем девушек или домашнего скота индейцев (*«El cóndor»; «El cóndor y la Pastora»*). И хотя кондор в большинстве мифов и легенд предстает в облике прекрасного юноши (*«...un joven bien vestido con un traje negro y con camisa blanca y con una chalina blanca...»; «...llevaba un traje negro, una camisa blanca y sombrero...»*), авторы мифов хотели показать, что за внешней красотой может скрываться обманщик, похититель и охотник: *«Seguidamente se pusieron a jugar a cargarse mutuamente mientras el otro cerraba los ojos, así sucesivamente hasta que de un repente cuando le tocaba al joven, se convirtió en cóndor y se cargó a la pastora a los cerros más altos de la cordillera»* [3]. Отсюда берет свое начало древний индейский танец *«Turkuy»*, в переводе с языка кечуа *«птица»*, который состоит в том, что один из танцоров изображает кондора, а остальные участники танца – вожди инков, которые охотятся и убивают его за то, что он похищал их скот. Известная всему миру музыка *«El cóndor pasa»* тоже основывается на мифологическом сюжете о похищении людей и скота.

Однако, в легендах народа аймара, кондор выступает символом власти, в которых о нем говорится как о короле: *el rey, el rey de las Alturas* [4].

Так же в мифе народа аймара *«El cóndor y la doncella»*, кондор является символом трагической любви: *«...Enterado el rey de los Andes de ese abandono, entra en una inconsolable pena y llora sangre de congoja, a tal extremo que sus lágrimas llegan a tocar tierra y se transforman en una flor...»* [5]. В этом мифе его отвергает девушка, на которой он хотел жениться, и поэтому он улетает в горы: *«El cóndor se fue a las alturas y decidió que nunca abriría su casa, que era el palacio de las alturas, a aquella tan tonta niña»* [5]. Таким зачастую примитивным образом индейцы стремились объяснить, почему кондор обитает именно в высокогорных частях Анд. Более того в данном мифе, кондор предстает перед нами в обличье человека, который хочет завести семью, думает о ее пропитании: *«...ofrecer matrimonio e invitarla a vivir con él en las alturas»; «carne para el alimento de la familia»* [5].

В мифах народа кечуа кондор несет не просто положительную окраску, индейцы относились к нему как к брату или близкому родственнику: *nuestro abuelo, hermano cóndor, hermano hacedor de la época del vacío* [4].

Особое значение приобретает другое слово-символ – колибри (*el picaflor*). Зачастую образ колибри противопоставляется кондору. Если символику кондора можно назвать сложной и противоречивой, то образ колибри, является целиком и полностью положительным. Колибри является символом ума, смекалки, верного помощника и защитника, мудрого советчика. Герои мифов зачастую обращаются к нему за советом и помощью: *«¡Ay, picaflorcito, mi picaflorcito! ¿Quién hay como tú? Tienes alas. Yo no tengo ninguna manera de bajar de aquí. Hace más de un año,*

un cóndor, convirtiéndose en joven, me trajo aquí. Ahora soy mujer. Y he dado a luz a su niño». El picaflor le contestó: «Escúchame joven. No llores. Te voy a ayudar. Hoy día iré a contarle a tu papá donde estás, y tu papá vendrá a buscarte»» [5].

Колибри противопоставляется кондору не только по физическим параметрам «большой-маленький», но и по критерию «умный-глупый», так как в большинстве мифов колибри благодаря своему уму и смекалке, не только помогает людям, но и заманивает кондора в различные ловушки, обманывает его:

« - Oye, cóndor. Tú no sabes que desgracia hay en tu casa.

- ¿Qué ha pasado? - el cóndor le preguntó.

- Tu mujer y tu hijo se han convertido en sapos» [5].

На наш взгляд образы кондора и колибри являются важными элементами для понимания мировосприятия автохтонной культуры. Однако помимо анималистических слов-символов существуют, слова-символы богов, благодаря которым мы можем воссоздать мифологическую реконструкцию.

Одним из ключевых религиозно-мифологических слов-символов в инкском фольклоре индейцев (инки, мапуче) Андского региона, выступает *Виракоча (Viracocha или Huiracocha)* – бог создатель земли и всей вселенной, и отец второго по значению бога – Солнца. В целом цикле мифов и легенд повествуется о том, как Виракоча создал землю и отдельные ее объекты: «*El tesoro de los Andes*»: «*Cuentan que el dios Viracocha hacía que formaran los arroyos con los deshielos de los apus que descendían, desangrándose en ríos de vida que fertilizaban la Pachamama*» («*El tesoro de los Andes*» p.52); «*Leyenda del río Mantaro*»: «*Pero el dios Viracocha vió al pueblo triste, porque sus tierras eran áridas y no había comida, por lo que decidió convertir al pequeño riachuelo en un río grande, para que regara sus campos, y de esta manera hermoseara el valle del Mantaro. Hecho que sirvió para consolar a la princesa, que se repuso de la pena sufrida*» [3] и т.д.

Помимо сотворения земли, Виракоча ассоциируется с создателем первых людей – гигантов, которые обитали рядом с озером Титикакой и которые в последующем являлись «гласом божьим» для простых людей: «*Junto al lago Titicaca los gigantes dejaron numerosas huellas, comentó Viracocha, decían que los antiguos peruanos descendían de unos hombres creados por ellos (los gigantes) que salieron del lago*». Здесь образ творца переплетается с образом учителя. Созданные Виракочей гиганты, распространили по земле просветительские послания бога: «*Luego viajaron por todo el mundo andino llevando ciertos mensajes de civilización, orden y por destinados a completar su obra creadora*» [5].

Более того, Виракоча дал название всем растениям и животным, и объяснил первым людям какие животные и какие растения можно употреблять в пищу, а какие нет, какие использовать в лечебных целях, и какие могут убить: «*Fuimos poniendo nombres a todos los árboles, las flores y las frutas; mostrando a las hebetes los que eran para comer y los que no. Las buenas plantas medicinales, las que tenían virtud para curar y las que podían matar*». Следовательно, символ Виракочи содержит в себе значение просвещения, воспитания, обучения, и он является символом просветления, света, сотворения мира.

Однако, Виракоча является не только символом творца и просветителя, но и выступает в роли защитника народов Анд: «*Mientras que en nuestros Andes, bajo la protección del dios Viracocha...*». Бог творец не единожды помогает людям, в особенности в засуху: «*Entonces chillaron de dolor, pues de donde venían todo era distinto. Viracocha les dió aguas quietas, dulces y cristalinas, que usaban como bebida y volvían fértiles sus tierras para cultivar sus maíces, quinuas, papas, ocas, entre otros, lo que hacía que el paisaje rebozara de vida al verse todo verdecito*» [3].

Индейцы уважали и почитали Виракоча, возводили в его честь храмы, памятники и статуи. Это так же нашло отражение в мифах и легендах: «*Por eso los antiguos consideraban a Viracocha su hacedor o creador. Y cuando éste desapareció hicieron su imagen en grandes piedras*».

Среди пантеона индейских богов, следует выделить богиню Земли – *Пачамама (Pachamama)*. Эта богиня является символом всего живого. Подтверждение этому мы находим в целом цикле мифов и легенд: «*Toroccocha (laguna de toros)*»: «*la Pachamama (dios de los cerros y madre tierra)*»; «*Agua para dar de comer a los pobres*»: «*es de tiempos inmemoriales los naturales aposentados en estos lugares alejados al lago Titicaca, lado sureste contiguo a la línea limítrofe con Bolivia, en épocas de ausencia de precipitaciones pluviales practican, como sus ancestros, hacer que el medio ambiente o la atmósfera se llenen de nubes para llover y humedecer la Pachamama o la santa tierra, para que dé fruto*» [3].

По верованиям древних индейцев богиня Земли дала жизнь всему живому и поддерживает ее, в первую очередь благодаря воде. Появление воды они объясняли следующим образом: *«El agua sale para formar acequias, ríos, lagunas y lagos, sale de los ojos de la Pachamama, pero si alguna vez las personas incomodan su tranquilidad o quieren sacar más agua, éstos manantiales desaparecen, es que también el agua se puede enojar»*. Мать Земля живет в мире и согласии с человеком. Все живые существа – это часть ее семьи. Все, что существует на земле, обязано жизнью только этой богине: *«Se dice que desde tiempos inmemoriales la naturaleza Pachamama vive en relación con el hombre, ha sido y es la diosa reconocida por su poder sobre todas las cosas. La Pachamama está conformada por diferentes familias, en este mundo todos los seres son animados, tienen vida; la familia de cerros, de plantas, de las aves, de las personas, y una de ellas es la familia del agua»* [3].

В отличие от остальных богов индейского пантеона, Пачамама олицетворяет не просто богиню создательницу земли, а является самой землей. Вследствие этого символика богини наделяется самыми положительными, сакральными чертами и характеристиками.

Однако, несмотря на это, в некоторых мифах и легендах, которые появились в эпоху колонизации или в последующую за ней эпоху христианизации местного населения, говорится о том, что культ матери Земли был вытеснен новой религией: *«Para usufructuar mejor el producto, la zona fue poblada de explotadores y comenzó la convivencia. Rápidamente el mestizaje y las nuevas costumbres fueron parte de la idiosincrasia de éstos pueblos, construyeron sus templos y la adoración a la Pachamama, al sol y a la naturaleza, fue reemplazada por las imágenes. Se habían cristianizado»* [3].

Таким образом, благодаря использованию в мифах и легендах описываемых нами слов-символов, становится понятней ценностная система древних индейцев, их мировоззрение. Становится возможным передать неопишуемый по своей красоте и богатству мир индейцев, наполненный духовной силой и гармонией между человеком и природой.

Литература

- [1] Мелетинский, Е. М. Миф и сказка. Избранные статьи. Воспоминания. – М.:Российск. гос. гуманит. ун-т, 1998. – 576 с.
[2] Фирсова Н.М., Карасева Ю.А. Мир эмоций в языке художественного текста (на материале произведений художественной литературы андских стран). // Современные научные исследования и инновации. – Февраль, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/02/8162>.
[3] Mitos y leyendas del agua del Perú. – Lima, 2007. – 156 p.
[4] Cuentos y Leyendas Mapuches Anónimos [Электронный ресурс]. URL: <http://www.librodot.com>.
[5] Alvarado, B.R. Leyendas peruanas . – Unheval-Huánuco, 2010, - 35 p.

USING SIMPLE AND COMPOUND PAREMIOLOGICAL UNITS IN THE UZBEK EPOS

Djumanazarova G.U.[©]

Djizzak State Pedagogical Institute

Uzbekistan

Abstract

The paper deals with the paremiological units is difference as a simple and compound in according to its structure, which used paremiological units in the epos of poet Fozil.

Keywords: paremiological units, simple paremiological units, compound paremiological units.

We can divide paremiological units (after then PU) which used in Fozil poet folks in two parts by their structure: simple and complex. This article reports about it in shortly form.

© Djumanazarova G.U., 2012

Simple paremiological units. Author of Dictionary "Paremiological dictionary of Uzbek language" said that the relative simple sentences, which formed of composite sentences are widely spread as a name "Component", and also he used the term "Element" in according to the parts of the sentences, which consisted each components. In our opinion the paremiological units are decompose some groups in according to its arisen seat and how many elements (from part of sentence) in the language:

a) PU, which structured three elements: *Ko'p duosi ko'l* (The all pray is lake) (*Sh.Sh.:7*); *Mehr ikki ko'zda* (The love in a two eyes) (*B.:78*);

b) PU, which structured four elements: *Er tilagan yerda aziz* (The man is dearest where the wished place) (*M.a.:184*); *Esing borida etagingni yop* (Close your lap of skirt not losing mind) (*B.:5*); *Tavakkalchining ishini Oblo bitirar* (God complete the job of risker) (*B.:20*); *Yotib qolguncha otib qol* (King for a day) (*B.:27*); *Egilgan bo'yinni kesmaydi xanjar* (Knife don't cut the bent head) (*R.:441*); *Yaxshilarning aslo bo'lmas ozori* (Nice people haven't got a oppression) (*B.G.:25*); *Har xizmat kichikdan bo'lur* (Every work (serve) is begin from young) (*Sh.Sh.:26*);

c) PU, which structured five elemnet: *Boshingda bo'lsa davlatning kam dema* (Never say lack of wealth, if you have wealth) (*B.G.:136*); *Mard bo'lsang nomardning ishin qilmagin* (Don't make the job of villain, if you are brave) (*B.G.:40*); *Avval kelgan odam avval ketadi* (Who come first, he goes) (*Sh.Sh.:27*); *Mard bo'lsang nomardning ishin qilmagin* (Don't make the job of villain, if you are brave) (*Sh.Sh.:57*); *Ajal o'tmay chiqmas chibinning joni* (Don't lay down a fly's life, without death-hour) (*M.a.:90*); *Be amr chiqmaydi chibinning joni* (Don't lay down a fly's life without order) (*M.a.:82*); *Banda ko'nar tangri qilgan ishiga* (Human is agree to what to do the God) (*M.a.:66*);

d) PU, which structured six and over six: *Yo'li bo'lgan yigitning yangasi oldidan chiqadi* (The sister-in-law meet, when man is lucky). (*M.a.:184*); *Bir yoqdan og'ishib kelgan musofir tozilar ekan* (The newcomers are horse, which came here) (*R.:428*); *Xudo aziz qilgan odamlar har yerda aziz* (The God loved people are dearest anywhere) (*Z.:174*).

The parema "*Betga aytganning zahri yo'q*" (There isn't poison, when you say right) is use as a "*Betga aytgan gapning zahri yo'q*" (There is no poison, when you say right smb's face) among the people (O'MX, 1-jild, 76-b.; O'TPL, 42-b.). Mean of this parema is "don't be offend if anyone say right of your defect and guilt to your face, he is saying because of your good. You should afraid of people, which no say right to your face, but speak behind your back. It is worth, if you resentful from him". The emphasizing PU is used in the speech of officials, which said to king Sultonkhon in the epos "Ravshankxon": "...Bu so'zni eshitib, Sultonxon: "O'zimning o'g'lim ekan, qaytarsammikin", dedi. Qoshidagi bir necha amaldorlar, bir necha inoq kishilar: - Ey podshohi olam, yo'lingizdan qolmang, vazir aytsa aytdi-da, bunday axmoq gapga quloq solmang. Vazirning gapirayotgani bir ko'rmagan gap, avvali bu gap bo'lmagan gap; bo'lgan vaqtda sizning o'g'lingiz endi o'n to'rtga kirar edi. O'n to'rt yashar yigit shunday bo'larmi? Hali ham sizning yuragingiz bor ekan, shuncha gapirishib turdingiz; so'z qotmoq tugul, g'ayrati, siyosatiga, betiga odam qarab bo'lmaydi. Endi "Betga aytgan gapning zahri yo'q" degan gap bor. Qarang, to'lg'ab otguday quvvati bormi?..."(381) (**Translation:** "...Hearing this word Sultankhan said: «He is my son, couldn't I return». Some officials and friends near to him said that: - O my pad shah (king) don't listen to minister's words, he say anything. Only don't lose your way. The ministry's word is liar and it was not before. If it is true your son would be 14 old. Is the son 14 old like that? You have told to him all, you are brave still. Nobody no look at him without saying about his policy and acts, especially, to his face. So, among the people have a word "*Betga aytgan gapning zahri yo'q*" (There is no poison, when you say right smb's face). Look, has he strength?

"*Kemaga tushganning joni bir*" (Life is one, who went on the ship). This parema is also noted in the special dictionaries and scientific collections. (O'TPL, 123.: O'XM, 1 t., 234). This parema is widely spread among the people, also usually actively used this parema in the literary language and some slangs. It is use when the parema expressed the mean "All should work in order to prevent of danger". It is expressed the semantically mean like this in the epos of "Bakhrom and Gulandom". For example, People went to him with the happiness when he rescued of drowning people, after displaying heroism of Bakhrom. Here, the parema is used in the speech of Bakhrom, which spoken to them (people):

*Bakhrom said that: «Molning keragi yo'qdir,
O'zimning davlatim o'zimga bo'bdir.
«Kemaga tushganning joni bir», debdi.
Nahang kelib bu daryoga yo'liqdi,
Kuni bitgan ekan dunyodan o'tdi...
Molni pasha qilmang menga, karvonlar,*

*O'zimning adadsiz davlatim ko'pdi (r),
Mard kishi o'zining holing biladi,
Botirlar davlatni nima qiladi? (52-53).*

It is shown, in the text the nobility, no greedy for wealth, saver act and also his serves for people of Bakhrom are emphasized separately.

Compound paremiological combinations. These compound-words are over the six, in reality each component in accordance to its construction like to PU, as a above-stated before, but they used actively in the Epos:

a) PU, which structured two components: *Qo'l yugurigi oshga, til yugurigi boshga* (Acts of hand for pilaf, act of tongue for danger) (F.Sh.:233); *Ushbu damning damlarini dam dema* (No say this instant of instants), / *Shukur qilgin davlatini kam dema* (Be a thankfuly, no say that your wealth isn't enough) (M.a.: 36); *Kuchuk bosmas yo'lbars, sherning izini* (The dog isn't run over the tiger and lion's scent) (M.a.:112); *Chaqirmasa boruv yo'q, chaqirgan yerdan qoluv yo'q* (Don't go, if no call you, you need go if he call) (M.a.:184); *Yegan og'izga osh beraman, yig'lagan ko'zga yosh beraman* (I give pilaf for eaten mouth, but give tears for cried eye) (B.:26); *Indan chiqib pishshak bilan hazillar, / Magar ajal qamsab kelsa sichqonga* (Mose joke with a cot out of burrow, / If the mouse want to come the his death-hour) (B.:34); *Birovdan ikkov yaxshi, ikkovdan uchov yaxshi* (Good two than one, good three than two) (B.G.48); *Yaxshi bo'gin, yomon yo'lga bormagin* (Be a good, never become a bad) (Sh.Sh.:57); *Kuchuk bosmas yo'lbar, sherning izini, / Aqli bor chaynaydi gapning tuzini* (The dog isn't run over the tiger and lion's scent, /Who have mind, he chew the salt of word) (Sh.Sh.:121);

b) PU, which structured three components: *Davlat qo'nsa, gar chibinning boshiga, / Semurg' qushlar salom berar qoshiga* (When the wealth alight for head of a fly, / The Semugh birds will greet to eyebrow) (M.a.:67);

c) PU, which structured four and over the four components: *Otlarning rizqi oltov, tuya minganga to'rttov, eshlikka ikkov, piyodaga hech* (Subsistence is six of horseman, four for rided men the camal, two for rided donkey, nothing for afoot (B.:45); *Har nechuk nomardga ko'ngil bermagin, / Yaxshilik ko yomonlikni ko'rmagin, / Uzoq yasha ko'p yilgacha o'lmagin* (Don't give soul for rascal, / see goodness, don't see bad, / Live long and don't die) (M.a.:12).

The parema "*Chaqirmasa boruv yo'q, chaqirgan yerdan qoluv yo'q* (There is nothing if you aren't invited, don't leave if you are invited)" is meet language of Epos, but it consider logically to sample of language units, which equal to modern PU and using the PU rest on remote period. It is emphasized, that the PU taken place in the scientific book of N.Ostroumov [1: 4, p. 15-19] and in the special dictionary and scientific collections (O'TPL, p. 223., O'MX, 2, p. 139). This PU use among the people, especially, the actively used variants of PU also use in the spoken language. Some PU is noted in the O'TPL, such as: "*Chaqirgan yerning uzog'i yo'q*" (The invited place isn't distant), "*Chaqirgan yer uzoq bo'lsa ham, erinma, chaqirmagan yerga borma, ko'rinma!*" (Don't lazy although the invited place is distant, don't go, if didn't invite you), "*Chaqirgan yerning uzog'i yo'q, uzoq bo'lsa ham tuzog'i yo'q*" (The invited place isn't distant, / There is no trap although it is distant), "*Chaqirmagan yerga borma, chaqirgan yerdan qolma!*" (Don't go to no invited place, don't leave from invited place), *Chaqirmasa - boruv yo'q, chaqirilsa - qoluv yo'q* (There is nothing if you aren't invited, if invited – don't leave) (p. 223-224). Various variants of PU are given in the O'MX collection: "*Chaqirgan yerga bor, chaqirmagan yerda nima bor?*" (Go to the place, where you are invited, what to do where you aren't invited?), "*Chaqirgan joyga borish ham farz, ham qarz*" (Go to the invited place is both the duty and the debt), "*Chaqirganin – yota ber, Chaqirmaganim – keta ber*" (To lie – I invited you, go out if I don't invite), "*Chaqirgan yer uzoq bo'lsa ham, erinma, chaqirmagan yerga borma, ko'rinma!*" (Don't lazy although the invited place is distant, don't go, if you aren't invite), "*Chaqirilgan yerning uzog'i yo'q, Yo'ling ochiq tuzog'i yo'q*" (The invited place isn't distant, The way is open, there isn't trap), "*Chaqirilmagan mehmon – yo'nilmagan tayoq*" (No invited guest is don't trimmed log), "*Chaqirilmagan mehmon – Sariq itdan ham yomon*" (No invited guest is bad as a Yellow dog), "*Chaqirilmagan qo'noq quruq qaytadi*" (No invited guest is return with empty-handed), "*Chaqirmasa, boruv yo'q, Chaqirilsa, qoluv yo'q*" (There is nothing if you aren't invited, If invited – don't leave) (p. 139).

And there are some variations like above-stated, who authors of O'XMIL are emphasised in the procces of elucidation the proverbs: "*Aytilgan yerga bor, aytilmagan yerda nima bor?*" (Go to the place, where said for you, what to do where you aren't invited?), "*Aytgan yerga erinma, aytmagan yerga ko'rinma*" (Don't be a lazy, if you are invited, don't go, if you aren't invited) (Hikmatnoma, p. 16).

We can see, that using extant of the emphasizing PUs are widely covered among the people, this situation was convenient for poet Fozil in the process of performer (to sing). The parema

“Chaqirmasa boruv yo‘q, chaqirgan yerdan qoluv yo‘q (There is nothing if you aren’t invited, don’t leave if you are invited)” is used in the epic description, when received the officials by maidservants of Gulqizoyim with Shoqalandar in the epos “Malika ayyor” (“The sly princess”), clearly, the parema is used in the appeal of Shoqalandar to officials: *Listening this word Shoqalandar said: - Let’s go, let’s see God wisdom. You will go is good, if anyone invite you, our time will be marry if we go there. There is proverb “The man is dearest where the wished place” (“Er tilagan verda aziz”). Let’s go! Told – “There is nothing, if you aren’t invited, don’t leave if you are invited” (“Chaqirmasa boruv yo‘q, chaqirgan yerdan qoluv yo‘q”). Saying this word the Shoqalandar is coming to the garden Gulshanboq with officials. One of the maidservants have seen them and informed to Gulqizoyim* (184).

Abbreviations

- [1] B.G. - Bahrom va Gulandom. - T.: G‘.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986. - 5-119-betlar.
- [2] Z. - Zevaxon. // Bahrom va Gulandom. T.: G‘.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986. - 120-198-betlar.
- [3] R. - Rustamxon. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1985. - 349-445-betlar.
- [4] N. - Nurali. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1989. - 118-193-betlar.
- [5] M.a. - Malikai ayyor. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1988. - 6-208-betlar.
- [6] B. - Balogardon. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986. - 5-98-betlar.
- [7] F.SH. - Farhod va Shirin. // Bahrom va Gulandom. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986. - 120-277-betlar.
- [8] L.M. - Layli va Majnun // Bahrom va Gulandom. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986. - 278-351-betlar.
- [9] Sh.Sh. - Shirin bilan Shakar // Orzigul. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1975. - 7-130
- [10] O‘XM - O‘zbek xalq maqollari, 1-tom. - T.: Fan, 1987.
- [11] O‘TPL - O‘zbek tilining paremiologik lug‘ati (mualliflar: Berdiyev H., Rasulov R.) - T.: O‘qituvchi, 1984.
- [12] O‘XMIL - O‘zbek xalq maqollarining izohli lug‘ati (Hikmatnoma. mualliflar: Shomaqsudov Sh., SHorahmedov Sh.) - T.: O‘zME, 1990.

References

- [1] Остроумов Н.П. Пословицы туземного населения Туркестанского края. – Т., 1888-1891.
- [2] Bahrom va Gulandom. - T.: G‘.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986.
- [3] Balogardon. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1986.
- [4] Berdiyev H., Rasulov R. O‘zbek tilining paremiologik lug‘ati. - T.: O‘qituvchi, 1984.
- [5] Malikai ayyor. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1988.
- [6] Nurali. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1989.
- [7] O‘zbek xalq maqollari, 1-tom. - T.: Fan, 1987.
- [8] Rustamxon. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1985.
- [9] Shirin bilan Shakar // Orzigul. T.: G.G‘ulom nomidagi Adabiyot va san‘at nashriyoti, 1975.
- [10] Shomaqsudov Sh., SHorahmedov Sh. O‘zbek xalq maqollarining izohli lug‘ati. - T.: O‘zME, 1990.

CATEGORY OF POLITENESS AS ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH AND CHINESE

Glushkova S.U.®

Kazan Federal University

Russia

Abstract

This thesis aims to describe and analyze politeness in intercultural communication between Chinese and English speakers in greetings. In linguistics category of politeness considered within the overall strategy of verbal behavior of communicants in the analysis of features of speech situations (apologies, thanks,

© Glushkova S.U., 2012

compliments, expressions of sympathy, etc.) in a specific language. Ways of expressing politeness in different languages depending on the structure of the society in which these languages are functioning, and from the patterns of social behavior.

Keywords: politeness, intercultural communication, greetings, Chinese, English.

Modern linguistics could be characterized as study of language in conjunction with a person's consciousness, mind, spiritual, and practical activities. With the increase of globalization and international trade, the study on intercultural communication has become more and more important.

In order to communicate well with someone from a different culture, knowledge of that person's culture is necessary. It is important to increase our awareness of and sensitivity to culturally different modes of behavior. Culture is an inherited wealth in which we all can share, but it is passed on to us from different sources, and we share it in different parts with different groups to which we belong.

It is often difficult for speakers of other languages to understand "what is meant" by "what is said". It is also difficult for mono-lingual speakers to understand that this is a problem. People from different cultures use language to do things in different ways. A student who says, "Give me a tea" is seen as rude by an English speaker in the UK.

This thesis aims to describe and analyze politeness in intercultural communication between Chinese and English speakers in greetings.

In linguistics category of politeness considered within the overall strategy of verbal behavior of communicants in the analysis of features of speech situations (apologies, thanks, compliments, expressions of sympathy, etc.) in a specific language.

Ways of expressing politeness in different languages depending on the structure of the society in which these languages are functioning, and from the patterns of social behavior.

The materials of the study are dialogs and expressions of speech of the modern series of two languages. In the basis of speech situation, that we have chosen, politeness is implied. For example when greeting - people trying to make a good impression on the interlocutor for the successful continuation of the speech act, unless, of course, they don't have some other purposes (to insult, humiliate, etc.). When you are saying goodbye, you also should make a positive impression for further fruitful communication. Therefore people will try to be polite.

It should be noted that there are speech situation, where both speakers are in equal social roles, or when the speaker is in unequal social role. The two sides could be in close, good relationship, or could be unfamiliar. Depending on the level of relationships in the speech act category of politeness will be used one way or another.

We think that speech situations could be divided into formal or informal, and therefore speech means used in them could be neutral (which can occur in both types of speech situations), formal and informal.

Thus, considering the above we encountered the greetings the following way.

Table 1

Greetings in accordance with the communicative situation

| Formal | Neutral | Informal |
|--------------------------------------|--|----------------------|
| How do you do? | Hello! | Hi! |
| I am pleased to meet you! | How are you? | |
| Welcome! | Nice to meet you! | |
| | Good morning (evening, afternoon) | |
| 认识您我很高兴! (renshi nin wo hen gaoxing) | 你好! (ni hao) | 你吃了吗? (ni chi le ma) |
| 您好! (nin hao) | 你好吗? (ni hao ma) | 你去哪儿? (ni qu nar) |
| | 早上好! (zaoshanghao) | 好久不见! (haojiubujian) |
| | 晚上好! (wanshanghao) ! | |
| | 下午好! (xiawuhao) | |
| | 欢迎! (huanying) | |

From the table number 1 we can see that both Chinese and English languages have identical lexical means of expression of polite greetings.

However there are some of that we can't see in English culture. In Chinese, there are expressions similar to the greeting, which in the context of English culture do not sound very polite. However, many linguists note that the expression 你吃了吗? «Have you eaten?» or 你去哪儿? «Where are you going?» In Chinese emphasize the care and concern to the interlocutor, and in any case not being rude.

Of course, if we separate the words "eat", "go" this words will not be lexical means of expressing politeness in both cultures. But in Chinese culture 你吃了吗? or 你去哪儿? is the polite and traditional turnover used as a greeting in everyday life.

It must be clearly understood that in intercultural communication one can not transfer their culture in language of communication.

So if the Chinese uses the usual greeting with Englishman and asks "Have you eaten?", this will lead to the death of communication process, or other person will take into account that communicant is a foreigner and would not understand the speaker.

It is evident that without knowledge of the culture the communication is unsuccessful. Researchers of different directions and areas of the person came to the conclusion that culture is reflected in the minds of people, shapes their world view, determines the specific behavior. Communicative behavior is part of their national culture, governed by national standards and traditions that have deep historical roots [3, c. 10]. Recognition and understanding of cultural differences is one of the most important conditions in communication.

We should bear in mind that we are talking about a certain situation. Expressions 你吃了吗? (Have you eaten?) and 你去哪儿? (Where are you going?) are also used in a direct sense, but in this case they do not have the context of polite greeting.

Consider a formal speech situation. Generally formal situations due observance of etiquette have many verbal and nonverbal norms.

Only about twenty years ago in China during the formal meeting parting speech bowing to each other. Of course, the tradition goes, but still have light barely visible slope of the torso, which is accompanied by lexical means as:

您好! Hello! 认识您我很高兴! Nice to meet you!

In Chinese language in a formal situation, the greetings will change their form (using pronoun 您). In English, we can not follow it, because, unlike the Chinese, there is no formal distinction between the forms of 你 (you) and 您 "you". The whole range of values of these forms enclosed in pronoun - you. Pronoun thou, which in theory would be consistent with the Chinese 您 out of use from the XVII century, preserved only in poetry and in the Bible. Therefore, we see the same pronoun you in expressions of greeting in formal situations:

Nice to meet you! How do you do!

In Chinese language there is a difference between a pronoun 你 (you) and 您 (you). With emphatic respectful treatment, of course, used 您 (you).

Consider speaking visitor and waiter:

服务员: 先生, 您好, 您需要点什么?

fú wù yuán: xiān sheng, nín hǎo, nín xū yào diǎn shén me?

Waiter: Hello sir, what do you want?

顾客: 我要一份牛排.

gù kè: wǒ yào yī fèn niú pái.

Visitor: I have a steak.

服务员: 好的, 请稍等.

fú wù yuán: hǎo de, qǐng shāo děng.

Waiter: Well, please wait.

When speaking waiter and visitor we see pronoun 您 nin. Whereas in English language in such a conversation, we see the pronoun you. We can't say that Englishman in such a situations less polite, just need to mention the grammar differences and the cultural differences:

Waiter: Good morning. This is ABC pizza. How may I help you?

Client: I want to order a pizza.

Waiter: What topping would you like to order today?

Client: Can you give me some advice?

From table 1, it also follows :

1) that the greeting in Chinese and English have basically stable lexical units. From the table 1 it is obvious that neutral speech means predominate in both languages. But based on the material only in one category of politeness, we can not make profound conclusions about the culture and language of the people, but we can assume that this is due to the economy of language means.

2) Syntactically polite greetings stable lexical units that forming interrogative sentences:

How do you do? - The situation of the meeting, it is not a question, the best response - repetition of the same lexical item.

你吃了嗎? Ni chile ma? Have you eaten? - Although in this case the replica will be the adoption (吃了! Chile, eating), there is no need to tell that someone is hungry and had not eaten.

3) These interrogative speech units face transposition and rhetorical question.

4) Greetings in both languages could be expressed by exclamation sentences: 好久不见! Haojiubujian (Have not met long ago!) Hello! Hello!

The notion of politeness to intercultural communication is significant because "in studying politeness, we are automatically studying social interaction and the appropriacy of certain modes of behaviour in accordance with socio-cultural conventions" (Watts, Ide & Ehlich, 1992) It is evident that politeness culturally defined phenomenon, and therefore what is considered polite in one culture can sometimes be quite rude or simply eccentric in another cultural context.

References

- [1] Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Grice, H. P. (1989). *Studies in the ways of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [3] Ларина, Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах / Т.В. Ларина. – М.: Академия, 2003. – С. 23-29.
- [4] Yu, N. Politeness in Chinese face-to-face interaction [Text] / N. Yu // *Language in Society*. – 2002. – Vol.31 (2). – P. 303-306.
- [5] Gu, Y. Politeness phenomena in modern Chinese [Text] / Y. Gu // *Journal of Pragmatics*. – 1990. – Vol.14 (2). – P. 237-257.
- [6] Hong, W. Politeness strategies in Chinese business correspondence and their teaching applications [Text] / W. Hong // *Foreign Language Annals*. – 1998. – Vol.31 (3). – P. 315-325.

ABOUT METHODOLOGICAL SPECIFICS OF PRESENTATION OF ARABIC SYNTACTIC – PUNCTUATIONAL WRITTEN WORDS BY MODERN ARABIC LINGUISTICS

Guskova O.V.®

Russia

Abstract

The article raises the problem of the Arabic punctuation marks as syntactic- punctuational written words (SPWW) – the way that they have not been treated in General Linguistics before. Methodological specifics of their investigation by modern Arabic linguistics is illustrated with an example of a comma that we consider to be a single (represented by one grapheme) internal sign in simple and complex Arabic sentences and as a transfer sign. Analysis of the corresponding linguistic material led us to the conclusion that research programmes of modern Arabic linguistics concerning SPWW were generally facts description focused activity. Processing of the related empirical language facts doesn't rise even to the level of primary generalization, obviously proving that basic concepts in Arabic Syntax are not organized in category-theoretic terms.

Keywords: syntactic-punctuational written words (SPWW), written (printed) text division and organization, absence of phonetic refrain, nominative units with a special nominative seme, serving syntax and punctuation, absence among basic presumptions idea of the sign character of language, facts description focused activity, comma as an internal sign in a simple sentence, comma as an internal sign in complex and compound sentences, comma as a transfer sign, syntax and punctuation.

Аннотация

Настоящая работа поднимает проблему арабских знаков препинания как синтактико-пунктуационных графических слов (СПГС), ранее в указанной плоскости не ставившуюся. Методологическая специфика их исследования современным арабским языкознанием раскрывается на примере представления им конкретно запятой в качестве одиночного (представленного одной графемой) внутреннего знака в простом и сложном арабских предложениях, а также как знака перечисления. Рассмотрение соответствующего лингвистического материала привело нас к выводу о том, что для исследовательских программ современного арабского языкознания, имеющих отношение к СПГС, характерна в основном описательная фактофокусирующая деятельность. Обработка связанных с ними эмпирических языковых данных не поднимается даже до уровня первичного обобщения, свидетельствуя об очевидной несистематизации понятий арабского синтаксиса по категориям.

Ключевые слова: синтактико-пунктуационное графическое слово (СПГС), членение и графическая организация письменного (печатного) текста, отсутствие фонетического рефрена, номинативные единицы с особой номинативной семой, обслуживающие сферу синтаксиса и пунктуации, отсутствие в числе исходных презумпций базисного представления о знаковом характере языка, фактофокусирующая деятельность, запятая как внутренний знак в простом предложении, запятая как внутренний знак в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях, запятая как знак перечисления.

К синтактико-пунктуационным графическим словам в АЛЯ мы относим небуквенные одиночные, парные и тройные знаки арабской письменности с нулевым фонетическим рефреном, главное предназначение которых – членение и графическая организация письменного (печатного) текста. Это так называемые знаки препинания, об общезыковедчески установленной непроизносимости которых можно говорить, на наш взгляд, лишь в весьма относительном смысле. Отсутствие у СПГС поддающегося непосредственному слуховому восприятию означаемого, принимающего, таким образом, отрицательное значение, то есть нуля, носит, на наш взгляд, характер функциональный.

Пунктуационные символы, так же, как и символы буквенно-звуковые и цифровые, предназначены для перевода наших мыслей в графическую форму, позволяя нам ориентироваться в кодифицированных нормах синтактико-пунктуационного оформления письменного текста, исторически сложившихся для данного конкретного языка. Осмысливая записанную речь, мы не будем проговаривать про себя, например, происходящий из латинских букв «q» и «o» СПГС-вопросительный знак «quaestio» 'поиск (ответа)' непременно на латыни, но вполне можем его вербализовать с помощью родного языка.

Материальный характер синтактико-пунктуационных арабских графических слов в качестве означающих подтверждают ранние, содержащиеся в текстах Корана такие полностью или частично произносимые знаки препинания у арабов, как:

1) سكتة 'sakØfatunØ 'пауза' – символ, означавший, что в данном месте нужно остановиться, оборвав голос, но не дышать. Обычно такой знак ставился там, где в случае ассимилированного (слитного) чтения возникала ошибка – искажение значения;

2) وقفة 'waqØfatunØ 'оставновка' – знак, при виде которого читающий был обязан остановиться на немного большее время, чем при «сакте», однако прерывать при этом дыхание ему не следовало;

3) ط буква арабского алфавита – аббревиатура словосочетания وقف مطلق 'waqḍfunḍ 'mutḍlaqunḍ 'универсальная остановка' –символ, смысл которого заключается в том, что фраза на этом месте завершается. Поэтому лучше остановиться и т.д. [1].

Основанием же для соотнесения синтактико-пунктуационных графических слов в АЛЯ с определенным содержанием, то есть для нашей интерпретации арабских знаков препинания как «слов» в общепринятом терминологическом значении последних, является выполняемая ими функция: «выделение законченных смысловых отрезков текста — предложений — с одновременным указанием на их коммуникативный тип, эмоциональную окраску, степень законченности (точка, вопросительный и восклицательный знаки, многоточие); указание на отношения между частями предложения (запятая, точка с запятой, двоеточие, тире); выделение прямой речи, цитат (кавычки)» [2] и т.д. СПГС, таким образом, мы считаем содержащими особую номинативную сему соответственно номинативными единицами, обслуживающую сферу синтаксиса и пунктуации.

Нормативного научного описания со стороны арабских ученых-языковедов знаки препинания в АЛЯ не получают, что является вполне естественным, на наш взгляд, следствием абсентизма пунктуации как самостоятельного раздела арабского языкознания. Количество даже основных пунктуационных символов указывается в различных лингвистических источниках по-разному, варьируясь от 10 до 13. Одной из возможных причин сказанного, по-видимому, следует также считать, если верить занимающимся этим вопросом арабским специалистам, и отсутствие унифицированного изображения отдельных знаков препинания в самой арабской графике. Двойное тире, например как утверждается, – это знак в виде удлинённой слитной черты, равной длине двух обычных тире, с тем добавлением, впрочем, что в арабских письменных (печатных) текстах он не встречается [3]. В других случаях согласно общепринятому мнению – это действительно два тире «– – » как знак включения. Так или иначе, ни формальная (учитывающая *графические признаки*), ни функциональная (дифференцирующая *объекты членения*: предложение-текст и *позиции употребления*) теоретически состоявшиеся классификации синтактико-пунктуационных слов в арабском языкознании, с нашей точки зрения, не представлены.

К числу исходных презумпций последнего не относится базисное представление о знаковом характере языка, в силу чего понятие языкового (речевого) знака им выработано не было. Отсутствует в нем и понятие графемы, позволяющей охарактеризовать то или иное СПГС как, например, графему, выполняющую функцию конечного знака в предложении, внутреннего знака, внешнего (сверхфразового) и т.д.

Для исследовательских программ современного арабского языкознания, позволим себе утверждать, характерна в основном описательная фактофокусирующая деятельность. Сошлемся для подтверждения сказанного применительно к рассматриваемой нами теме хотя бы на презентацию им такого знака препинания в арабском литературном языке, как запятая. Внимание исследующих ее языковедов, что мы надеемся показать, сконцентрировано лишь на перечислении встречающихся в АЛЯ случаев ее употребления. Обработка же связанных с запятой эмпирических языковых данных не поднимается даже до уровня первичного обобщения, свидетельствуя об очевидной несистематизации понятий арабского синтаксиса по категориям.

В действительности СПГС-запятая в АЛЯ является внутренним разделительным знаком в:

1. ПРОСТЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ:

5) عند النهر، فوق الرابية، تحت سماء صافية، انتشر قطع الغنم 'inḍda 'anḍ'nahḍri 'fawḍqa 'arḍrā'biyati 'taḥḍta sa'mā'inḍ ṣā'fiyati 'inḍ'taṣara qa'tī'u 'alḍ'ḡanami 'У реки, над холмом, под чистым небом распространилось стадо овец'

Арабские ученые считают приведенный выше пример таким же случаем употребления запятой, что и в предложении

6) سافر أخي، ابتعدت به السفينة، حزنّت كثيراً 'sāfara 'aḥī 'ibḍta'adatḍ 'bihi 'asḍsa'fīnatu ḥa'zinḍtu ka'tīranḍ 'Мой брат уехал, корабль с ним удалился, я сильно опечалился'

Фразы подобного типа, по их мнению, состоят из «мельчайших предложений (арабск. جمل ضغرى 'ġumalunØ 'šugØrā) или полупредложений, в которых запятая заменяет союз» [3]. Содержащиеся в примерах 5 и 6 предложения, однако, даже если и принять версию замены запятой союза, несравнимы между собой во всех случаях как единицы монопредикативная (пример № 5) и полипредикативная с тремя предикативными центрами (пример № 6).

Арабское языкознание не выделяет внутри простого предложения случаи обособления запятой номинативных единиц грамматически с членами предложения не связанных и, следовательно, членами предложения не являющихся – такое понятие в арабском языкознании отсутствует. Подлежать специальному рассмотрению подобные случаи, как нам представляется, все же должны.

Запятой в качестве внутреннего знака обособляются в простом предложении не являющиеся членами предложения:

1) Обращения:

7) يا محمد ، أقبل ! 'yā mu'hamØmadu "aqØbalØ 'О Мухаммад, соглашайся!'

Своеобразным случаем обращений в АЛЯ мы считаем и так называемые адресованные Аллаху расширенные звательные формы типа:

8) رَبِّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ، لَأُصَدِّقَنَّ قِيَمًا أَقُولُ wa'rabØbu 'asØsama'wāti walØ"arØḍi 'wamā bayØ'nahimā la'ušadØdi'qunØna 'fīmā 'aqūlu 'Во имя Господа (Владыки) небес и земли и того, что между ними, я непременно поверю в то, что говорю'

Основанием для квалификации их нами как привлекающих внимание к сообщению обращений является (их) представленность сочетанием слов, называющих лицо, к которому обращаются с речью, выражающих отношение к нему говорящего. Последнее при взывании к Аллаху в приведенном выше примере проявляется в указании такого Его наиболее значимого и существенного, с точки зрения носителей арабского языка, атрибута, как истинного Господа вселенной.

Подобные фразы в арабском языкознании принято рассматривать в рамках так называемых «предложений клятвы» – достаточно широкого, на наш взгляд, по объему понятия с несколько размытыми синтаксическими и лексико-грамматическими границами. Определить точно семантическое поле стоящего за ним лингвистического (в данном случае не языкового) концепта ввиду недостаточной, на наш взгляд, разработанности обсуждаемого вопроса арабскими филологами весьма сложно. Исходя из терминов, которыми они при их анализе оперируют: قسم 'qasamunØ собственно «клятва» и «جواب القسم» ġa'wābu 'alØ'qasami 'ответ на клятву' можно предположить, впрочем, что это предложения сложноподчиненного типа аналогичные в структурном отношении конъюнктивам, главную и придаточную части которых арабское языкознание обозначает терминологически как: شرط 'šarØṭunØ 'условие'(главное предложение) و جواب الشرط ġa'wābu 'ašØ'šarØṭi 'ответ на условие' (придаточное предложения условия). Признать структурную сложность «предложений клятвы», как нам представляется, можно едва ли. Причин считать подобные междометные образования (МО) членами предложения, несмотря на их возможное, как в примере №8, развертывание до неполных предложений (ср. , например, с русским «а нуте ребята!» с личным окончанием «те») мы не видим.

Спорным представляется и наделение подобных сочетанию слов МО с компонентом الله «Аллах» و رب 'Господь (Владыка) во всех без исключения случаях чисто клятвенной семантикой – нередко они в гораздо большей степени содержат приглашение Аллаха стать свидетелем чьих-то слов. «Торжественное обращение к Всемогущему Богу, верному и нелицемерному Свидетелю того, что утверждается или отрицается» [4] и заложенное в значении «клятвы» даваемое Ему обещание мы воспринимаем как друг другу нетождественные. Антидоводом против наполнения исключительно клятвенным содержанием приведенной, в частности, в примере № 8 звательной формы нам видится употребление в постпозитивной ей части глагола в усиленном наклонении لَأُصَدِّقَنَّ la'ušadØdi'qunØna 'я непременно поверю', служащем средством подчёркивания неизбежности действия или состояния в будущем – energetic mood (образуется при

помощи الثقيلة النون التأكيدي nūnu 'atØta'Økīdi 'atØtaqīlati «тяжелого нун усиления). Уверения клятвенно обещающего что-либо человека при всей серьезности его намерений являться стопроцентной гарантией ненарушения им своего обещания, произнесения его все в нашем понимании не могут.

2) Междометия в случае выполнения ими экспрессивной (а не, например, побудительной) функции:

9) عجباً، كيف تأخرت؟ aġabanØ 'kayØfa ta'ahØ'harØta 'Удивительно, как ты опоздал?'

10) آه، ما أمرُ الفراق! ahinØ mā 'amurØra 'alØfirāqu 'О, как горька разлука!

3) Междометные сращения с компонентом «Аллах» типа بالله bilØ'lāhi 'Клянусь богом', talØ'lāhi 'Клянусь Аллахом' и والله walØ'lāhi 'Ей Богу', 'Клянусь Аллахом', которые мы выделяем как отдельный случай обособления запятой в качестве преимущественно начального знака в простых предложениях.

В отечественных словарях, в частности, в словаре Х.К.Баранова их переводят приблизительно одинаково (указанные выше значения нами приводились по Словарю названного автора). Некоторые отличия между ними, по нашему мнению, все же имеются.

Мы полагаем, что первые два: بالله bilØ'lāhi и بالله talØ'lāhi из упомянутых МО (в АЛЯ их всего три) вербализуют не столько клятву Аллаху, как это интерпретируется арабским языкознанием, сколько превращение совершаемого после упоминания Его имени дела в поклонение Ему (Аллаху), а не другим богам сродни «басмалле» (арабск. بِسْمِ اللَّهِ – аббревиатура предложения, с которой начинается каждая сура Корана, кроме девятой: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. 'Во имя Аллаха, Милостивого, Милосердного', входящего в ежедневную молитву мусульман. Каждый мусульманин обязан произносить ее перед началом трапезы, перед входом в дом, перед поездкой, перед началом любого дела или поступка, написанием писем, книг и т.п. [5].

Иными словами, можно утверждать, что بالله bilØ'lāhi и بالله talØ'lāhi приближаются в известном смысле к этикетным междометиям [6], выражающим пожелание благополучия и удачи в осуществлении намеченного. Более правильным поэтому нам видится их перевод таким же образом, что и «басмаллы» – 'Во имя Аллаха милостивого'. Другие возможные варианты перевода, с нашей точки зрения, – это: 'Ища помощи и благословения именем Аллаха', 'Я, начиная с упоминания имени Аллаха', 'Благослови Аллах', 'Аллах в помощь', 'Дай мне' 'С Аллахом', 'Аллах меня благословит', 'Пошли Аллах' и другие, два из которых мы даем, например, в предложениях:

11) لأصافحك بالله، talØ'lāhi la'uṣāfihukunØnaka 'Благослави меня Аллах, я непременно пожму тебе руку!

12) بالله، bilØ'lāhi la'uṣāfihukunØnaka 'Аллах в помощь, я непременно пожму тебе руку'

Семантика третьего двухкомпонентного МО والله walØ'lāhi близка, на наш взгляд, к семантике модальных слов с утвердительным значением, таким как «конечно», «несомненно», «само собой разумеется», «правда» и пр. والله walØ'lāhi, получается, может (высказываем свое мнение) переводиться в некоторых контекстах, адресованных, в частности, русскоязычной аудитории как 'Аллах', 'Истинный Аллах', 'Разрази меня Аллах', 'Убей меня Аллах':

13) والله، لا أعلم هذا. walØ'lāhi 'lā "a'Ølamu 'hāḡdā 'Убей меня Аллах, я этого не знаю'

Сказанное, впрочем, отнюдь не исключает в ряде случаев не осложненную никакой другой клятвенную семантику МО والله walØ'lāhi:

14) والله الذي خلق السموات والأرض، لأجتهدن walØ'lāhu 'alØ'laḡī 'halaqa 'asØsama'wātī walØ"arØḡa la'aġØtahi'dunØna 'Клянусь Аллахом, который создал небеса и землю, я обязательно буду стараться'

4) Вводные слова типа طبعاً 'tabØ'anØ 'конечно', أخيراً 'a'hīranØ 'наконец' и другие:

15) أخيراً، وصل المحاضر الذي انتظره الطلاب walØ'lāhu 'a'hīranØ 'waṣala 'alØmu'hāḡdiru

'alØ'laḡī 'inØta'zarahu 'aḡØtulØ'lābu 'Наконец, приехал лектор, которого ждали студенты'

16) طبعاً، إذا أسندت الأمور إلى غير أصحابها، هلكت الأمة 'gayØru 'aṣØ'hābihā halakatØ 'alØ'umØmatu 'Конечно, если передать дела не в те руки, нация погибнет'

Неразработанность арабским языкознанием лингвистической категории вводных слов как выходящих за рамки грамматической структуры предложения единиц приводит к постановке некоторыми арабскими учеными in un certo senso знака равенства между представленными в примерах №15 и №16 вводными словами «наконец» и «конечно», с одной стороны, и неоднородным с ними обстоятельственным оборотом «в восемь (часов) утра» с другой в предложении:

17) عند الثامنة صباحاً، وصل المحاضر 'inØda 'aṭṭā'minati ṣa'bāḥānØ 'waṣala

'alØmu'hāḍiru 'В восемь утра приехал лектор'

Несмотря на то, что от «наконец» и «конечно» его «в восемь (часов) утра» отличает хотя бы невозможность опущения в предложении (№17), вхождение его в грамматическую структуру последнего, арабские ученые «провоолашают» его по сути дела такой же «подготавливающей» введение главного предложения единицей»[3], что и вводные слова в предложениях №15 и №16.

5) Схожие со вводными словами, однако же, не тождественные им, обособляющиеся лишь с одной стороны так называемые «присоединяющие присоединительные конструкции» со словами مثل 'miṭṭla 'например', نحو 'naḥḍwa 'около, приблизительно' в:

18) تتكون الجملة الفعلية أساساً من فعل واسم، مثل: قام محمد 'tata'kawḍwanu 'alØ'gumØlatu 'alØfi'Ø'layØyatu 'a'sāsanØ 'minØ 'fi'ØlinØ wa"iṣḍminØ 'miṭṭla 'qāma mu'hamØmadunØ 'Глагольное предложение состоит в своей основе из глагола и имени, например: Мухаммад встал'

19) الجمله الفعلية ، نحو: كتب المعلم جملة مفيدة 'alØ'gumØlatu 'alØfi'Ø'layØyatu 'naḥḍwa 'kataba 'alØmu'alØlimu 'gumØlatanØ mu'fidatanØ 'Глагольное предложение – приблизительно: Учитель написал предложение, содержащее законченный смысл'

Так же, как и другие случаи употребления запятой, они описываются арабскими филологами безотносительно к объекту членения – простому и сложному предложению.

6) Частицы نعم 'na'amunØ 'да', بلى 'balā 'да, конечно (в ответ на вопрос с отрицанием), لا 'lā 'нет', كلا 'kalØlā 'нет, совсем нет' со значением согласия или несогласия, имеющие самостоятельную (не служебную) синтаксическую функцию:

20) نعم ، إني مدرس. 'na'amunØ "inØnī mu'darØrisunØ 'Да, я учитель'

21) حضر كمال اليوم.. بلى ، 'balā 'ḥaḍara ka'mālunØ 'alØ'yawØma 'Да, Камаль сегодня пришел'

23) لا ، كلا ، لم يأتي كمال اليوم . 'lā 'kalØlā 'lamØ 'ya'Øtī ka'mālunØ 'alØ'yawØma 'Нет, совсем не так, Камаль сегодня не пришел'

Обратим внимание на то, что «да» и «нет» в арабской традиционной грамматике вполне вписываются (наряду с именем и глаголом) в набор трех частиречных категорий арабского литературного языка. Игнорирование арабскими филологами их статуса (квалификация просто как слов) поэтому при описании случаев употребления запятой в АЛЯ представляется не вполне обоснованным. Ср, например, с русским языком, где «да» и «нет» по отношению к частиречной классификации считаются (Л.В.Щерба. А.А.Сидоров и другие) маргинальными.

II. 1. В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ:

А) В сложноподчиненных условных предложениях;

Не прибегая к понятиям ни простого, ни сложного, ни тем более сложносочиненного и сложноподчиненных предложений, арабское языкознание исследует в этой связи предложения типа :

22) إن استطعت أن تتفوق في امتحان الفصل الأخير، فأنت ذكي 'inØ 'isḍta'ṭa'ḍta "anØ tata'fawØwaqa 'fi 'imØti'hānī 'alØ'faṣḍli 'alØ'a'hīri fa"anØta da'kiyØyunØ 'Если ты сможешь показать хорошие результаты на экзамене последнего семестра, ты умный'.

Эти и схожие с ними случаи квалифицируются арабскими учеными как случаи «длинных предложений условия» [3] Оперирование категорией «длина», однако, при анализе синтаксической и смысловой структуры арабского предложения в письменном тексте себя не оправдывает – постановка запятой в АЛЯ с длиной придаточных

предложений условия не связана, что подтверждается такими более короткими предложениями, как:

23) إن تدرس، تنجح 'inØ 'tadØrusa 'tanØğaħa 'Если ты будешь учиться, то преуспеешь'

Б) В сложноподчиненных предложениях с определительным придаточным, вводимым нулевым подчинительным союзом الذي 'alØ'ladī 'который':

24) زارنا رجل ، ثيابه رثة 'zarØnā 'rağula tī'yābuhu 'raṭØṭatunØ 'Мы посетили мужчину, одежда которого поношена'

Отметим, что арабские ученые анализируют подчинительный союз 'alØ'ladī 'который' лишь применительно к такому знаку препинания, как точка с запятой. Функционально значимое его отсутствие в предложениях типа приведенного выше ими не констатируется.

В) В сложноподчиненных предложениях с придаточными обстоятельственными предложениями типа:

25) عدت إلى البيت، وأنا مسرور 'udØtu 'ilā 'bayØti wa'anā masØ'rūrunØ 'Я вернулся домой радостный'.

Отличительной особенностью последних, по сравнению с другими типами придаточных предложений в АЛЯ, является то, что они обособляются всегда – обстоятельство, арабскими филологами при описании постановки запятой в сложноподчиненных предложениях не учитывающееся.

Г) В сложноподчиненных предложениях с придаточными времени:

26) حالما وصل الرجل، بدأ السرور على وجهه؛ أما امرأته فكانت حزينة 'hālamā 'wašala 'arØ'rağulu 'bada'a 'asØsu'rūru 'alā 'wağØhihi 'amØmā 'imØ'ra'Øatuhu fa'kānatØ ħa'zīnatunØ 'Как только мужчина приехал, на его лице появилась радость; что же до его жены, то она была грустной'

Специально в связи с употреблением запятой арабскими языковедами не рассматривается.

В действительности обособление придаточных предложений времени в АЛЯ является, хоть и не обязательным, см, например:

27) لما بلغ أشده اتيناه حكما وعلما 'lamØmā 'balağa 'a'sadØdahu 'atayØ'nāhu 'hukØmanØ wa'ilØmanØ 'И когда дошел он до зрелости (могущества), даровали мы ему мудрость и знание (Сура Юсеф, аят 22)[7,237]

все же, вполне возможным, как в приведенном выше примере, случаем.

Д) В сложноподчиненных предложениях с придаточными противопоставительными типа:

28) لكن أحبك tubØ'gīdunī la'kinØna 'u'hibØbuka 'Ты ненавидишь меня, но я тебя люблю'

Арабские ученые квалифицируют этот случай просто как постановку запятой перед словом لكن la'kinØna 'но, однако'. Запятая перед ним, между тем, может ставиться и по другим причинам, в частности, при обособлении препозитивного ему слова «нет» со значением несогласия в простом предложении:

50) لا، لكن انتابني شيء من المال 'lā la'kinØna 'inØ'tābanī 'šayØyunØ 'minØ 'alØ'malali 'Нет, но на меня нашло нечто вроде скуки'

II. 2. В СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ.

А) В сложносочиненных предложениях с союзной связью составляющих его элементов.

Последние, в интерпретации арабских ученых-лингвистов, – это «короткие, независимые друг от друга в смысловом отношении предложения»[3], соединенные, например, в нижеприведенном примере союзом «и»:

51) خير الأصدقاء. الصدق فضيلة، والكذب رذيلة، والحسد منقصة وعجز الدنيا خير كتاب، والزمان خير معلم 'aṣḡu 'adØ'dunØyā 'ħayØru ki'tābinØ wazØza'mānu 'ħayØru mu'alØliminØ walØ'lāhu 'ħayØru 'alØ'aṣḡdī'qā'i 'Честность – достоинство, и ложь – порок, и зависть – недостаток, и слабость мира – благо для (написания) книги, и время – лучший учитель, и Аллах – лучший друг'

Грамматическая самостоятельность, предикативность простых предложений, образующих данное сложносочиненное предложение, во внимание не принимаются. Не абстрагируются представители арабского языкознания, указывая этот случай употребления запятой, и до понятия сложного предложения, представляющего собой целостное структурное, смысловое и интонационное единство.

Б) В сложносочиненных предложениях с бессоюзной связью составляющих его элементов типа

52) إن محمداً طالب مذهب، لا يؤذي أحداً، ولا يكذب في كلامه، ولا يقصر في دروسه "inØna mu'hamØmadanØ 'tālibunØ mu'hazØza'bunØ 'lā 'yu'Ødī "aḥadanØ 'walā 'yakØdibu 'fī ka'lāmihi 'walā 'yaqØšuru 'fī du'rūsihi 'Действительно Мухаммад – воспитанный студент, он не обижает никого, и не обманывает своими словами, и не знает недостатка в учебе'

К анализу процитированного выше предложения арабские ученые подходят с позиций его «смысловой законченности как единого смыслового целого». Нельзя, однако, не увидеть, что структурный состав такого «смыслового целого» отнюдь не однороден. Если соединенные бессоюзной сочинительной связью предложения إن محمداً طالب مذهب "inØna mu'hamØmadanØ 'tālibunØ mu'hazØza'bunØ 'действительно Мухаммад – воспитанный студент' и لا يؤذي أحداً 'lā 'yu'Ødī "aḥadanØ 'он не обижает никого' имеют каждое свой предикативный центр, то обособляемые запятыми третья ولا يكذب في كلامه 'walā 'yakØdibu 'fī ka'lāmihi 'и не обманывает своими словами' и четвертая ولا يقصر في دروسه 'walā 'yaqØšuru 'fī du'rūsihi 'и не знает недостатка в учебе' части рассматриваемого предложения собственной предикативностью не обладают. Они являются однородными сказуемыми, относящимися к слову «он» в لا يؤذي أحد 'lā 'yu'Ødī "aḥadanØ 'он не обижает никого'. Говорить о равноправном участии составных компонентов фразы 'Действительно Мухаммад – воспитанный студент, он не обижает никого, и не обманывает своими словами, и не знает недостатка в учебе' в формировании его (данного предложения) как единого смыслового целого нельзя.

Постановка запятой между составляющими его элементами вызвана на самом деле различными причинами. Запятая между إن محمداً طالب مذهب "inØna mu'hamØmadanØ 'tālibunØ mu'hazØza'bunØ 'действительно Мухаммад – воспитанный студент' и لا يؤذي أحداً 'lā 'yu'Ødī "aḥadanØ 'он не обижает никого' – это разделительный знак; между ولا يكذب في كلامه 'walā 'yakØdibu 'fī ka'lāmihi 'и не обманывает своими словами' и ولا يقصر في دروسه 'walā 'yaqØšuru 'fī du'rūsihi 'и не знает недостатка в учебе' – знак перечисления, безсистемность освещения которого арабскими языковедами объясняется, с нашей точки зрения, в первую очередь слабостью теоретической базы необходимой для создания категории «однородных членов предложения» как соединенных сочинительными союзами или соединительными паузами одноименных, функционально сходных его членов.

За некоторый их аналог в современном арабском языкознании можно с известными оговорками принять «такие обособляющиеся, похожие друг на друга части предложения, как имена, глаголы и прилагательные» [3] типа

53) كان العالم يكتب، يقرأ، يختبر، يراقب، يقارن، دونما راحة 'kāna 'alØ'ālīmu 'yakØtubu 'yaqØra'u yaḥØ'tabiru yu'rāqibu yu'qārinu 'dunamā 'rāḥatinØ 'Ученый писал, читал, экспериментировал, наблюдал, сравнивал, не зная отдыха'

На практике же это частичное обособление освещается касательно «схожих частей предложения» не всегда, в чем наглядно убеждает пример № 52. Не говоря о том, что связь с тем или иным словом, к которому перечисляемые существительные, глаголы и прилагательные могли бы относиться какому-либо анализу не подвергается.

Небезынтересна встречающаяся во всех без исключения арабских источниках формулировка случая обособления запятой имен как «указания частей предмета и его разновидностей» типа

54) أقسام الكلمة: اسم، وفعل، وحرف 'aqØsāmu 'alØkalimati 'isØmunØ wafī'ØlunØ waḥarØfunØ 'Разновидности слова: имя, глагол и частица'

Дополняется она (эта формулировка) в ряде случаев тем, что запятая конкретно перед именами собственными почему-то (языковыми фактами АЛЯ это не подтверждается) заменяет союз, как, например, в:

55) مكة ، مدينة ، الرياض من أكبر مدن المملكة . 'makØkatunØ ma'dnatunØ 'arØri'yādu 'minØ "akØbari 'mudunØ 'alØmamØ'lakati 'Мекка, Медина и Эр-Рияд – из самых крупных городов Саудовской Аравии'[7]

Выше нами рассматривались некоторые особенности функционирования запятой в АЛЯ параллельно с освещением этого вопроса современным арабским языкознанием. Из-за ограниченности объема настоящей статьи мы не можем позволить себе коснуться такого знака препинания, как двойная запятая, специальному научному анализу в качестве автономного синтактико-пунктуационного символа арабским языкознанием по не вполне объяснимым, с нашей точки зрения, причинам не подвергаемого.. Надеемся, однако, что даже и приведенных выше лингвистических фактов вполне достаточно для подтверждения нашего мнения о несоответствии предлагаемых арабской языковедческой наукой методов описания того или иного языкового материала (в нашем случае СПГС) современным лингвистическим требованиям.

Литература

- [1] Как был сохранен Коран. Даруль-Фикр.ру http://darulfikr.ru/story/quran/Quran_preservation_3
[2] Знаки препинания http://ru.wikipedia.org/wiki/Знаки_препинания
[3] علامات الترقيم في الكتابة العربية ومواقع استعمالها
<http://www.diwanalarab.com/spip.php?article19986>
[4] Библийская энциклопедия
<http://slovari.yandex.ru/~книги/Библийская%20энциклопедия/Клятва/>
[5] Басмала <http://ru.wikipedia.org/wiki/Басмала>
[6] Купцова А.А. Междометные образования с компонентом "Бог", Иркутск, 2010.
<http://www.dissercat.com/content/mezhdometnye-obrazovaniya-s-komponentom-bog>
[7] القرآن الكريم – المدينة المنورة – مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، 2001
[8] الوجيز في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم
http://www.aun.edu.eg/faculty_arts/arabic/Developmentandrehabilitation/DevelopmentandrehabilitationPDF/ProjectBook/5.pdf

THE RELATIONS BETWEEN PERSON AND PLANTS IN THE ART WORKS OF ADYGEI WRITERS

Hatkhe A.A.®

Adyghe State University

Russia

Abstract

In the works of art of the Adyghe writers the image of heroes quite often is given in a direct connection with world around. The nature in the works isn't dead material mass. It is connected with spiritual life of Adyghe people. The creative thought of many writers is formed thanks to environment. Landscape sketches carry out important artsmantic loading: allow informing to the reader idea of unity of the person and the nature.

Keywords: relationship of the person and nature, mythopoetics, spiritual and moral basis, the most important elements of national consciousness, heritage of the Adyghe writers.

Аннотация

В художественных произведениях адыгейских писателей изображение героев нередко даётся в непосредственной связи с окружающим миром. Природа в них не является мёртвой материальной

массой. Она связана с духовной жизнью адыгов. Творческая мысль многих писателей формируется благодаря природной среде. Пейзажные зарисовки выполняют важную смысловую нагрузку: позволяют донести до читателя идею единства человека и природы.

Ключевые слова: взаимоотношения человека и природы, мифопоэтика, духовно-нравственная основа, важнейшие элементы национального сознания, наследие адыгейских писателей.

В художественных произведениях изображение окружающего мира связывается с представлениями о важнейших элементах национального сознания и национального уклада жизни. Природа – это первое, на наш взгляд, что определяет лицо народа, который среди неё вырастает и совершает свою историю. Как справедливо отмечает Г.Д. Гачев, «здесь коренится и образный арсенал литературы, обычно очень стабильный: например, роль гор как мировых координат в искусстве народов Кавказа...» [3].

Интереснейшим объектом для художественного анализа на протяжении многих десятилетий является наследие адыгейских писателей. Одним из самых ярких художественных средств, используемых адыгейскими писателями, является изображение героев в непосредственной связи с природой и растительным миром, что даёт большие возможности для поиска и анализа специфики взаимоотношений человека и природы.

Изучив характер взаимосвязи героев с окружающей средой, в данной статье мы попытались описать отношения между человеком и растениями в художественных произведениях адыгейских писателей, выделив такие лингвокультурные составляющие, как поклонение, восхищение; влияние природы на мировосприятие человека; единение, дружба; враждебность. Рассмотрим каждый пункт классификации более подробно.

1. Поклонение, восхищение:

«Дунаеу мэ йэшлум ыумэхъыгъэм хэпам, жьы лъакъоу кыппэгъокыгъэр плэмчлэ члэубыты, фызы, лъэшхъэ пцанэклэ шъоф къэгъагъэхэр утхыпкых, чъыгмэ адэклаери, гъэсысых: шъоупсэу къаклэфызыкыштым ешъу, сагъэу къапыбгъэтэкъущтыр тешхыхъажь; бзыужъыеу янэ кыилэпызыгъэм ихъалулэ себзэйми –зыгъэшхэлын» [10].

«Ты понюхай этот воздух, созревший от сладких запахов, зажди в руке струйку ветерка, стряхивай босыми ногами полевые цветы, взбирайся на деревья и трясси их: а теперь пей выжатый из воздуха нектар, закусывай цветочной пылью; о Великий Тха, я буду сит, прикоснувшись кончиком языка к клюву желторотого птенца» [5].

В данном эпизоде герой разговаривает с Великим Тха. В построении образов, которые находятся на грани реального и ирреального миров, на наш взгляд, участвует мифопоэтика. Герои писателя живут и действуют в реальном физическом мире, и проявляют себя в мире теней, и, наоборот, мир живых посещают тени ушедших.

Другой пример:

«Хъураеу чъыгъэжъыр кыизеклэхъэ нэуж клэлэцлыкыр клэрыхъапи, ащ ыкышъо нэсыгъ...Азэмат чъыгым кыкларыкли, нахъ чыжъэу луклоти, гуфалпъэу еплъыгъ» [8].

«Они обошли дуб вокруг, потом Азамат с уважением притронулся к его коре... Вдоволь налюбовавшись деревом, мальчик подошёл к деду» [4].

В этом контексте автор показывает доброе, трепетное отношение героя к дубу. Мы можем с уверенностью сказать, что с помощью природы писатель определяет концепцию героя, показывает характер и изображает личность с духовно-нравственной основой.

Следующий пример:

«Ащ фэдизым ымыгъэшлэгъон ымылэклэу мээ кырхэм, къэгъагъэхэр зэрыз гъэхъунэхэм, бгыпэм къэсырэ уц кырмэ, псыхъомэ, псыккэчъымэ, ахэмэ ашъо техъэ-тек, амэкъэ зэфэшхъафхэм ямызэщыжъэу яплъыштыгъэ, ядэлущтыгъэ» [10].

«Высокие и густые леса, широкие, заросшие разнотравьем поля и луга, быстрые у истоков и тихо журчащие в долинах реки, горы, утёсы, холмы и овраги, обилие зверей и животных, множество различных птиц... Он не привык к такому разнообразию природы и, восхищаясь всем этим великолепием, незаметно уставал» [5].

Писатель описывает осеннюю природу, всё ещё прекрасную. Это описание передаёт радостное настроение героя. Тем самым автор создаёт необыкновенную лиричность данного описания.

Другой пример:

«Ахэр Мэджидэ ыгу рехъых, якъоджэ школэу илэсыбэхэм юф зыщишлагъэм кьегъэтыскыгъэ къумбылхэм афегъадэ. Ячылэ зыдэсым а къумбылхэр чыжъэклэ

ыльэгъунхэр икласагъ. Ежъри ышлэрэп ар кыызхэкырэр, чъыг лъагэхэр икласэх, хэт ышлэрэ, ышъхъэклэ ины хъумэ шлюгъуагъэу, ау зэрэхэмыхъуагъэр арынкли мэхъу» [13].

«Ему нравилось сидеть в уютном дворе, любоваться фруктовыми деревьями. Поодаль от беседки росли три высоких тополя. Кружилась голова, если посмотреть на верхушки. Деревья напоминали Меджиду школьный двор, обсаженный такими же тополями.

Он небольшого роста и всегда мечтал быть повыше. Вероятно, потому и не уставал любоваться устремлёнными к небу деревьями» [2].

В данном фрагменте писатель передаёт читателю единство и взаимоприятие героя и деревьев, что свидетельствует о гармонии живой природы и человека.

2. Влияние природы на мировосприятие человека:

«Нэшъуарэ зэхехы къэгъагъымэр зэрэеклорэр, джыри жьы икъу ымыгъотырэм, нэфынэ лъакъомэ агъэхъе. Чъыг лъапсэхэр псым лъэлабэх, лэпэклэ псыгъо мин пчъагъэклэ члы члэгъым щэлъыхъох» [9].

«Нешар слышит, как движутся запахи цветов, он ещё не может дышать свободно полной грудью. Он чувствует себя поднятым в воздух лёгкими волнами сплетений леса. Корни деревьев тянутся к подземным водам, тысячами тонких нитей ищут их в тёмных недрах [6].

На наш взгляд, этим автор хочет показать, что именно у природы, а не у людей Нешар ищет ответы на многие жизненные вопросы, так как язык природы он понимает лучше, глубже и тоньше, чем всех людей, вместе взятых. Лирический пейзаж подчёркивает напряженность действия и его символическую выразительность.

Показателен пример, когда один человек собрался умирать, решив, что больше ему жить незначит. Пытаясь изменить это роковое решение, его друзья перечисляют причины, по которым стоит вернуться к жизни. Среди таких мощных стимулов, побуждающих к жизни, – красота родной природы:

«Ащыгъум слъэгъун фаехэр щылэх, ар сигуапэ.

-Чыгхэр кыщэкых, ахэмэ къапэклэ» [10].

«Если есть на что посмотреть, я открою глаза.

-Там растут деревья, и они цветут и приносят плоды» [5].

Н.Ю. Куёк стремится приблизить читателя к истокам, отразить глубину гармонии живой природы и человека. По нашим наблюдениям, в сфере межличностных отношений природа с гармонией и духом целесообразности является стабилизирующим фактором.

Приведём другой пример:

«Къуаджэм чъыгыр диз. Чъыгхэр зэфэшъхъафых – акац, дэшхо, мылэрыс, пхэгъулъ. Ау дэмытыр къумбыл кыхъ лъэпкыр ары. Ар, а къумбылыр, мыщ мыгъоу щалъытэ. Мэщыкъуагъэм ашлэш мэхъу, къумбыл кыхъэм шыблэр кызэрищалэу. Ау щытми школым идиректорыгъэмэ ащыщ горэм, илъэс токл фэдизклэ узэклэбжэмэ, къумбыл заулэ школым кыригъэтисэкыгъагъ. Директорым ащ фэдиз шлүлэгъуныгъэ къумбылым фырилэклэ арэл, кю еж джауштэу мэхъэшалэмэ ябэнынэу фэагъэти ары. Бэ ащ фэдэ принципы горэм кыкыклэ талъэныкьо щашлэрэр» [12].

«Аул зелёный, в нём полно деревьев. Деревья разные – и акации и каштаны, только нет почти совсем пирамидальных тополей. Их тут считают опасными. Машукайцы уверены, что пирамидальные тополя притягивают молнию. Впрочем, вокруг школы кто-то из прежних директоров лет двадцать назад насадил всё-таки несколько штук. И не то чтобы директор очень уж любил это дерево, нет, он просто боролся с суевериями. У нас ведь многое делается по таким вот соображениям» [1].

Автор показывает, как дерево влияет на мировосприятие человека: с его помощью, оказывается, могут возникнуть предрассудки, с его же помощью с ними можно бороться.

3. Единение, дружба:

«Чъыгым дэлэбае, ащ кыпиклыкыгъэ къутамэм мэкъамэ кызэрыклын хешлыкыш, дахэмрэ хабэмрэ зыщызэклушт ордэхэр зэхелъхъэх. Хъопсацэу мээ члэгъ жъаум гулэнклэ щыохъугъэхэр джы кызнэсыгъэми жьы утэшъуагъэмэ рахъыжъэхэш, цыфынчъэ чыналъэмэ лъэпкэ шлагъохэр ащагъэбагъо» [10].

«Протягивает руки к дереву, возносит ему хвалу и, попросив прощения, срезает толстую и певучую ветку. Из этой ветки, помнящей свет небес и звуки живой земли, он вырезает такое, что может соединить в одной мелодии лики прекрасного и вечные законы жизни» [5].

Роман в новеллах «Вино мёртвых» насыщен искусными пейзажными зарисовками, что подтверждает мастерство писателя-пейзажиста. Автор создаёт образ могучего и непреклонного леса, пытается донести до читателя идею единства человека и природы, сказать о её влиянии на душевное состояние персонажей. В данном эпизоде, как нам думается, обретая черты вечности, категория времени замыкается в круг, а пространство расширяется до бесконечности, то есть до параметров универсальной модели мира.

Приведём ещё пример:

«Фэлъэк/ыгъэмэ, гъэхъунэшхо нэфынэхэу, уц к/ырырэ къэгъэгъэ умэхъа/о/хэмрэ зэрызхэри, чыг шхъэзэкъо /эпк/э-лъапк/эхэри, ц/ыфынэ зытемплъэгъэ мээ цун зэхэк/ыхъагъэхэри ишагушо къыдицхэзэ, нысэцэ джэу шлагъохэр афиш/ыныех» [10].

«Будь его воля, он бы каждый день приводил домой заросшие высокими травами и цветами лесные поляны, дубовые рощи и звонкие речки и устраивал свадебные игры» [5].

Писатель в данном фрагменте ярко выражает «человеческую» сущность природы, то есть она предстаёт как единое одухотворённое целое, как одушевлённый организм, близкий и родственник человеку; в природе человек черпает силы, от неё получает радость, её хочет сделать своим нарядным домом, её представляет как членов своей семьи.

Следующий пример:

«Гъэ пш/ык/лухым итыгъ Лашынэ. Гъэ пш/ык/лухым итыгъэх пшахъори, псыхъом унэм/ыспэзэ узхъхэрэ уц къэшхыгъак/эри, къэгъэгъэ зырызэу уз/ууплэхэри. Гъэ пш/ык/лухым итыгъ псыхъо рэхъатыри» [10].

«Ляшину было шестнадцать лет. Шестнадцать было и этим песчаным полям, и зелёным травам, начинающимся ещё до берегов, и цветам, и этой речке, спокойно уносившей свои воды неизвестно куда» [5].

Это очень яркий пример единения человека с природой: автор описывает юношу через юность, зеленость, молодость, вечность окружающей природы.

Другой пример:

«Жъаур ары сыгу зыпблагъэр, сыкъэзлэгъугъэ чыгым ижъау» [10].

«Моё сердце всегда чувствует и тёплую, и прохладную тень дерева, которое увидело меня» [5].

Автор хочет показать читателю, что герой чувствует и понимает язык природы. Очень точно и тонко писатель рисует через одну и ту же картину два близких друг другу образа – «человек и природа». Характеризуя внутренний мир героя, автор подчёркивает взаимосвязь героя с природой: дерево его «увидело», а он его чувствует сердцем.

4. Враждебность:

«Чыгым ыгу уримыхымэ, нэ бзаджэк/э къыопл/ышт. Ышъо дахи ыгъэбыл/ышт, ик/утамэхэри ылэтыштых, ижъауи гуштэгъуаджэу къыпцигъэхъушт...Мэзыми хэхъажышт.

– Аушт/ыми чыгыр мэзым хэтыба?

– Мэзыр – чыг-чыг. Мыдрэм зыпш/уигъэбыл/ышт, зыуигъэлэгъуштэп» [10].

«– Если ты не понравишься дереву, оно посмотрит на тебя злым глазом. И спрячет от тебя свою красоту, и ветки свои уберёт от тебя, и тень его покажется тебе неудобной. И уйдёт от тебя в лес.

– Но ведь дерево и так в лесу находится?

– Я говорю: ты будешь видеть не деревья, а лес, понимаешь?» [5].

На наш взгляд, такое словоупотребление обусловлено данным контекстом, который показывает противостояние, то есть «борьбу» двух образов – человека и природы. Это свидетельствует об их враждебности в период трудностей в жизни. Хотя дереву и придаются свойства человека (оно смотрит, прячет красоту, уходит, «осознанно» становится неудобным), всё же природе отведена здесь главенствующая роль: дерево само решает, хороший человек перед ним или нет, дерево само выбирает, наказывать или поощрять человека, прятать или нет от него свою сущность, индивидуальность.

«Хэтэ уц зэл/ык/ыгъэр мээ зандэу ипчэ/улпэ къыпэл/улъэу къыш/ош/ыштыхъ» [11].

«Иной раз этот высокий, непролазный бурьян казался ему враждебным лесом, выросшим, как в сказке, на его пути к дому» [7].

Автор сравнивает бурьян с лесом. На горизонте будто лес, который ведёт борьбу за существование и порождает ненависть. Этот эпизод напоминает противостояние человека и растения.

Таким образом, в художественных произведениях изображение окружающего мира связывается с представлениями о важнейших элементах национального сознания и национального уклада жизни. В их основе зачастую лежит идея природной гармонии, которую многие писатели исповедовали на протяжении всего творческого пути.

Литература

- [1] Ашинов Х.А. Всадник переходит бурную реку: роман / Х.А. Ашинов; пер. с адыг. Е.Г. Босняцкого. – М.: Сов. Россия, 1975. – 192 с.
- [2] Ашинов Х.А. Эту песню поют мужчины: рассказы, роман / Х.А. Ашинов; пер. с адыг. В. Михайловой. – М.: Сов. писатель, 1990. – 432 с.
- [3] Гачев Г.Д. Национальные образы мира / Г.Д. Гачев. – М., 1988. – 448 с.
- [4] Жанэ К.Х. Свадьба с женихом: рассказы / К.Х. Жанэ; авториз. пер. с адыг. Л. Плещачевского. – М.: Сов. писатель, 1984. – 336 с.
- [5] Куёк Н.Ю. Вино мёртвых: роман в новеллах / Н.Ю. Куёк. – Майкоп, 2002. – 296 с.
- [6] Куёк Н.Ю. Чёрная гора: повесть / Н.Ю. Куёк. – Майкоп: Адыгея, 1997. – 116 с.
- [7] Машбаш И.Ш. Сотвори добро: роман / И.Ш. Машбаш; авториз. пер. с адыг. А. Карлина. – М.: Современник, 1984. – 399 с.
- [8] Жэнэ Къ. Шапсыгъэхэр жъы хъухэрэп. Рассказхэр / Къ. Жэнэ. – Мыекъуапэ, 1980. – 168 н.
- [9] Къуекъо Н. Повестхэр, къэбархэр, усэ / Н. Къуекъо. – Мыекъуапэ, 1998. – 520 н.
- [10] Къуекъо Н. Щымылэжхэм ясэнабжъ. Къэбар заулэу зэхэт роман / Н. Къуекъо. – Мыекъуапэ, 2005. – Н. 7-288.
- [11] Мэщбэшлэ И. Шу ши псым хадз / И. Мэщбэшлэ. – Мыекъуапэ: Краснодарскэ тхылъ тедзаплэм и Адыгэ отделение, 1981. – 440 н.
- [12] Иэшъынэ Хь. Тыгъэр псашъо кӀуагъэ. Рассказхэр, романыр / Хь. Иэшъын. – Мыекъуапэ: Краснодарскэ тхылъ тедзаплэм и Адыгэ отделение, 1985. – 448 н.
- [13] Иэшъынэ Хь. Чыгу лэшлу. Рассказхэмрэ, повестхэмрэ / Хь. Иэшъын. – Мыекъуапэ: Краснодарскэ тхылъ тедзаплэм и Адыгэ отделение, 1972. – 206 н.

THE SYNTACTIC FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE SPOKEN IN RUSSIA

Ionina A.A.[©]

Moscow City Pedagogical University, Foreign Languages Institute

Russia

Abstract

This essay deals with the process of diversification in the English language as a Global language, which is the main object of World Englishes scientific Paradigm. This research explores a number of syntactic deviations of such a non-native variety of English as Russian English. Russian English syntax is formed by linguistic and extralinguistic factors including native language interference and degree of proficiency of the speaker. In Russian English syntactic patterns the factor of Russian mentality and psychology as well finds its reflection.

Keywords: grammar, syntax, variety, word order, syntactic complexes, mesolectal level.

The statement that grammar structure is invariable in the conditions of a language contact has been dominant among linguists for quite a long time. Indeed, it is well-known that grammar unlike lexics is a tight system of meanings and forms with a hierarchy of classes, subclasses, levels and, therefore, much more resistant to outer influence. Yet, the leading British experts in the field of contact linguistics claim that practically any part of language system can be borrowed and changed, including grammar (S.Tomason and T.Kuteva (1988). Grammar interference is expressed in transfer of morphemes, word

[©] Ionina A.A., 2012

order and grammar meanings though it fully differs from that in the aspects of lexics and phonology. The grammar deviations become noticeable in a long-lasting process, based on written language and formed under a strong cultural pressure [1, 387].

The idea that English grammar is a set of indestructible rules prevailed in Soviet and then in Russian linguistics for many decades. The only compromise could be made for lexical and few grammatical deviations in American English though as "a spoilt English". Russian English grammar as any non-native variety of English as a global language is formed under the influence of the following factors: 1) standard native variety (British English in case of Russian English) 2) universal (learner) strategies of L2 acquisition 3) degree of proficiency in the target language 4) native language transfer (substrate influence) [2, 22]. There is one more factor which cannot be passed over or ignored if the object of the research is the Russian variety of English. The material of this essay will show that not only lexical deviations but those on the grammatical level clearly reflect Russian specific mentality and unique (lacuna) aspects of Russian culture [3, 164].

We'll focus on the typical syntactic features of upper intermediary (mesolectal) level of the English language, which are based on oral and written speech of Russian teachers and university students learning English.

Modern English as a language of analytical type has few morphological affixes which is compensated by a fixed order of words and syntactic complexes.

Word order

Due to the inflexional character of the Russian language the word order is flexible there. That is why a Russian speaker of English tends to put the words loosely in an utterance where it is supposed to be fixed.

This reason lies, for an example, in the abundant use of structures with the introductory **there** followed by the link-verb *be* or other verbs in Russian English. The introducers **there** as well as **it** are a common means to focus on the rhematic subject of the sentence. The difference in the functional sentence perspective of the Russian and English sentences results in the word order typical of Russian, with the subject and predicate being in reverse relations:

RE: In him was something strange. SE: **There** was something strange about him.

RE: In the forest lived an old wise woman. SE: **There** lived an old wise woman in the forest.

In Standard English the adverbial phrase can be similarly put at the beginning of the sentence but such inversion will be employed for purely stylistic purpose: *Deep in the forest there lived an old wise woman.*

Syntactic complexes

Complex structures with verbals are very common in modern English, but don't have analogy in the Russian language. Instead of complexes with an infinitive, a gerund or participles, which in fact are compressed, "hidden" simple sentences, Russian speakers use subordinate clauses [4, 55].

SE: I saw **him doing that**. RE: I saw **how he was doing that**.

SE: He **was seen to do it**. RE: They saw **how he did it**.

SE: I like **Tom's singing**. RE: I like how **Tom is singing**.

SE: **The train leaving**, we entered the carriage.

RE: We entered the carriage **because the train was leaving**.

Interrogative sentences

Tags in English disjunctive questions have always been confusing for Russian users, as they should be agreed with the form of the predicate in the main clause.

In similar sentences in Russian the tag has a form close to English *right?*, *yes?*, *isn't it?* which is reproduced in Russian English. The same tendency can be observed in modern spoken British English [5, 52].

SE: You didn't mean to do it, did you? RE: You didn't mean to do it, **yes?**

The particular syntactic pattern is transferred in English in such sentences as:

RE: **What do you think**, he will come? (SE: Do you think he will come?)

RE: **How do you think?** (SE: What do you think?)

RE: **How do you call it?** (SE: What do you call it?)

It's a typical feature of the Russian language to employ a lot of negative forms and meanings including questions. This fact which is an expression of a national mental factor, finds its reflection in Russian English.

RE: Don't you know what's the time? (R: Vy **ne** znaete, kotoryi chas?)

RE: Don't you want to go there with me? (R: Vy **ne** hotite poiti tuda vmeste so mnoi?)

Negation. The need to render the following sentences into English requires extra mental work from the speaker, as the Russian language is not restricted to one negation in a sentence:

RE: *Nobody knows nothing.* **R:** *Nikto nichego ne znaet.*

Interestingly, the use of two or more negatives in a clause is a frequent feature of not only World's Englishes, but of many dialects of England [5,44].

The analysis of the most prominent syntactic features of mesolectal Russian English has demonstrated that they were formed mainly by such factors as native language interference and national peculiarities of Russian mentality and history.

References

- [1] Thomason, S. G. and Kaufman T. Language contact, creolization, and genetic linguistics. – Berkeley: University of California Press, 1988 – 398 p.
- [2] Davydova, Julia The Present Perfect in Non-Native Englishes. A corpus-based study of variation. Berlin: De Gruyter Mouton, 2011. – 279 p.
- [3] Proshina Z.G. Legitimnost' variantov "nerodnogo" angliyskogo yazyka// Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. – M., 2011. T. XIII. V. 4 (67-68). – P. 164-165.
- [4] Ionina A.A. Osobennosti perevoda slozhnykh sintaksicheskikh konstruktsii v sovremennom angliiskom yazyke.//Aktual'nye voprosy lingvistiki, literaturovedeniya, lingvodidaktiki. M.MGPU publ., 2009 – P. 55–61.
- [5] Britain D. Grammatical variation in the contemporary spoken English of England// The Routledge Handbook of World Englishes. Ed. By A. Kirkpatrick, Routledge, 2010. – P. 37–58.

ABOUT STRUCTURE AND SEMANTICS OF FEMALE IMAGES IN «HAVAMAL»

Kalinin S.S.®

Federal State Educational Establishment of High Education "State University of Kemerovo City"

Russia

Abstract

In the article the structure and semantics of female images mentioned in "Havamal" - one of the songs "Elder Edda" is considered. "Elder Edda" is the most important monument of Norse writing, the main source of data on mythology, culture and language of ancient Icelanders. In the article the etymology of each nomination of female images, its semantic components is in detail considered, parallels in etymology and semantics with other Indo-European languages, in particular, with other languages of the German language group, Celtic, Baltsky, Slavic languages are drawn. The general semantic elements which are going back to a first-born Indo-European root are noted. On the basis of the analyzed material the conclusion about a functional role of women in Norse society is drawn, importance of the analysis of female images for understanding of Norse picture of the world is emphasized.

Keywords: image, etymology, semantics, Indo-European languages, German languages, Norse language.

Аннотация

В статье рассматривается структура и семантика женских образов, упоминаемых в «Речах Высокого» - одной из песен «Старшей Эдды». «Старшая Эдда» - важнейший памятник древнеисландской письменности, основной источник сведений по мифологии, культуре и языку древних исландцев. В статье подробно рассматривается этимология каждой номинации женских образов, их семантические компоненты, проводятся параллели в этимологии и семантике с другими индоевропейскими языками, в частности, с другими языками германской языковой группы, кельтскими, балтскими, славянскими языками и пр. Отмечаются общие семантические элементы, восходящие к первородному индоевропейскому корню. На основании проанализированного материала делается вывод о функциональной роли женщин в древнеисландском обществе, подчеркивается важность анализа женских образов для понимания древнегерманской картины мира.

Ключевые слова: образ, этимология, семантика, индоевропейские языки, германские языки, древнеисландский язык.

В настоящей статье предпринимается попытка анализа семантической структуры женских образов в германской лингвокультуре, этимологии их номинаций, а также анализа их функций. Материалом для исследования служит такой памятник древнегерманской письменности, как «Старшая Эдда», а именно, входящая в ее состав песнь «Речи Высокого» (дисл. *Havamal*, обозначается в дальнейшем как РВ). РВ представляют собой конгломерат из частей различного происхождения и разной структуры. РВ состоят из нескольких частей, которые представляют собой собрания правил житейской мудрости и назидательные изречения, фрагменты культовой языческой поэзии и перечисления разнообразных языческих заклинаний [4, 406-407].

Женские образы в РВ упоминаются, в частности, в первой их части (строфы 1-95) и т.н. «Речах Лоддфафнира» (дисл. *Loddfafnismal*; строфы 112-137), каждая из которых представляет собой собрание жизненных советов. Они также упоминаются в строфах 96-102, представляющих из себя рассказ о том, как верховного бога Одина обманула дочь (или жена) некоего Биллинга, и в строфах 104-110, где рассказывается о том, как Один смог добыть т.н. «мед поэзии» (этот миф подробно изложен в «Младшей Эдде») [4, 406-407].

Наиболее частотными номинациями женских образов в РВ являются такие лексемы, как *maeg*, *kopa*, *fljóð*, *mað* и *víf*. Данные слова обладают весьма широким спектром значений. Кроме того, для обозначения женщин, занимающихся волшебством, гаданием, предсказаниями, используется особое слово *völva* (эквивалентом на русском языке ему может служить слово «вельва»). Интересно отметить тот факт, что лексема *völva* с таким же значением наличествует и в самой первой песни «Старшей Эдды» - «Предсказание вельвы» (дисл. *Völuspá*).

Из вышеперечисленных номинаций наиболее частотной во всем тексте РВ является номинация *kopa*. Значением этого слова, согласно [1] и [7], являются «жена», «женщина», «супруга», т.е., оно имеет достаточно широкий смысловой спектр. Данное слово восходит к праиндоевропейскому корню **gwen-/*gwon-* со значением «женщина», и имеет множество параллелей в других древних индоевропейских языках [6]. К таковым, в частности, можно отнести санскр. *gna* «богиня», ав. *gəna* «женщина», др.-гр. *γυνή* «женщина», дирл. *ben* (от **gwena-*) «женщина», дпрус. *geppa* «жена», «женщина», ст.-слав. *жена* и др [6]. Имеются многочисленные параллели и в древних германских языках. Кроме того, возможно, что данное слово связано со словами, обладающими семантикой огня и горения, ср., к примеру, дисл. *kopa* и осет. *k'opa* «очаг», и.-е. основа **keg-* «гореть» [3, 92-93]. Таким образом, первоначальной семантикой слова *kopa* было «хранительница дома и домашнего очага».

На втором по частности упоминаний месте находится лексема *maeg*. Согласно , ее значением является «дева», «девушка». Эта лексема восходит к индоевропейскому корню **maghos-* со значением «молодой» [6]. Дериваты этого корня также широко представлены в различных индоевропейских языках. В частности, это ав. *magava* «неженатый», корн. *maewes* «девочка», брет. *maouez* «женщина», «жена», гот. *magus* «мальчик», *mawi* «девочка», дс. *magu* «мальчик», да. *magu* «сын», «слуга», дисл. *moðr* «сын», «молодой мужчина» и др [6]. Во всех этих словах актуализируется семантика молодости, таким образом, можно с достаточной степенью уверенности предположить, что первоначальным значением *maeg* было «незамужняя, молодая девушка».

Лексемы *víf* и *fljóð* также имеют значение «женщина», однако в отличие от вышеописанных слов, имеющих нейтральную стилистическую окраску, они обладают высокой окраской [1; 7]. Слово *víf* является, вероятнее всего, по происхождению общегерманским и имеет параллели в других германских языках, ср., в частности, с современными англ. *wife* «жена» и нем. *Weib* «женщина». Этимология данного слова затемнена, но имеются предположения, что его можно сопоставить в частности с нем. *schweben* «колебаться», двн. *weiran* «выбросить», восходящими к общеиндоевропейскому корню **uesp-* [3, 92]. В данном случае можно наблюдать перенос значения по типу «выбросить»/«колебаться» > «выбросить плод» > «родить». Интересно сопоставить также данную лексему с группой слов, имеющих семантику влаги и жидкости, в частности, с таким как *tox*. А *wip* «мочить, быть мокрым», да. *wos* «сок, влага», дисл. *vas* «сырость», двн. *wasal* «дождь» [3, 93]. Таким образом, можно отметить устойчивую связь женских образов с водной стихией в индоевропейской лингвокультуре. Символически это можно трактовать как то, что вода – символ нового начала и символ жизненной энергии, которой обладает женщина.

Слово *völva*, которое, как уже упоминалось выше, имеет значение «женщина, занимающаяся волшебством», «предсказательница», «провидица», восходит к индоевропейскому корню **uel-*, который устойчиво связан с семантикой смерти и убийства в индоевропейских языках [5; 6]. Примерами актуализации данной семантики могут являться такие слова, как дирл. *fuil* «кровь», лит. *veles* «призрак», лат. *velī* «призраки, духи», длит. *veluokas* «привидение», общ.-герм. **walaz-* «труп» и др [5; 6]. Кроме того, следует упомянуть, что имена богов Велеса из славянской и Велняса из балтской (лит., лат. *Velnias*) мифологий также восходят к данному корню. В славянской мифологии одной из функций Велеса было управление миром мертвых (подземным миром), кроме этого, он являлся богом-покровителем магии. Балтский Велняс обладал аналогичными функциями. Так как имена мифологических персонажей (Велес, Велняс и вельва) схожи, то и обладать они будут подобными функциями. Подтверждение этому факту можно найти в вышеупомянутом «Предсказании вельвы», где Один пробуждает к жизни умершую пророчицу, находящуюся в нижнем мире-мире мертвых.

На основании вышеизложенного можно сформулировать некоторые функции, которые приписаны женщинам в древнеисландской лингвокультуре. Женщины являются носительницами магии и жизненной силы, занятие колдовством вообще считалось в древнегерманском обществе исключительно женской привилегией. Обращает на себя внимание тот факт, что внутренняя форма некоторых слов со значением «женщина» первоначально выглядела как «хранительница очага», т.е., актуализируется семантика дома и огненной стихии. Обращает также на себя внимание устойчивое разделение слов со значением «женщина» и со значением «дева, девушка»: *kopa*, *maþ* и *maeg* соответственно. Женские образы вообще являются одной из основных составляющих древнегерманской картины мира, и понимание их специфики немаловажно для понимания особенностей данной картины мира в целом.

Литература

- [1] Берков В. П., Бёдварссон А. Исландско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://norse.ulver.com/dct/berkov/index.html>.
- [2] Маковский М. М. Индоевропейская этимология: Предмет – методы – практика. [Текст] / М. М. Маковский – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 352 с.
- [3] Маковский М. М. Краткий этимологический словарь-тезаурус индоевропейских языков. Изд. 3-е. [Текст] / М. М. Маковский – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 200 с.
- [4] Старшая Эдда / Пер. с древнеисл. А. Корсуна [Текст] – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2008. – 464 с.
- [5] Köbler G. Indogermanisches Wörterbuch, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koeblergerhard.de/idgwbhin.html>.
- [6] Pokorny J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dnghu.org/indoeuropean.html>.
- [7] Zoega G. T. A concise dictionary of Old Icelandic [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://norse.ulver.com/dct/zoega/index.html>.

CONCEPTUAL FIELD OF CONCEPT «MAN/ADAM» IN THE LINGUO-NATIONAL PICTURE OF THE WORLD

Kdirbaeva G.®

Researcher of Nukus State Pedagogical Institute

Uzbekistan

Abstract

The given article deals with concept “man/adam” representing in English and Karakalpak national picture of the world. It was investigated conceptual field of the concept “man/adam”. It was looked through some amount of texts in the English and Karakalpak languages. The main conclusion of the research is

linguocultural direction of learning proverbs put forward a necessity of complex analyse their ethnoculture with linguocultural and universal features, interlanguage relationship on the basis of indicating cultural relevance.

Keywords: concept, conceptsphere, picture of the world, linguo-culture.

Conceptualization of the objective world incarnates as concept or conceptsphere [D.S. Likhachev]. This term, "conceptsphere" was set in linguistics by D.S. Likhachev, and it's close in meaning with "thesaurus" by Karaulov, "imagined world" by R. Jakendoff.

In this article we are going to present approximate list of concepts which enter into conceptspheres «man/адам» in the English and Karakalpak linguo-national picture of the world, such as: human; children; friend; sadness; happiness; man; woman; relatives; government; people; love; friendship; labour; health; body; wisdom; manliness; femininity; races; education; marriage; aim of the humanity etc.

For the given list of concepts which are composed conceptsphere «man/адам», we require some thematic groups, with what it will be easy to do research in contrastive linguo-culture, but anyway this investigation is not the last one and not the final conclusion for the whole research:

I. *Mode of life*: House, economy, utensils, meal, festival, hospitality, relaxation.

II. *Relatives*: Marriage, children, kinsfolk, ancestor, descendant.

III. *Characteristics (physical, psychological)*: Body, health, ability, humor, soul.

IV. *Feelings, emotions*: Happiness, love, sadness, fear, anger, hate.

V. *Cultural categories (financial, social, moral)*: Material welfare, labour, education, friendship, manliness, ethics, aesthetics, native language, religious, humanity.

VI. *Time categories*: Age, birth, death, past, future.

Verbal defining and analyzing different concepts are rather difficult issue even in one language, and we may see it in the history of the lexis semantics. This task is twice complicated in the condition, where the lexical bases are on two different languages and with different definitions. And so that, we are addressing to linguistic, or clearly to some linguistic analysis.

The process of defining the concepts and conceptsphere «man/адам» can be done in some steps, like:

I step – defining the list of concepts which is entered into conceptual field of the conceptsphere, and also verbiages, which must be determined. It is shown that verbiages can be chosen by the selective method from notional and body space concept dictionaries with the help of deductive and inductive procedures to construct lexical field.

II step – contrastive componential analysis of the word, is consisted of some procedures to identify the semantic meaning of the word in compared languages.

1. Isolating and contrastive definition of the meaning (lexico-semantic variants of the meaning): basic meaning – derivative meaning; connotative characteristics (functional-stylistic and emotional-expressive); determining inner forms (if it's actual for the native speaker).

2. Analysis of the meaning: Determining the nuclear and peripheral, differential, denotative and connotative and other meanings for defining.

III step – constructing and analyzing semantic fields: According to the point of scientists this step is the most difficult one, and it is directed to identifying the meaning of the words. It was determined systematic (paradigmatic and syntagmatic) relations of words with the main criteria of defining fields structure.

IV step – conceptual analysis: In this step the most important form of analysis connected with "defining", or giving different kind of comments. Conceptual analysis may be united linguistic and cultural semantics, which lead us to know language perfect. This method is widely used in cognitive linguistics.

V step – comparing concepts and conceptspheres in different text types, as informative and fiction. From our point of view, this step is compulsory in our research because in Karakalpak linguo-national picture of the world, such kind of investigation is made for the first time. In addition, there is being done parallel between English and Karakalpak cultures. Work with fictions and sacral texts open fully investigated languages' culture. Anyway, comparing in this step will help to identify not just some feature neither national differences of the concepts on the base of dictionary definitions.

One of the other approaches to identify the picture of the world is analysed by Yu.N.Karaulov, who underline lack of explicit procedure of constructing picture of the world and eager to change the picture of the world by structure of dictionary or vice-versa. The scientist pointed two main goals for the

mixing: firstly, everything in life or real life situation is reflected on the language, and it is connected with the definitions of the dictionary; secondly, each native speaker has his or her own vocabulary and dictionary in the mind.

The scientist showed scheme of Xallig and Varburg, where they put the dictionary definition with picture of the world on equally range [Karaulov 1976].

From scheme of the Xallig and Varburg: «Universe» - «Human» - «Human и Universe»: «Human as social being» - 1. Sex. 2. Race. 3. Part of Body. 4. Organs and their functions. 5. Five Feelings. 6. Movements and State. 7. Dream. 8. Health and Illness. 9. Life in general. 10. Needs for life of human being.

«Human as social being». 1. Social life in general: a) structure of society; b) language; c) social relations; 2. Human in labour: a) General state; b) Farm; c) trade and professions; d) industry; e) commerce, finance; f) ability; j) room, house. 3. Transport. 4. Post office and telegraph.

«Human and Universe» - «a priori»: 1. Mode of life. 2. Quality and State. 3. Attitude, order, value. 4. Number and quantity. 5. Space. 6. Time. 7. Cause. 8. Movement. 9. Changes and etc.

As a conclusion, we may say that dictionary definition and real life experience of the language is very fruitful for contrastive linguo-cultural investigations. Especially, with the help of contrastive analysis we could construct conceptual field of conceptsphere «man/адам» on the basis of given methods: lexicographical, depicting, method of interpreting, method of analyzing components, method of identifying fields, cognitive method.

References

- [1] Karaulov Yu.N. Conceptspheregraphy of linguistic picture of world // Vol: Language awareness: theoretical and applied aspects. – M., 2004. – P. 69-83.
[2] Likhachev D.S. (1993), "Conceptosphere of the Russian language," PO. RAS. Vol-5, № 1. – P. 3–9.
[3] Karaulov Yu.N. General and Russian ideography. Science. – M., 1976.

ANTHROPOCENTRIC PARADIGM AS THE MAIN BRANCH OF MODERN LINGUISTICS

Khokhlova I.N.®

Vitus Bering Kamchatka State University
Petropavlovsk-Kamchatskiy

Russia

Abstract

The article considers a new branch in modern linguistics – anthropocentric paradigm, which studies the nature of the language through the person. The main paradigms of linguistic knowledge are given.

Keywords: anthropocentrism, linguistic paradigm, linguistics

Аннотация

В статье рассматривается новое направление в современном языкознании – антропоцентризм, который исследует природу языка, отталкиваясь от человека. Выделяются основные парадигмы лингвистического знания.

Ключевые слова: антропоцентризм, лингвистическая парадигма, языкознание.

Языкознание последних десятилетий испытывает постоянное влияние одной из актуальнейших научных парадигм — антропоцентрической, согласно которой в центре научных изысканий находится человек.

Следует указать, что принцип антропоцентризма, сформулированный в философии как положение о человеке как центре и высшей цели мироздания «всех совершающихся в мире событий» [Философский словарь, 2009, с. 48], проявляется не только в лингвистике, он охватывает все науки. Но в языковедении он позволяет осознать, что язык является не только средством общения, но и воплощением духовного и материального опыта народа, отражением культурной, социальной и исторической среды и в то же время средством воздействия на национальное мировосприятие.

История языкознания свидетельствует о том, что начиная с XIX века философами и языковедами язык рассматривается не только как средство общения, но и как орудие мыслей и чувств отдельного человека и всего народа в целом. Многие вопросы, связанные с рассмотрением человека в языке (или вопросы, связанные с человеческим фактором), представлены в трудах немецкого лингвиста-философа В. фон Гумбольдта, украинского филолога А.А. Потебни, польско-русского лингвиста И.А. Бодуэна де Куртенэ, американских лингвистов-антропологов Э. Сепира и Б. Ли Уорфа.

В современном языкознании антропоцентрический принцип исследования лингвистического знания обнаруживается в работах В.М. Алпатова, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, С.В. Гринева-Гринева, Е.С. Кубряковой, Э.А. Сорокиной, Ю.С. Степанова и многих других исследователей. Список исследователей, посвящающих свои изыскания проблемам взаимосвязи и взаимообусловленности языка и внутреннего мира человека, проблемам национальных особенностей познания и их отражению в языке, постоянно увеличивается. И этот факт можно расценивать как явление, подчеркивающее актуальность антропоцентризма в науке и его востребованность.

Динамичное развитие современных языков неизбежно приводит к появлению новых функциональных языковых подсистем, существующих в качестве коммуникативного средства общения либо в определенной профессиональной, либо в определенной социальной среде. Появление социальных и профессиональных разновидностей национального языка всегда имеет ярко выраженный прагматический характер, поскольку каждая разновидность языка адресована определенной части общества.

Расширение всех межгосударственных отношений требует отличного знания иностранных языков. Особое место в группе наиболее изучаемых иностранных языков занимает английский язык. Пристальное внимание лингвистов к английскому языку вызвано рядом причин, одна из которых — повышенная востребованность в знаниях английского языка, необходимых как для утилитарно-практического использования, так и для научного исследования.

Осознание того, что развитие языка неразрывно связано в целом с развитием народа, на этом языке говорящего, и, в частности, с развитием каждого его носителя, привело к появлению антропоцентризма, закрепившегося в языкознании в качестве одного из приоритетных направлений.

Согласно мнению Л.А. Манерко, «понятие антропоцентрической парадигмы связывается с человеком, с раскрытием его сущности, его роли и участия его сознания, так как *antropos* в переводе с греческого — «человек», а латинское *centrum* — «центр», то есть данная парадигма ориентирована на человека, раскрытие человеческого фактора в языке» [Манерко, 2006, с. 53].

Современное состояние некоторых языков таково, что национальный язык может иметь несколько разновидностей. В силу многих геополитических условий национальные языки наций, имевших в своем подчинении территории чужих государств, закреплялись на них в качестве государственных. Естественное сосуществование языка господствующего государства и языка (языков) захваченных народов привело к формированию нового вида языка. Самым выдающимся в этом отношении является английский язык, который представлен множеством разновидностей, в числе наиболее ярких такие, как американский английский, австралийский английский, канадская разновидность, южно-африканская разновидность английского языка и многих других.

Но следует отметить, что и другие языки, оказавшиеся в аналогичной ситуации, приобрели свои разновидности. Так, *испанский язык* — это государственный язык и в Испании, и на Кубе, но так называемый *кубинский язык* имеет свои особенности, отличающие его от испанского языка-основы. Имеют существенные различия *французский язык* в Европе (например, в Бельгии) и *французский язык* в Канаде, Марокко, Алжире.

Известно, что многие государства, получив независимость, не отказались от языка метрополии. О языковой ситуации в Индии так пишет В.А. Гречко: «Освободившись от английского колониального владычества, индийское руководство решило не отменять применение английского языка в качестве одного из литературных языков страны (наряду с хинди и урду), понимая, что такая отмена нанесла бы ущерб национальным (культурным, экономическим научным, социальным и др.) интересам государства. Вторым языком в этих странах стал средством

общения и использования духовных достижений того народа, который волею судьбы оказался исторически связанным с данными народами» [Гречко В.А. 2003, с. 319].

В существе своем проблема появления разновидностей языка соединяет множество злободневных вопросов, решение которых в современном языкознании представлено разнообразными и неоднозначными теориями. Чаще всего проблема разновидностей языка возникает при рассмотрении статуса английского языка в современном мире и его особенностей, проявляющихся в определенных ситуациях, связанных с территорией распространения и социально-политическими условиями его функционирования.

Общеизвестно, что английский язык занимает особое место в числе национальных языков на планете. Его положение, объясняемое причинами историко-социальными, и в современных условиях является устойчивым в лидерстве по количеству говорящих (в том числе владеющих английским языком в качестве второго и третьего) и по территории распространения. Отметим, что английский язык вызывает множество вопросов, связанных не только с его настоящим состоянием, но и побуждает лингвистов к прогнозированию будущего состояния английского языка.

Исторические сведения, накопленные за многовековую историю развития языкознания, позволяют говорить о том, что отношение к языку как к объекту исследования менялось в зависимости от взглядов лингвистов на язык, от выбора методик его анализа, от сложившейся языковедческой традиции, от социально-политических заказов и т.д.

Языкознание в течение XX века постепенно изменило свои позиции. Произошел поворот от созерцательного изучения элементов языка путем их инвентаризации и классификации – к исследованию языка и языковых явлений с позиций антропоцентризма. Современное языкознание подчинено достаточно новому (с конца XX века) для науки о языке явлению антропоцентризма, который исследует природу языка, отталкиваясь от *человека*: антропоцентризм – это изучение с позиций человека, объяснение явлений с учетом человека, с учетом развития его мышления, с учетом его позиции и отношений.

Разработанная в XIX веке В. Гумбольдтом концепция языка, положившая начало лингвистическому психологизму, ознаменовала собой качественно новый этап в развитии лингвистической науки. Еще в прошлом веке были сделаны выводы о том, что развитие мышления и языка происходит одновременно с эволюцией человека и развитие одного невозможно без участия и развития другого» [Лапшина, 1998, с. 4–5].

Языкознание начала XXI века смещает акцент своего внимания в изучении языка с самого языка на человека в языке, принимая позицию языка как связующего звена между психической и общественно-культурной жизнью. Новое направление получило название *антропоцентрическая парадигма*.

Термин «парадигма», имея сложную семантическую структуру, включающую несколько значений, все прочнее закрепляется в современном языкознании (как в научных исследованиях отдельных авторов, так и в учебниках и учебных пособиях) для обозначения не только грамматического явления (*падежная парадигма, парадигма числа* и т.д.), но и в качестве обозначения научного направления. Возможно, данная традиция использования слова *парадигма* сложилась после работы Томаса Куна, появившейся в 1962 году в Чикаго [Kuhn, Т. «The Structure of Scientific Revolutions» 1962; Кун Т. «Структура научных революций» 2002]. Предполагается, что именно после выхода в свет названной книги термин «парадигма» («научная парадигма») стал все чаще употребляться в значении «лингвистическая теория», «лингвистическое направление», «лингвистическая школа» и им подобных, ранее употреблявшихся для описания особенностей той или иной методики анализа языка.

Обзор современной отечественной литературы позволяет говорить о том, что наиболее часты случаи употребления термина «парадигма» в работах, посвященных рассмотрению истории языкознания. Используя определение – «научная парадигма – это господствующая на каждом этапе истории лингвистических учений система воззрений на язык, определяющая предмет и принципы лингвистического исследования в соответствии с культурно-историческим и философским контекстом эпохи».

В современном языкознании, по мнению Л.А. Манерко, «следует признать существование (постепенно и/или параллельно) следующих парадигм лингвистического знания:

- *сравнительно-исторической* (она иногда называется «классической» или санскрито-греко-латинской парадигмой, но она представлена современными течениями компаративистики);
- *структурной* (системно-структурной, традиционной, формальной парадигмой лингвистического знания);

– *генеративной* (появившейся в Америке, но оказавшей влияние на многие школы зарубежных стран, но не коснувшейся отечественной науки о языке);

– и наконец, *когнитивно-дискурсивной* (когнитивно-функциональной, когнитивно-коммуникативной в терминологии Е.С. Кубряковой и ее последователей, или *антропоцентрической* (неофункциональной, интерпретационной) парадигмы» [Манерко, 2006, с. 52–53].

Идея антропоцентричности языка становится ключевой в современной лингвистике. «С позиций антропоцентрической парадигмы, человек познает мир через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем» [Там же. С. 6]. Следовательно, антропоцентризм признается большинством исследователей как основное направление в современном языкознании. Следует согласиться со словами Т.Г. Поповой, отмечающей, что «ключевым для понимания сути современного направления лингвистических исследований можно считать познание человека через язык».

Таким образом, главным для науки о языке становится активизация антропологического подхода к изучению языковой семантики, предполагающего учет человеческого фактора в лингвистике, необходимость соотнесения анализа языковой системы с анализом концептуальных систем, закрепляющих познавательный опыт носителей языка» [Попова, 2003, с. 10].

По мнению Л.А. Манерко, «понятие антропоцентрической парадигмы связывается с человеком, с раскрытием его сущности, его роли и участия его сознания, так как *antropos* в переводе с греческого «человек», а латинское *centrum* – «центр», то есть данная парадигма ориентирована на человека, раскрытие человеческого фактора в языке» [Манерко, 2006, с. 53].

Необходимо подчеркнуть, что современное языкознание (языкознание XXI века) отдает приоритет изучению *человека* в языке, исследователи принимают позицию языка как связующее звено между психической и общественно-культурной жизнью. Антропоцентризм признается ведущим направлением в современном языкознании большинством языковедов, поскольку антропоцентрическая (или когнитивно-дискурсивная) парадигма выделяется практически всеми современными исследователями.

Литература

- [1] Гречко В.А. Теория языкознания: Учеб. пособие / В.А. Гречко. – М.: Высш. шк., 2003. – 375 с.
- [2] Лапшина М.Н. Семантическая эволюция английского слова. – СПб.: Изд-во СГУ, 1998. – 159 с.
- [3] Манерко Л.А. Наука о языке: парадигма лингвистического знания. – Рязань: Изд-во Рязанского гос. ун-та, 2006. – 216 с.
- [4] Попова Т.Г. Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (на материале английского, немецкого и русского языков): монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 146 с.
- [5] Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Республика: Современник, 2009. – 846 с.

THE LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE IDEOSTYLE IN ROCK-MUSIC

Kiprskaya E.V.[©]

Vyatka State University of Humanities

Russia

Abstract

The article deals with the attempt to illustrate the possible examples of stylistic devices and expressive means of the songs belonging to rock sub-culture of the British and American authors. Rock-music nowadays is considered to have become the part of sub-culture. During the last 50 years rock-music has acquired a great popularity among the young generation and it has a plenty of trends. Due to special stylistic devices rock-music attracts people from the most progressive social layers. It is widely not only

© Kiprskaya E.V., 2012

because of its musical component but also of its contextual essence. The author of the article tries to analyze the texts of the songs from the point of their philological and linguistic value.

Keywords: stylistic devices, rock-music, language culture, linguistic consciousness, language personality, sociocultural linguistics, language units.

Принято считать, что музыка уже давно стала частью субкультуры. За последние полвека среди молодых поколений наибольшую популярность приобрела такая бунтарская музыка, как рок, у которой сейчас имеется множество направлений.

Благодаря особым стилистическим приемам, рок-музыка захватывает и очаровывает прогрессивные слои населения. Но кроме музыкальной составляющей, не менее важной является смысловая. В основу нашего исследования мы положили тексты песен, которые относят к рок-культуре. Для начала, необходимо рассмотреть некоторые термины.

Под языковой культурой обычно понимается определенный уровень развития языка, отражающий принятые литературные нормы данного языка, правильное и адекватное использование языковых единиц, языковых средств, которое способствует накоплению и сохранению языкового опыта [4].

Язык общества и язык отдельного человека являются отражениями культуры и считаются показателями уровня культуры любой нации. Языковая культура формирует общую культуру любого общества, вносит вклад в его развитие, устанавливает место человека в обществе, способствует формированию и организации его жизненного и коммуникативного опыта.

Т. о. человек формируется, как языковая личность. Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [5].

Языковую личность можно охарактеризовать с позиций языкового сознания и речевого поведения. Языковое сознание предмечивается в речевой деятельности, т.е. в процессах говорения (письма) и понимания, по Л.В.Щербе [1]. Речевая деятельность осуществляется индивидуумом и обусловлена его психофизиологической организацией.

Типология языковых личностей может строиться на различных основаниях.

С позиций этнокультурной лингвистики можно выделить типы носителей базовой и маргинальной культур для соответствующего общества. Здесь действует оппозиция «свой — чужой» [6].

С позиций психолингвистики уместно противопоставить типы личностей, выделяемые в психологии, и рассмотреть языковые и речевые способы проявления соответствующих личностей.

С позиций социокультурной лингвистики выделяются типы языковых личностей по объективным статусным признакам — возраст, пол, уровень образования, стиль жизни и т.д.

Заслуживает внимания социологическая типология личностей, которую строит О.Клапп [14], выделяя, например, социальные типы героев, злодеев, клоунов, жертв и др.

Если же мы будем говорить о типах культуры, имея в виду речевую культуру, т.е. степень приближения языкового сознания индивидуума к идеальной полноте языкового богатства в том или ином виде языка, то оправданным является выделение таких языковых личностей, как носитель элитарной речевой культуры применительно к литературной норме, либо носитель диалектной речевой культуры, либо носитель городского просторечия и т.д.

К числу дискуссионных относится вопрос о том, может ли каждый говорящий рассматриваться как языковая личность. При статическом понимании личности (все приведенные выше подходы базируются именно на такой трактовке) на этот вопрос дается утвердительный ответ. Динамическая интерпретация данного понятия прослеживается в тезисе о том, что языковая личность начинается по ту сторону быденного языка.

Мы придерживаемся точки зрения, что любой индивидуум является языковой личностью, т.к. он является носителем общей языковой культуры, а также обладает определенными особенностями. В рамках статического подхода любой человек примеряет на себя определенные роли.

Каждый человек формируется как языковая личность, являясь представителем общей языковой культуры, а также непосредственным участником ее формирования.

В связи с понятием «языковая личность» возникает необходимость о дефиниции термина стиль”.

Существует большое количество точек зрения на вопрос определения понятия «стиль».

В самом общем смысле стиль понимается как «исторически обусловленное эстетическое единство содержания и многообразных сторон художественной формы, раскрывающее содержание произведения. Стиль возникает как результат «художественного освоения» определенных сторон социально-исторической действительности, отражаемой в поэтических образах; таким образом в стиль осуществляется конкретно-историческое единство формы и содержания художественного произведения.

В рамках стилистики понятие «стиль» является многогранным, его можно понимать как:

1) Разновидность языка, закрепленная определенной социально-коммуникативной сферой и частично отличающаяся от других разновидностей того же языка лексикой, грамматикой, фонетикой.

2) Разновидность литературного языка, обусловленная различием функций, выполняемых языком в определенной сфере общения. То же, что и функциональный стиль.

3) Общепринятую манеру речи (дискурса), обычный способ исполнения определенных речевых актов: академическая речь, судебная речь, социально-политическая речь, социально-бытовой диалог, духовная (церковно-богословская) речь, дружеское письмо, передовица в газете и т. п.

4) Индивидуальную манеру, способ, которым исполнены конкретный речевой акт или текст (идиостиль).

5) Языковую парадигму эпохи, т. е. состояние языка в стилевом отношении в данную эпоху.

Понимание стиля, как украшения речи, привело к разграничению формы и содержания. Именно такое определение «стиля» мы можем увидеть у Сейнсбери: «Стиль — это подбор и распределение средств языка, в котором некоторую, второстепенную роль играет и передаваемое содержание. Стиль складывается из выбора используемых слов, дальнейшего отбора и взаимного расположения этих слов, из структуры фраз, которые из этих слов составляются, из расположения фраз в предложениях и предложений в абзацах. Стиль не выходит за пределы абзаца, но внутри него он достигает своего наивысшего уровня» [4].

Существует еще одна концепция стиля речи – индивидуально-психологическая. В ее основе лежит творческое использование языковых средств. В рамках данной концепции понятие «стиля» было дано Дж. Миддлтоном Мэрреем: «Стиль — это свойство языка, которое позволяет точно передавать эмоции и мысли или систему эмоций и мыслей, свойственных определенному автору» [9].

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что стиль воплощает не только пути мышления, но и эмоциональные особенности, которые являются общими для всей культуры и, в свою очередь, определяют принципы образования формы и содержания. Это и является основой однородности среды на данном историческом этапе. Такие стили, характерные для эпохи, находят свое проявление во всех видах искусства: живописи, архитектуре, литературе и музыке.

Идиостиль (индивидуальный стиль) – система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения [5].

Идиостиль человека можно трактовать как выбор говорящим тех или иных средств общения, поскольку стиль предполагает выбор. Идиостиль является аспектом коммуникативной компетенции [5].

В широком понимании идиостилем принято называть совокупность глубинных, порождающих текст механизмов создания текстового пространства определенным автором, отличая его от других. В более узком плане идиостиль связан с системой лингвистических средств, характерных для творческой манеры данной языковой личности автора.

В стилистике под идиостилем обычно понимают «совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя идиостиль – это совокупность именно речетекстовых характеристик отдельной языковой личности, тем не менее формирующихся под воздействием всей экстралингвистической основы...». Т.о. идиостиль является «посредником между конкретным текстом и его автором» [5].

«Стиль писателя», по В.В. Виноградову, есть его «слог». В.Г. Белинского понимал под ним «умение выразить мысли тем словом, тем оборотом, какие требуются сущностью самой мысли. Слог – это сам талант, сама мысль... в слоге весь человек; слог всегда оригинален как личность, как характер. Изучение слога выражается главным образом в определении того, что берется писателем из языка и как, в каких целях употребляется чем отличается «голос» данного писателя от «голосов» других» [1].

При стилистическом анализе текстов песен мы будем руководствоваться точкой зрения В.Г. Белинского, т.к. его понятие наиболее узкое, но от этого не менее емкое. И за идиостиль автора, мы будем принимать набор использованных выразительных средств языка.

«Выразительные средства — система выражения, возникающая в результате сочетания отдельных словесных единиц поэтического произведения в определенное словесное целое, другими словами, — тот интонационно-синтаксический строй художественной речи, который определяется, в конечном счете, характером данного стиля» [8].

Своеобразное использование выразительных средств языка для создания художественного эффекта является стилистическим приемом. Именно исследование такой организации текстов автора и поможет сделать вывод о его идиостиле.

Рок-музыка (англ. Rock music) — обобщающее название ряда направлений популярной музыки. Слово «рок» — качать — в данном случае указывает на характерные для этих направлений ритмические ощущения, связанные с определённой формой движения. Рок является особым субкультурным явлением; такие субкультуры, как моды, хиппи, панки, металлисты, готы, эмо, неразрывно связаны с определёнными жанрами рок-музыки.

Рок-музыка имеет большое количество направлений: от лёгких жанров, таких как танцевальный рок-н-ролл, поп-рок, бритпоп до brutальных и агрессивных жанров — дэт-метала и грайндкора. Содержание песен варьируется от лёгкого и непринуждённого до мрачного, глубокого и философского.

Рок-музыка как культурный феномен породила так называемый «рок-н-ролльный образ жизни», определённый стиль поведения и систему жизненных ценностей, своего рода философию. Тем не менее, возникшие на основе различных течений рок-музыки субкультуры порой имеют мало схожего. Рок-музыка обладает относительно большой захватывающей энергией (драйвом). Она может дать личности свободу от устоявшихся общественных принципов и стереотипов, от окружающей действительности.

Стиль текстов песен рок-музыкантов можно анализировать так же, как и стиль художественных произведений. Ведь это та же поэзия, только наложенная на музыку. И на каждое музыкальное произведение накладывает отпечаток идиостиль автора, о чертах которого мы уже говорили.

Т.о. мы можем анализировать тексты песен рок-музыкантов с позиции использования авторами стилистических приемов.

Рассмотрим наиболее распространенные стилистические средства на примере песни “Bowling Ball” группы «*Superchick*»:

You need that boy like a bowling ball
Dropped on your head
Which means not at all.
You have too much to give, to live,
To waste your time on him.

Maybe he'll change
If you could be better,
But maybe it's not your fault
He's checkin out the waitress now...

А также на примере песни “Here Without You” группы 3 Doors Down.

A hundred days have made me older
Since the last time that I saw your pretty face.
A thousand lies have made me colder
And I don't think I can look at this the same.
But all the miles that separate
Disappear now when I'm dreaming of your face.

I'm here without you baby,
But you're still on my lonely mind.
I think about you baby

And I dream about you all the time.
I'm here without you baby,
But you're still with me in my dreams,
And tonight it's only you and me...

Среди фонетических стилистических средств наиболее часто встречаются графоны: **checkin**; и ассонанс для придания музыкального эффекта: **have too much to give, to live**.

Наиболее распространенными лексическими стилистическими средствами являются гипербола: **a hundred days** have made me older, **a thousand lies** have made me colder; и эпитет: **my lonely** mind.

Рассматривая синтаксические стилистические средства, можно выделить апокойну: **that boy like a bowling ball dropped** on your head, it's not your **fault he's** checkin out the waitress (пропуски "that" между выделенными словами); параллелизм:

A hundred days **have made me** older
Since the last time that I saw your pretty face,
A thousand lies **have made me** colder.;
Maybe he'll change
If you could be better,
But **maybe** it's not your fault...

Среди лексико-синтаксических средств наиболее часто встречаются сравнение: **you need that boy like a bowling ball**; и антитеза: **and tonight it's only you and me**.

Для того чтобы определить особенности идиостиля песенной рок-культуры, необходимо рассмотреть представителей ее различных направлений. Исходя из наиболее популярных, нами были выбраны такие направления, как рок-н-ролл, панк, христианский рок и альтернатива.

The Pretty Reckless.

Американская рок-группа The Pretty Reckless сочетает в себе все признаки рок-н-рольной культуры. Их тексты песен затрагивают большой спектр тем, начиная любовью и заканчивая наркотиками.

| | |
|---|--|
| <p>"Make me wanna die" You make me wanna die, I'll never be good enough. You make me wanna die And everything you love Will burn up in the light. Every time I look inside your eyes, You make me wanna die.</p> <p>Taste me, drink my soul, Show me all the things, that I shouldn't know, When there's a blue moon on the rise.</p> | <p>параллелизм</p> <p>апокойну (that) метафора</p> <p>метафора</p> <p>эпитет</p> |
|---|--|

Далее приведены две возможных версии перевода (первая дана авторами данной работы, вторая из Интернета).

| | |
|--|--|
| <p>Ты делаешь так, что я хочу умереть, Я никогда не буду достойна тебя. Ты делаешь так, что я хочу умереть, И все, что ты любишь Сгорит при свете дня. Каждый раз, когда смотрю в твои глаза Хочу умереть.</p> <p>Испытай меня, выпей мою душу, Покажи мне то, чего мне не следует знать, Когда в небе голубая луна.</p> | <p>Ты заставляешь меня желать смерти Я никогда не буду достаточно хорошей для тебя. Ты заставляешь меня желать смерти, И все, что ты любишь, сгорит в огне. Каждый раз, когда смотрю в твои глаза Я начинаю желать смерти</p> <p>Попробуй меня, испей мою душу, Покажи мне все то, чего я не должна была узнать, Когда молодой месяц восходит.</p> |
|--|--|

Особые различия при переводе имеют метафоры и эпитеты, т.к. они основаны на эмоциональном восприятии действительности. И, в данном случае, метафора “**burn up in the light**” имеет разные переводы в зависимости от опоры: 1) если опираться на слово “burn”, то обычно оно связано с огнем; 2) если опираться на слово “light”, то можно перевести его как “свет дня”, т.е. что-то исчезнет (сгорит) с приходом дня.

Эпитет “**blue moon**” также может пониматься по-разному: 1) в английском языке слово “blue” иногда понимается как “зеленый” в русском (незрелый, молодой), т.о. во втором варианте перевода имеется в виду молодая луна (месяц); 2) в астрономии существует феномен, который так и называется – “голубая луна”.

Thousand Foot Krutch

Канадцев Thousand Foot Krutch можно назвать представителями христианской рок-культуры. По их словам, они пишут песни для людей с разбитым сердцем и запутавшихся в себя, чтобы помочь им найти силы и вернуть веру в себя.

| | |
|---|--|
| <p>“Broken Wing” Here comes an opening, she's gotta broken wing, if you can feel the sting, Take care of everything, if she can make a scene, I'll show you what I mean, She pack a loaded gun, set fire to anyone, knows how to make 'em run, She's down on sixth street, she's <u>goin</u> sixty, she'll show you how to breathe.</p> <p>I dont want to <u>see</u>, I dont want to <u>be</u>, I dont wanna be anyone, anymore I dont want to <u>fake</u>, I dont want to <u>break</u>, I dont wanna say anything, anymore, Everytime you walk away, I wish you'd stay, instead of pushing further away, Everytime I hear you say I just need one, to take this pain away You're a broken wing, not a <u>broken thing</u>, you can heal in time, If you try, it'll be okay, you can walk away, sweet Julia...</p> | <p>инверсия, графон <u>ассонанс</u> параллелизм <u>ассонанс</u> ассонанс графон параллелизм, <u>графон</u></p> <p>параллелизм, графон <u>ассонанс</u> <u>ассонанс</u></p> <p>параллелизм</p> <p>метафора, <u>повтор</u></p> <p><u>ассонанс</u></p> |
|---|--|

Во всем тексте – полная метафора.
Версии перевода:

| | |
|--|--|
| <p>Начну с того, что у нее сломано крыло, но она может ужалить, Позаботься обо всем, если она устроит сцену, я объясню тебе, У нее заряжен пистолет, и она может пристрелить любого, чтобы заставить их убежать, Она идет по шестой улице, набирает скорость, она научит тебя дышать.</p> <p>Я не хочу это видеть, и не хочу там быть, не хочу быть никем больше. Не хочу быть фальшивым, не хочу сломаться, не хочу больше ничего говорить. Каждый раз, когда ты проходишь мимо, я хочу, чтобы ты осталась. Каждый раз, когда слышу, что ты говоришь, ты мне нужна, чтобы снять мою боль.</p> | <p>Вот тебе и начало: у нее сломанное крыло, и если ты можешь почувствовать укус, Позаботься обо всем, если она закатит истерику. Я покажу тебе, о чем я думаю: Она достает пушку, и сейчас будет стрелять во всех подряд. Она знает, как заставить их побегать, Она идет вниз по шестой улице и догонит их за 60 секунд, она покажет тебе, как дышать.</p> <p>Я не хочу видеть, я не хочу быть, я не хочу больше быть чем-то, Я не хочу быть чьей-то копией, я не хочу разбиться, я не хочу больше ничего говорить, И каждый раз, когда ты уходишь, я хочу, чтобы ты осталась. Каждый раз, когда я слышу, что мне нужен кто-то, кто заберет эту боль.</p> |
|--|--|

Окончание

| | |
|---|--|
| У тебя сломано крыло, но ты не сломалась, ты можешь излечиться, Если попытаешься, то все наладится, и ты сможешь уйти, милая Джулия... | Ты – сломанное крыло, но не разбитая вещь, через некоторое время ты исцелишься, Если ты попробуешь, все будет в порядке, и ты сможешь уйти, дорогая Джулия... |
|---|--|

Так как вся песня имеет метафоричный смысл, то ее нелегко перевести. А использование ассонанса зачастую просто не передать в русском переводе, не потеряв смысл. На примере этой песни видно, что при переводе может потеряться певучесть.

Sick Puppies

| | |
|---|---|
| <p>Более тяжелым звучанием отличается австралийская группа Sick Puppies. В своих текстах они рассказывают о тех проблемах, которые каждый из нас встречает на своем жизненном пути. "Anywhere But Here"</p> <p>I held onto you for as long as I could but today You fell away. Now what I hold are the memories we barely made. I stood on the edge of your bridge until I felt the rain Wash me away, My confusion left me fast as the vertigo came.</p> <p>What I believed to be true it was only a dream, Believed in me, I just projected it over your beautiful screen. I self medicated my way through this mess that we made So I could stay, There was nothing, but I waited, I waited.</p> <p>This was my mistake, Broken are plans we made, So I will be traveling any place Cuz anywhere's better than ___ Here we rest in peace Rubble beneath the feet.</p> <p>I shouldn't have followed you anywhere Cuz anywhere's better than here.</p> | <p>метафора апокойну (that)</p> <p>метафора</p> <p>метафора</p> <p>повтор</p> <p>инверсия</p> <p>графон, <u>эллипсис</u> метафора эллипсис (is)</p> <p>повтор</p> |
|---|---|

Версии перевода:

| | |
|--|--|
| <p>Я держался за тебя так долго как мог, но сегодня Ты ушла. И сейчас я держусь за едва не исчезнувшие воспоминания. Я стоял на краю твоего моста пока не почувствовал, что меня смывает дождем,</p> <p>Мое замешательство быстро сменилось головокружением. Все, во что я верил, оказалось всего лишь сном, Я верил в себя,</p> | <p>Я держался за тебя так долго, как мог, но сегодня Ты покинула меня. Все, что сейчас есть у меня – только воспоминания, которые мы едва создали. Я стоял на краю твоего моста, пока не почувствовал, как дождь Смывает меня. Мое смятение покинуло меня, как только пришло головокружение. То, что я принимал за правду, было только сном, Я верил в себя.</p> |
|--|--|

Окончание

| | |
|---|--|
| <p>А сейчас это все кажется лишь проекцией на стене. Я сам проложил этот путь через беспорядок, созданный нами, Так, чтобы я смог остаться. Но там ничего не было, а я ждал, я ждал.</p> <p>Это была моя ошибка, Наши планы разбились. И я буду бродить где угодно, Потому что повсюду лучше, чем здесь. Мы покоимся с миром, Руины под ногами. Я не должен был преследовать тебя, Ведь повсюду лучше, чем здесь.</p> | <p>Я просто спроецировал это на твой красивый экран, Я собственным способом пробил себе путь через тот бардак, что мы устроили. Итак, я мог остаться. Не было ничего, но я ждал, Я ждал.</p> <p>Это было моей ошибкой, Планы, которые мы строили, разбились. Я пойду, куда угодно, Потому что везде лучше, чем Здесь. Мы покоимся с миром. Камни под ногами...</p> <p>Я не должен был следовать за тобой куда-либо, Потому что везде лучше, чем здесь.</p> |
|---|--|

Большинство метафор в тексте ("fell away", "the edge of your bridge", "we rest in peace") можно перевести дословно на русский язык, т.к. они имеют аналоги. Спорной оказалась метафора в предложении: "I just projected it over **your beautiful screen**". И так как она является авторской, то перевести ее можно в зависимости от восприятия: 1) "все оказалось лишь проекцией на стене (поверхности)"; 2) оставить фразу без значительных изменений, и перевести дословно.

Что касается инверсий и повторов, то иногда в переводе они опускаются, чтобы добиться логичности высказывания.

Т.о. мы определили понятия стиль и идиостиль в рамках рок-культуры, а также выявили наиболее распространенные стилистические средства, встречающиеся в песнях рок-исполнителей. И на основе выделенных особенностей осуществили перевод англоязычных песен на русский язык, и сравнили его с другими существующими переводами.

В итоге мы выяснили, что перевод текстов песен зависит не только от идиостиля автора, но и от личности переводящего. Ведь различные стилистические средства могут интерпретироваться по-разному, а их использование в английском и русском языках обычно отличается.

Для того чтобы передать правильный смысл, переводчик должен обладать особым мастерством, улавливая не только смысловой компонент текста, но и его эмоциональную составляющую.

References

- [1] Vinogradov V.V. Итоги обсуждения вопросов стилистики. — Вопросы языкознания, 1971, № 1, с. 73
- [2] Efimov A.I. Стилистика художественной речи. — М.: Изд-во МГУ, 1957. — 448 с.
- [3] Zalevskaya A. A. Введение в психолингвистику. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1999. — 382 с.
- [4] Karasic V.I. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
- [5] Karaulov Y.N. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 264 с.
- [6] Kostomorov V.G. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 248 с.
- [7] Kotyrova M.P. Идиостиль (индивидуальный стиль, идиолект) //Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Ред. М.Н. Кожина. — М., 2003 — С. 95-99.
- [8] Luria A.R. Язык и сознание. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 336 с.
- [9] Murrey D.M. Проблема стиля. — М., 1996
- [10] Pogossyan R.G. Концепт [судьба] и его языковое выражение в поэтическом тексте Ф. К. Сологуба. — Пятигорск, 2005. — 197 с.
- [11] Sirotina O.B. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград — Саратов: Перемена, 1998. С. 3–9.
- [12] Sotsekgis M. Античные теории языка и стиля. — Л., 1936. С.176
- [13] Sykhii S.A. Прагматическое измерение коммуникативного процесса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Краснодар, 1998. — 29 с.
- [14] Klapp O.E. Symbolic Leaders. Public Dramas and Public Men. — Chicago: Aldine, 1964. — 272 p.
- [15] <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/leb/leb-0401.htm>.
- [16] <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le2/le2-3322.htm>.
- [17] http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IDIOSTIL_INDIVIDUALNI_STIL.html.
- [18] <http://sigieja.narod.ru/Lect0.htm>.
- [19] <http://ru.wikipedia.org/wiki/Пок-музыка>.

SPORTS DISCOURSE: CONCEPT INSTITUTIONALIZATION

Kiuru K.V.®

Ural State University of Physical Culture

Russia

Abstract

The concept of sports discourse is located in the article and the author's model of sports discourse which includes: sports brand, visual symbolics and attributes, sports mythology, image in sports, sports name is presented.

Keywords: discourse, communicative space, media discourse, naming, semiotics.

Аннотация

В статье обосновывается понятие спортивного дискурса и приводится авторская модель спортивного дискурса, в которую включаются: спортивный бренд, визуальная символика и атрибутика, мифология спорта, имидж в спорте, спортивный нейм,

Ключевые слова: дискурс, коммуникативное пространство, медиадискурс, нейминг, семиотика.

Отличительными особенностями спорта с точки зрения коммуникации можно считать:

- а) специфику спортивного продукта (игроки и спортивные команды),
- б) непредсказуемость результатов спортивных соревнований, она определяет особенность спортивного продукта и одну из главных причин популярности спорта, генерирует радостное возбуждение и эмоциональный накал зрителей,
- в) участие потребителей в производстве спортивного продукта; присутствие других потребителей является жизненно важным элементом продукта и потребительского опыта, следовательно, важен каждый отдельный человек,
- г) влияние социокультурных факторов (преданность болельщиков своим командам и клубам, влияние родителей, друзей – потребление в спорте имеет иррациональный характер). Утверждают, что один из спортивных комментаторов как-то заметил, что «клиенты *Tesco* (крупнейшая в Великобритании розничная сеть) никогда не указывают в своем завещании, что их прах должен быть развеян по залам супермаркета», в то время как английские футбольные клубы предлагают услугу – развеять прах усопшего по полю любимой команды,
- д) особую роль СМИ (помогают создавать атмосферу эмоциональной напряженности, помогают привлекать спонсоров),
- е) высокую ценность спортивных брендов и их способность приносить спортивным клубам огромную прибыль.

Под спортивным дискурсом понимается знаково-символическая деятельность, осуществляемая в публичном коммуникативном пространстве и обладающая обязательными свойствами: целостностью, связностью, информативностью, коммуникативно-прагматической направленностью, а также факультативно-медийностью (трансляция информации о спортивном состязании через СМИ).

Спортивный дискурс характеризуется наличием следующих признаков:

1. Сопряжение с той или иной коммуникативной стратегией или интенцией;
2. Репрезентация смыслов, идей, образов, ценностных ориентаций и т.д., что позволяет говорить о наличии некоего интерфейса данного дискурса;
3. Видимый и невидимый план, к которому относятся контексты, аллюзии и др.;
4. Эмоционально-энергетический заряд, обладающий социальной, психологической и эстетической силой;
5. Широкое поле культурно-исторической коммуникации.

Коммуникация в спорте может быть описана на основе пятивопросной модели Г. Лассуэлла. Таким образом, в любом спортивном соревновании коммуникативная ситуация приобретает следующую модель: спортивный бренд – спортсмен (команда) – соревнование – зритель (болельщик).

В спортивном дискурсе аккумулируются ядра, ядерные зоны спортивного дискурса – спортивного PR-дискурса, спортивного рекламного дискурса, спортивного журналистского дискурса, в рамках которых наиболее полно отражается как концептуальная, тематическая и жанрово-стилевая специфика спортивного дискурса, так и его институциональный характер.

Основной ядерной зоной спортивного медиадискурса становится спортивный журналистский дискурс. Для последнего медийность является конституирующим признаком наряду со следующими определяющими эту разновидность спортивного дискурса критериями: 1) критерий субъекта, адресанта спортивного дискурса, выполняющего определенную социальную роль и находящегося в соответствующих статусно-ролевых отношениях с адресатами дискурса – читателями, зрителями, слушателями, пользователями Интернета; 2) критерий жанрово-стилистических характеристик продуцируемых в процессе речемыслительной деятельности текстов.

Важнейшим структурным компонентом спортивного дискурса становится спортивный бренд. Под *спортивным брендом* нами понимаются 1) визуальные образы и смысловые интерпретации спортивной символики; 2) мифология спорта; 4) спортивная номинация; 5) имидж спортсмена (команды); 6) маркетинг спорта и спортивный маркетинг.

Визуальные образы и смысловые интерпретации спортивной символики – это компонент спортивного бренда, рассматривающий семиотику логотипа, здания, спортивную атрибутику. Все многообразие спортивной символики и атрибутики можно с некоторой степенью условности разделить по следующим направлениям:

1. Элементы одежды для болельщиков (футболки, шарфы, головные уборы и т.д.).
2. Сувениры спортивной направленности.
3. Продукция с символикой клубов (в том числе фан-клубов), сборных команд или соревнований.
4. Средства звуковой поддержки (трещотки, клаксоны, дудки и т.д.).
5. Значки, вымпелы и памятные медали.
6. Книги и мультимедиа на спортивную тематику.

Мифология спорта – это компонент спортивного бренда, обладающий наиболее широким спектром средств и возможностей для передачи спортивного метафизического смысла. Мифотворчество в спортивном дискурсе может реализовываться двумя подходами. Первый подход заключается в использовании легенд, рассказов, преданий, связанных с историей спортивного бренда (клуба), его деятелями, с конкретными событиями для приращения публичного капитала бренда (клуба). Второй подход – ситуация, когда миф ложится в основу журналистского или имиджевого текста о спортсмене (команде). Спортивному медиадискурсу свойственны нарративные тексты. Очень часто такой нарративный текст строится по законам мифа о герое. Такое построение текста позволяет формировать репутацию спортсмена.

Мифы могут быть, полагает искусственно созданы, и создателем их может выступать как коллективное, так и индивидуальное сознание. Мифологизация становится технологией создания имиджа и репутации.

Одним из свойств репутации как социально-психологического феномена является идеализация образа. Идеализация полезна, поскольку она позволяет делать обобщения, выявлять наиболее часто встречающиеся, повторяющиеся, проявляющиеся свойства, что дает возможность формирования образа того или иного субъекта или объекта распространения информации. Но, с другой стороны, излишняя идеализация опасна, поскольку, чем стройнее образ, тем больше фактов пришлось отбросить для его построения, следовательно, тем меньше образ соответствует реальной действительности, тем больше он оторван от жизни.

Разумеется, сам базисный субъект PR, будь то спортивный клуб, сборная команда, оргкомитет соревнований, федерация того или иного вида спорта или отдельный спортсмен, тренер, арбитр, заинтересован в формировании собственной позитивной репутации.

Спортивная номинация как процесс называния именами собственными спортивных клубов (спортивных организаций и сооружений) входит в понятие спортивного бренда. Номинация в спортивном дискурсе представлена рядом спортивных неймов. Многие образовавшиеся в СССР спортивные клубы брали свои имена в честь крупных заводов и фабрик, на которых работали игроки команд. Ярким примером служит появление футбольной команды при Ленинградском металлическом заводе (ЛМЗ) имени Сталина, от которой ведет свою историю ФК «Зенит». Сначала команда выступала исключительно в местных соревнованиях, представляясь командой ЛМЗ, а в 1936 году, после ряда значимых побед и выхода в финал чемпионата СССР, название было сокращено, и футбольный клуб начал именоваться как «Сталинец», что, несомненно, способствовало лучшему запоминанию названия команды среди болельщиков.

Название «Зенит» команда получила в 1940 году после того, как Ленинградский металлургический завод перешел в подчинение Народного комиссариата вооружения и боеприпасов.

Многие спортивные сооружения получают свои названия в честь той местности, в которой они находятся. Например, в республике Марий Эл был открыт ледовый дворец «Мари-Турек», получивший такое название в честь поселка в котором он расположен. Еще одним примером современности является открытый в 2006 году Центральный стадион Республики Бурятия, который был назван в честь места расположения. В истории отечественного нейминга спортивных сооружений существуют примеры того, как те или иные постройки получают имя в честь знаменитого спортсмена, который когда-либо оказывался на арене, участвовал в соревнованиях или это была домашняя арена для тренировок и игр спортивного клуба. Таким примером может послужить челябинский стадион имени Е. Елесиной.

Имидж спортсмена (команды) – целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на зрительскую аудиторию (болельщиков).

Таким образом, *спортивный бренд* – это название, логотип, символ и другие отличительные особенности, ассоциирующиеся со спортивной организацией, компанией или конкретным спортсменом, и выделяющие их в ряду других аналогичных брендов.

Маркетинг спорта – это компонент спортивного бренда; деятельность, предпринимаемая для создания, поддержания и изменения позиций и поведения целевых аудиторий клуба (спортсмена) по отношению к спортивному продукту. Целью маркетинга спорта является повышение рентабельности спортсмена (команды) на основе изучения спроса потребителей и продвижения спортивного продукта.

Спортивный маркетинг – это деятельность по формированию привлекательного имиджа территории посредством управления (изучение спроса, особенности целевых аудиторий, конкурентной среды, производства театрального продукта, его продвижения) территориальным спортивным продуктом. Целью спортивного маркетинга является формирование культурной идентичности территории. Особенности спортивного маркетинга могут находить свое отражение в журналистских материалах. Как правило, это статьи о спортсменах и командах, формирующих культурную идентичность территории.

Таким образом, мы выявили сущность феномена спортивного дискурса, имеющего основные характеристики институционального дискурса и являющегося важнейшим компонентом системы массовых коммуникаций со всеми присущими ей дифференциальными признаками.

В статье была выстроена структура данного вида дискурса, введены в научный оборот и обоснованы понятия «спортивный бренд», «спортивный маркетинг», «спортивный нейм».

MYSTICAL AND PHILOSOPHIC MEANING OF I.S. TURGENEV'S TALE «THE DOG»

Konkina L.S.®

National Research Mordovian State University after N.P. Ogarev

Russia

Abstract

The mystical and philosophical aspect of the story of I.S. Turgenev "Dog", connected with treatment of the writer of the subject "Person and Nature" is considered in the article. The story "Dog" enters cycle of so-called "mysterious" stories in which the writer addresses to art judgment of "secret" – strange, mysterious, unclear to his heroes of own mental conditions. The author of the article comes to the conclusion that the mystical and philosophical context proves at that level where behind sensual and concrete experience of the nature by the character of the story its Divine essence, its pro-cognitive presence and participation in his life appears. The nature makes the person religious to endure his life, reminds the person of the feeling of Divine essence lost by him and Beauty of the world.

Keywords: "Mysterious" stories, mystical, philosophical, nature, person, esthetic, hero, Dionysian, Apollo, phenomenon.

Аннотация

В статье рассматривается мистико-философский аспект повести И.С.Тургенева «Собака», связанный с трактовкой писателем темы «Человек и Природа». Повесть «Собака» входит цикл так называемых «таинственных» повестей, в которых писатель обращается к художественному осмыслению «тайных» – странных, загадочных, непонятных его героям собственных психических состояний. Автор статьи приходит к выводу, что мистико-философский контекст проявляет себя на том уровне, где за чувственно-конкретным переживанием природы героем повести проступает ее Божественная сущность, ее промыслительное присутствие и участие в его жизни. Природа заставляет человека религиозно переживать ее бытие, напоминает человеку об утраченном им ощущении Божественной сущности и Красоты мира.

Ключевые слова: «Таинственные» повести, мистический, философский, природа, человек, эстетическое, герой, дионисийское, аполлоновское, феномен.

«Человека не может не занимать природа, он связан с ней тысячью неразрывных нитей: он сын ее; сочувствие, которое возбуждает в душе жизнь существ низших, столь похожих на человека своим внешним видом, внутренним устройством, органами чувств и ощущений, несколько напоминает тот живой интерес, который каждый из нас принимает в развитии младенца» [8, т. 5, с. 414]. Эти слова были сказаны И. С. Тургеневым в письме-рецензии к издателю «Современника» (точнее говоря, к Н. А. Некрасову) по поводу книги С. Т. Аксакова «Записки ружейного охотника», но в полной мере они могут быть отнесены к нему самому.

Тургенев любил природу, чувствовал и умел изображать. При этом тургеневское восприятие, переживание и изображение природы всегда отличалось редкой интенсивностью авторского участия и оценки. Целостность художественного мировидения писателя отчетливо проявлялась в том, что поэтическая чуткость и сопричастность героев его романов, повестей и рассказов природе, ее жизни, как правило, сочетались с их нравственной чистотой и искренностью. Эти качества Тургенева-писателя проявились уже в самых первых его произведениях, начиная с «Записок охотника».

Исследователи творчества писателя всегда с большим вниманием относились к изучению этого аспекта идейной и поэтологической сторон произведений Тургенева. Начиная со статьи А. Евлахова, опубликованной в журнале «Русское богатство» [4], исследователи с разных позиций стремились осмыслить понимание писателем природы: ее онтологическую сущность, коренящуюся в философии пантеизма, особенности ее эмоционально-эстетического переживания и специфики художественного воплощения. Эти проблемы, так или иначе, затрагивались в работах А. Батюто [2], И. Винниковой [3], С. Шаталова [10], А. Муратова [7] и др.

Стремясь осмыслить философские истоки представлений Тургенева о природе, следует учитывать многие обстоятельства его духовной и интеллектуальной жизни, а также и его художественное мировидение. Так, на наш взгляд, романтическое восприятие природы никогда не покидало писателя: ни в его ранних произведениях, ни в произведениях более позднего периода творчества. Вместе с тем, если в ранних произведениях в ощущении и понимании природы у Тургенева значительное место отведено эмоционально-лирическому началу, то со временем к этому прибавляется, а порой и замещает его мистико-философское осмысление природы и ее бытия.

Писателя все более интересуют глубинные пласты тайной, неявной жизни природы, ее загадочного и вечного движения, ее явно-неявного соучастия в жизни людей. Эти мотивы с отчетливой силой звучат уже в рассказе «Бежин луг». Именно в нем впервые проявляется не только восторг и любование природой, но и удивление перед ее тайной. Особенностью рассказа является то, что в его центре наивная попытка ребенка проникнуть в вечную жизнь природы. В восторженном изумлении он останавливается перед ее таинственной жизнью. Давно замечено, что мистическое в этом рассказе подкреплено вполне реальными обстоятельствами развертывающегося сюжета – звездная летняя ночь, темнота, странные ночные звуки и краски – все это располагает крестьянских ребятишек, стерегущих в ночном табун лошадей, к «страшным» рассказам о домовых, русалках, утопленниках. Царящая вокруг ночь, ее безмолвие, «бездна неба» усиливают загадочность историй и детские страхи перед ними: «Темное чистое небо торжественно и необъятно высоко стояло над нами со всем своим таинственным

великолепием» [8, т. 5, с. 97]. Но летняя ночь коротка, вскоре «все зашевелилось, проснулось, запело, зашумело, заговорило. Всюду лучистыми алмазами зарделись крупные капли росы; мне навстречу, чистые и ясные, словно тоже обмытые утренней прохладой, принесли звуки колокола, и вдруг мимо меня, погоняемый знакомыми мальчиками, промчался отдохнувший табун...» [8, т.5, с. 112–113].

В более поздних произведениях – повестях «Поездка в Полесье» (1857), «Довольно» (1865), «Собака» (1866), еще позднее – в «Стихотворениях в прозе» (1880) в изображении и осмыслении Природы и человека, их странных и загадочных взаимоотношений у Тургенева начинает доминировать иная трактовка: природа понимается как мистический, таинственный, почти не поддающийся разгадке феномен. За чувственно-конкретным ощущением природы у Тургенева стоит ее иррациональная сущность, ее сверхприродное бытие. Природа заставляет человека религиозно переживать ее, напоминает ему об утраченном им ощущении Божественной сущности Красоты.

Одним из произведений, где мистико-философское понимание взаимоотношений человека и природы, их таинственной связи, проявляющейся в представлениях о добре и зле, гармонии природы и уродстве и пошлости человеческой жизни, стала повесть «Собака». В литературоведении принято относить ее к группе так называемых «таинственных повестей», в которых писатель, по мнению критиков, а позднее исследователей его творчества, обратился к изображению загадочных – «странных» – и трудно объяснимых проявлений человеческой психики: необыкновенных чувств и ощущений, которые вдруг «настигают» человека.

В повести «Собака» своеобразное «преображение» переживает обычный человек, который столкнулся со стихийным проявлением ее Божественной сущности. Природное в повести связано с обычной собакой, которая «странным» образом входит в жизнь этого человека.

История возникновения и реализации замысла «Собаки», как это нередко бывало у Тургенева, запечатлена в его письмах к друзьям и издателям. Одно из первых упоминаний о повести находится в письме к П. В. Анненкову. «Вдруг на меня нашел какой-то стих, – пишет Тургенев, – и я, как говорится, не пимши, не емши, сидел над небольшим рассказом, который сегодня кончил и сегодня же прочел в маленьком русском обществе, причем получил необыкновенный успех <...> Название ему довольно странное, а именно – “Собака”» [9, т.5, с. 242].

Переписка черновика заняла еще несколько дней, и 1/13 апреля 1865 г. тому же Анненкову Тургенев сообщал: «...я кончил перепиской мою новую повестушку; но так как я при переписывании много прибавил и переделал, то немедленно вам послать не могу» [9, т. 5, с. 247].

Позднее, в отзывах на «повестушку» появились самые различные ее толкования. В. П. Боткин считал, что в «тоне» рассказа есть комические элементы и стремление автора «рассмеять», что и вызвало присутствие в повести неопределенной смеси «трагикомического». Достоевский, читавший отклики на новое произведение в газете «Северная почта», просил его для публикации. Однако Тургенев откладывал печатанье своего нового произведения, считая его неудавшимся, и в связи с этим просил Анненкова до поры «хранить рукопись под спудом» [9, т. 5, с.298].

Сюжет повести составляет странная история, на первый взгляд, как бы и не укладывающаяся в понятие «здравого смысла» и ему противоречащая. Случилась она с неким помещиком, который сам ее и рассказывает в кругу собеседников. Композиционно – это рассказ главного героя, составляющий только часть беседы нескольких собеседников на тему возможности вмешательства сверхъестественного «в действительную жизнь». Начинается рассказ господина Ф. как бы с середины фразы: «...Но если допустить возможность сверхъестественного, возможность его вмешательства в действительную жизнь, то позвольте спросить, какую роль после этого должен играть здравый рассудок?» [8, т. 9, с. 123]. В устах рассказчика история поначалу похожа на небылицу. Но по мере развертывания сюжета все более проявляется ее мистико-философский смысл.

История, действительно, странная, почти мистическая, произошла с неким Порфирием Капитоном, лицом до чрезвычайности заурядным – небогатый помещик, некогда служивший в гусарах, проигравшийся, получивший, в конце концов, выгодное место и т. д. Даже в его описании преобладает некая усредненность: «... мужчина среднего роста и средних лет, с брюшком и лысиной...» [8, т. 9, с. 123]. Но именно он неожиданно оказывается в центре странных и непонятных для него событий: в его жизнь вторгается нечто «не сообразное с законами природы». Тургенев использует прием рассказа от первого лица, и тон рассказа выдает человека весьма далекого от философствования на отвлеченные темы. Образ жизни Порфирия Капитонова –

типичный для мелкопоместного барина – усадьба «махонькая», огород, «прудишко с карасишками», «строения кой-какие», «флигелек для собственного грешного тела»... Таковы же и его увлечения – «скука», «покурили, покалякали», «картишки»... Глубинный смысл рассказа Порфирия Капитоновича раскрывается постепенно: в сбивчивом повествовании о «существе» – собаке-призраке, странным образом поселившемся у него под кроватью. Пошлость героя, пошлость его жизни резким образом контрастируют с событиями, которые он пережил. И в повести Тургеневым тщательно подчеркивается заурядность героя, его скудный духовный мир. Мистический контекст повести несколько не противоречил реалистическому способу подачи событий и героев. Более того, это странное сочетание имеет в повести свою художественную цель: оно подчеркивает мысль о загадочности и недоступности простому человеку таинственной, только ей понятной и подчиненной Божественному промыслу, движений Природы. «Изображение “обыкновенных людей”, их жизни, забот, занятий, личных драм, трагедий, печалей и радостей, становится той “идеей”, “выражение” которой исторически будет предназначено литературно-художественному движению, получившему в дальнейшем название Реализма»¹. В это понимание сущности реалистического метода вполне укладывается «странная» история с собакой, которую рассказал герой Тургенева.

Обратим внимание на замечание рассказчика о том, что сам он собак не держит, и «прудишко с карасишками» едва ли не единственная живность в его хозяйстве. Поначалу Порфирий Капитоныч считает, что «поселившаяся» у него под кроватью собака – наваждение или некий дурной знак. За разъяснением он обращается к старичку «из раскольников». «Существо» это оказывается не «наваждением», не «пакостью», как поначалу характеризует его сам герой рассказа, а предостережением – молитвенным знаком, указывающим герою на нечто такое, что ему предстоит пережить, и о чем он до времени не подозревает. Старообрядец Прохорыч дает ему простой совет – приобрести собаку-щенка и держать ее «при себе»: «Вам помочь можно. Это вам не в наказание наслано, а в предостережение; это значит, попеченье о вас имеется; добре, знать, кто за вас молится» [8, т. 9, с. 131].

Герой, следуя совету, покупает щенка. Любовь и преданность, странным образом приобретенной собаки меняет его образ жизни и постепенно меняет и его самого. Его отчужденность, оторванность от мира природы, заурядный и пошлый образ жизни остаются в прошлом. Что-то совершается в его душе, он вдруг начинает ощущать природный мир, чувствовать его: «...ночь тихая, претихая, только изредка ветерок, словно женской ручкой по щеке тебе проведет, свежо таково; сено пахнет, что твой чай, на яблонях кузнечики потрывают; там вдруг перепел грянет – и чувствуешь ты, что и ему, канашке, хорошо, в росе-то с подружкой сидючи... А на небе такое благолепие: звездочки теплятся, а то тучка наплывет, белая, как вата, да и та еле движется...» [8, т. 9, с. 136].

Понять, а тем более объяснить произошедшую в нем перемену Порфирий Капитоныч не может: но он начинает видеть красоту окружающего его мира, красоту природы, общаться с нею: «И еще я вам скажу, что мне спать мешало – вы не поверите: месяц! Стоит он прямо передо мной, этакий круглый, большой, желтый, плоский, и сдается мне, что уставился он на меня, ей-Богу; да так нагло, назойливо... Я ему даже язык, наконец, высунул, право. Ну, чего, думаю, любопытствуешь?» [8, т. 9, с. 136].

Истинным героем выступает собака, купленная по совету старообрядца. Трезор (фр. – «сокровище», «драгоценность»), становится другом и защитником Порфирия Капитоныча. Со временем из этого щенка «вышел» красивый пес – «толстохвостый, тяжелый, вислоухий, брылястый». При этом собака проявляет истинную любовь к хозяину и преданность ему: «Но только главное: Трезор от меня ни на шаг. Куда я – туда и он» [8, т. 9, с. 133]. Но главное – собака дважды спасает ему жизнь.

Не удивительно, что у Тургенева, автора «Записок охотника», рассказ идет об охотничьей собаке – легавой – «настоящий “пиль аванс”». В книге С. Т. Аксакова «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии», о которой Некрасову писал Тургенев, речь шла не только об особенностях ружейной охоты, марках ружей и пороха, но и о породах собак, особенностях их дрессировки. В ней С. Т. Аксаков, в частности, дает удивительное по знанию предмета описание легавой собаки – «души ружейной охоты», подчеркивая, что «охотник с ружьем без собаки что-то недостаточное, неполное!». Рассуждая о достоинствах собак легавой породы, Аксаков указывает, что эти собаки не только имеют «тонкость обоняния – чутье – врожденное, наследственное качество легавых собак», но и ум, а во время охоты ее «поиск ... так выразителен и ясен, что она точно говорит с охотником»². Для воспитания такой собаки и ее послушания «надобно

сначала употребить ласку, так чтоб она сильно привязалась к хозяину», и тогда «хозяина также полюбит она горячо и без принуждения, не будет расставаться с ним ни днем, ни ночью...» [1, т. 4, с. 162]. Трудно предположить, что Тургенев – сам страстный охотник, выбирая для своей повести легавую, не знал о качествах собак этой породы. У тургеневского Трезора из повести «Собака» подчеркнуты все эти качества – бескорыстность, самозабвенная любовь к своему хозяину. Более того, он не только друг, но и спаситель своего хозяина. Трезор, дважды спасая ему жизнь, погибает сам. И только тогда человек начинает задумываться: «почему это именно надо мной такие чудеса совершаются?...» И не в состоянии объяснить ничего.

Описание чувств Порфирия Капитоныча, когда он увидел погибшего своего спасителя, своего Трезорушку, завершает рассказ о собаке: «И тут я, господа, взвыл, как теленок и, не стыдясь, скажу: припал к моему двукратному, так сказать, избавителю и долго лобзал его в голову» [8, т. 9, с. 139].

В рассказе есть и другая – «престрашная» – бешеная собака – «огромный рыжий зверь», нападающий на людей и представляющий угрозу их жизни: «Господи, Боже мой! Прямо на меня несется огромный рыжий зверь, которого я с первого взгляда и за собаку-то не признал: раскрытая пасть, кровавые глаза, шерсть дыбом...» [8, т. 9, с. 133]. Две собаки как образ двуликой природы – родной и близкой человеку, и человеку же враждебной. Вторая собака характеризуется рассказчиком как «зверь», который не разбирает, кто перед ним – человек или животное.

Важнейшей чертой в повести, о которой нельзя не сказать, является мистический и одновременно промыслительный смысл всех произошедших событий. Понимает и прорицает будущие события только один человек – «белёвский мещанин» Прохорыч. Старик – «лицо с кулачок, борода клином, и губы ввалились», но взгляд «проницательных глаз» заставляет Порфирия Капитоныча не только робеть перед ним, но и подчиниться его воле. Именно старик говорит о собаке-видении как о предостережении: «Это вам не в наказание наслано, а в предостережение; это значит, попечение о вас имеется; добре, знать, кто за вас молится» [8, т. 9, с. 131]. Эта линия никак не развита в повести, рассказчик так и не понял, кто же молился за него так горячо, так страстно, что сумел предостеречь и спасти его от грозящей ему опасности, задолго до того, как она вошла в его жизнь. Ясно одно: присутствие Божественного промысла во всех произошедших и описанных событиях, который действует через Природу.

В рассматриваемой нами повести Тургенев выступает тонким ценителем и знатоком природы, ее певцом. Ничто не ускользает от его зоркого глаза художника и претворяется в замечательные лирические картины: «ветерок, словно женской ручкой по щеке тебе проведет», «сено пахнет», «перепел грянет», «кузнечики потрюкивают». Его герой видит «былинку каждую» в тихой ясной летней ночи и т. д. Но здесь же отчетливо звучит и философско-мистическая нота: понять, что происходит человеку не дано. Не менее отчетлива и мысль о неоднозначности взаимоотношений природы и человека. И ясно, что природа выступает как сила более разумная, нежели сам человек. Более того, человеку не дано понять ее движения, ее жизнь до конца. Для Тургенева постижение Тайны природы, а следовательно и тайны Творца не рассудочно, а молитвенно. Две беспредельности, два контраста – Красота и Ужас, Добро и Зло – воплощает в себе природа. Не менее ясно проступает и контраст пошлости человеческой жизни и поступков с разумностью интуитивного проявления Природы. Течение рассказа героя, его лексика, даваемые им оценки людей и событий, выдают в нем человека погруженного в быт и чуждого высоких порывов души. На эту черту повести указал в свое время Н. Н. Страхов, который писал, что повести показан контраст «явлений более высокого порядка» с «пошлостью русского быта» [цит. по: 8, т. 9, с. 416].

Что же такое природа и человек в повести «Собака»? Каковы их взаимоотношения? Какую роль природа играет в жизни и самой судьбе человека? На этот вопрос Тургенев не дает однозначного ответа, точнее его ответ – итоговые строчки повести – «Никто из нас ничего не нашелся ответить – и мы по-прежнему пребывали в недоумении» [8, т. 9, с. 139]. Тайна остается тайной...

Отчасти ответ на этот вопрос содержится в повести «Поездка в Полесье», в которой ее герой так размышляет на эту тему: «Трудно человеку, существу единого дня, вчера рожденному и уже сегодня обреченному смерти – трудно ему выносить холодный, безучастно устремленный на него взгляд вечной Изиды...» [8, т. 7, с. 51]. Только на минуту тургеневскому герою «вдруг» показалось, что он проник в тайну вечной жизни природы, здесь в уединении Полесья он «понял ее несомненный и явный, хотя для многих еще таинственный смысл. Тихое и медленное одушевление, неторопливость и сдержанность ощущений и сил, равновесие здоровья в каждом отдельном существе – вот та самая ее основа, ее неизменный закон, вот на чем она стоит и

держится» [8, т. 7, с. 69–70]. Герою же повести «Собака» не дано этого понять, но только почему-то он не согласился со словами, сказанными старой ключницей о том, что собаке выпала «великая милость» погибнуть за своего хозяина.

Мистико-философский смысл повести «Собака» уводил писателя от утилитарно-реалистического понимания природы. Он стремится показать ее в единстве рационального («аполлоновского») и стихийно-иррационального («дионисийского») начал. Вместе с тем писатель выходит на иной уровень поэтической правды, которая давала ему новые возможности в изображении Человека и Природы, их вечного взаимодействия и противостояния. Как часто бывает с героями Тургенева, соприкосновение с природой рождает в их душе смутные, порой неясные для них самих движения, приводит их в особые состояния. И в этой повести привязанность к живому существу – собаке открывает герою его самого, заставляет задуматься, что он-то сам есть в этом мире.

Литература

- [1] Аксаков С. Т. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии // Аксаков С. Т. Собрание сочинений : в 4 т. – Т. 4. – М. : Худож. лит., 1956.
- [2] Батюто А. П. Тургенев и Паскаль // Русская литература. 1964. – № 1.
- [3] Винникова И. А. И. С. Тургенев в 1860-е годы. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1965.
- [4] Евлахов А. М. И. С. Тургенев – поэт всемирной скорби // Русское богатство. 1904. – № 6.
- [5] И. С. Тургенев в современном мире : сборник статей. – М. : Наука, 1987.
- [6] Курилов А. С. История литературы Нового времени : логика художественного развития от итальянского Возрождения до русского Сентиментализма (Словеснику XXI в.) // Филология и школа. – Вып. 1. – М. : ИМЛИ РАН, 2003.
- [7] Муратов А. Б. Повести и рассказы Тургенева 1867–1871 годов. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980.
- [8] Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. Сочинения : в 13 т. – М. : Наука, 1963.
- [9] Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. – Письма. : в 15 т. – М. : Наука, 1963.
- [10] Шаталов С. Е. Художественный мир И. С. Тургенева. – М. : Наука, 1979.

HOMONYMY IS ONE OF THE PRODUCTIVE WAY OF WORD-FORMATION IN A NEW ENGLISH

Krasikova T.I.®

Financial Technological Academy

Russia

Abstract

The article focuses on the significant role in understanding of homonymy development in New English. Being products of their historical epochs, they are a depository of specific system and style of behaviour and thinking.

Keywords: homonymy, homonymic series, systematic relationships, nominative units, genetic units, mixed homonymic series.

Аннотация

Статья освещает один из важных моментов в английском языке - становление омонимии в Новоанглийский период, а также резкое увеличение словарного состава данного периода. Являясь продуктом данной эпохи, омонимичные слова, не исчезают из языка, а являются отличительной чертой функционального стиля данного периода.

Ключевые слова: омонимия, омонимичные ряды, номинативные единицы, генетически связанные омонимы, смешанные ряды.

Занимаясь изучением омонимии, нами были рассмотрен один из самых продуктивных периодов в истории английского языка – новейший период. Являясь продуктом данной эпохи, омонимия оказала большое влияние на процесс формирования и стабилизацию литературного языка. В это время формирование литературного языка складывается из огромного множества событий и возможностей, которые были специфичны для конкретной истории английского языка. К этому периоду относятся многие явления. Отбирая материал, мы столкнулись с огромным количеством вариантов, рост которых был вначале стремительным, потом замедлился, затем, в течение ряда столетий шло формирование литературных форм. Зависело это, прежде всего, оттого, какой узус оказал влияние на формирование и существование лексического состава английского языка.

Это контакты с другими языками, упрощение морфологической системы языка, редукция окончаний и многие другие.

Например: Так stive1 гл. XV в., фр., «тушиться, вариться»; stive2 сущ. XV в., фр., «мучная пыль». В данном ряду stive1 и stive2 возникли в исследуемый период, образовали новый ряд. Flageolet1 сущ. XV в., фр., муз., «флажолет»; flageolet2 сущ. XVI в., неизв. этим., «фасоль (обыкновенная)». В данном примере flageolet1 появился в XV в., но ряд возник в XVI в., когда появилось flageolet2. Ряд Lawn1 сущ. XV в., фр., «батист»; lawn2 сущ. XVI в., фр., «лужайка, галок»; lawn3 гл. XV в., «делать лужайку, газон» построен за счёт пополнения lawn3 уже ранее созданного ряда в средний период.

Следует учесть, что в период XV–XX в. в., наряду с возникновением новых рядов, расширялись старые омонимичные ряды, существовавшие в средние века, при этом, явления сужения и расширения тесно переплетались в одном ряду. Шла стабилизация литературных норм английского языка.

Было установлено, что в английском языке XV–XX в. в. возникло 668 новых омонимичных рядов (включающих 1048 омонимов). Например, trial1 сущ., фр., «испытание, опыт» появилось в языке в XVI в., но ряд возник в XVII в., когда появилось прилагательное trial2 «треугольный», заимствованное из латинского языка. Прилагательные medic1 XV в., 2врачебный, медицинский; mebic2 XVI в., «средний», также были заимствованы из латинского языка и образовали ряд в XVII в.

Ряды: entrain1 гл. XVI в., фр., «уводить с собой», entrain2 гл. XVII в., en - + train сущ., «грузиться в вагон, садиться в поезд»;

choppy1 прил. XVII в., chop2 гл. + -у, «треснутый»

choppy2 прил. XV в., chop4 гл. + -у, «часто меняющий направление (о ветре)» возникли и исследуемый период.

Интересно отметить, что в ряде случаев (106) сначала из языка выпадал омоним, ряд распадался, но оставшееся слово-омоним не отмирало, не выходило из области употребления, оставалось в живой речи, затем, спустя некоторое время, в языке появлялось другое слово, омонимичное сохранившемуся компоненту ряда, и новый ряд возрождался.

Так, в XV в. выпало существительное comport2 из ряда comport1 гл. XVI в., лат., «вести себя»; comport2 сущ. XV в., фр., «прокалывание щуки пикой». Ряд распался, но в XVII в. из французского языка заимствуется comport3 сущ. (искаженное comporte-dish или сокр. от comportier) «компот», которое становится омонимом comport1, образуя новый ряд. Аналогичный пример того же типа наблюдаем в следующем ряду.

rabbit1 сущ. XV в., фр., «кролик»; rabbit2 сущ. XVII в., неизв. этим., «деревянный сосуд для питья» - XV в., rabbit3 сущ. XVII в., фр., «деревянная колотушка», rabbit4 сущ. XVII в., «охота на кролика», rabbit1 сущ., rabbit5 сущ. XX в., неизв. этим., «плохой игрок».

Из примера видно, что ряд возник в XVII в. и тогда в него входило два генетически не связанных члена. В XV в. из языка исчезает rabbit2 и ряд распадается. Через один век (в XVII в.) в языке появляются два омонима rabbit3 и rabbit4. rabbit3 был заимствован из французского языка, а rabbit4 образовано по конверсии от rabbit1. Таким образом, возникает новый ряд, состоящий из трёх компонентов, который в XX в. пополняется ещё одним омонимом – rabbit5, ряд приобретает смешанный характер, т.е. в него входят как генетически не связанные омонимы rabbit1 – rabbit3 – rabbit4 – rabbit5, так и генетически связанные (rabbit1 – rabbit4).

Таких случаев смешанных рядов было обнаружено 697 из 895.

В ходе исследования выявлены, случаи возникновения новых омонимов в XV–XX в. в., учувствовавшие в расширении уже существовавших рядов. Это 983 номинативные единицы, появившиеся в структуре языка, распределившись среди 261 омонимичного ряда.

В рассматриваемый период наблюдается процесс отбора литературного норматива, на который оказывали влияние сильные и устойчивые территориальные диалекты, формы которых постоянно конкурировали между собой. Это отчётливо наблюдается при рассмотрении омонимичных рядов, которые вступили в стадию широкого развития, расширения, пополнения, а также образования новых омонимичных рядов, различных по своей структуре, наполняемости. Словотворчество в новоанглийский период неупевало за быстро растущими потребностями в новых лексемах.

В генетическом аспекте литературная норма явление сложное. Исследователи данного периода отмечали, что она характеризовалась и территориальными, и социальными признаками[1]. По мнению ряда грамматистов[2], идет выделение литературного языка на фоне борьбы с территориальными диалектами, и в этот момент форма речи переносится в источники, постепенно вводится социальный критерий, выделяются употребительные формы языка, внутри которых идет борьба за существование.

Литература

- [1] В.Н. Ярцева. История английского литературного языка IX-XV вв.М.,Наука,1985.
- [2] Dobson E.J. Early Modern Standard English. – Transaction of the Philological Society,1956.
- [3] Serjeantson. A history of foreign words in English. London, 1935.
- [4] Skeat W.W. English dialects from the eighth century to the present day. Cambridge, 1912.

THE CONNECTION OF IDIOMATIC COMPARISONS AND WORD`S ASSOCIATIVE POTENTIAL (THE ANALYSIS OF RUSSIAN AND GERMAN ASSOCIATIVE DICTIONARIES)

Malkova V.V.®

Lomonosov Moscow State University

Russia

Abstract

The revelation of the word`s associative potential is a complicated linguistic task that consists of the analysis of large modern lexicographical materials and accurate observation of its use in the speech. The objectives of the research is to analyze the character of the connection between two main types of word`s associative potential sources – idiomatic comparisons and dictionaries of associative norms of Russian and German languages - and to compare them with the real use of researched words in the speech.

Keywords: idiomatic comparisons, word`s associative potential, comparison grounds (tertium comparationis), comparison subject.

Аннотация

Выявление ассоциативного потенциала слов является комплексной лингвистической задачей, включающей в себя анализ объемного современного лексикографического материала и тщательное наблюдение за использованием слов в речи. Цель данного исследования - проанализировать характер связи между двумя основными источниками выявления ассоциативного потенциала слов - устойчивыми сравнениями русского и немецкого языков и данными соответствующих ассоциативных словарей, а также сравнить полученные данные с реальным использованием проанализированных слов в речи.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, ассоциативный потенциал слова, основание сравнения (tertium comparationis), объект сравнения.

В современной лингвистике наиболее актуальным является вопрос о полном (комплексном) содержании языкового знака. Особую значимость наряду с основным семантическим содержанием приобретают такие дополнительные признаки слова, как ассоциативные [1] или потенциальные [2], что позволяет пользоваться таким понятием как *ассоциативный потенциал слова (АПС)*. Как правило, ассоциативное содержание слова, в отличие от основного семантического и коннотативного, не находит своего отражения в толковых словарях того или иного языка и осознается носителями конкретного языка бессознательно. Предлагаемое исследование посвящено проблеме выявления ассоциативного потенциала русских и немецких слов на основе анализа взаимосвязи между устойчивыми сравнениями сопоставляемых языков и ассоциативными реакциями на слова-стимулы, представленные в соответствующих ассоциативных словарях.

На наш взгляд, процесс выявления ассоциативного потенциала слова должен затрагивать несколько ступеней лингвистического анализа. Количество слов, обладающих ассоциативным потенциалом, практически безгранично, именно поэтому начальным этапом исследования является анализ устойчивых сравнений русского и немецкого языков, позволяющий четко обозначить материал исследования. В результате нами были проанализированы 370 русских [3] и 355 немецких УС [6] структуры «основание сравнения (*tertium comparationis*) + как + объект сравнения (нарицательное существительное)», именно подобная неусложненная структура сравнений позволяет наиболее отчетливо проследить закрепленную связь между основанием сравнения (характеристикой объекта) и самим объектом. Так, например, за словом *медведь* в сознании носителей русской лингвокультуры закрепилось значение «неуклюжий человек» (ср. УС *неуклюжий как медведь*), а за словом *Affe* в немецком языке – значение «тщеславный, заносчивый» (ср. УС *eitel wie ein Affe*).

Однако УС не являются достоверным источником выявления АПС. Действительно, далеко не все слова, входящие в состав УС того или иного языка, приобретают ассоциативный потенциал, реализуемый в речи. Например, УС *глупая как курица*, прочно вошедшее в язык и сознание носителей русского языка, закрепляет за словом *курица* дополнительное (ассоциативное) значение «недалекая, глупая женщина (девушка)», однако УС *голодный как собака* не стало источником возникновения ассоциативного значения «голодный человек» у слова *собака*. Или УС *быстрый как ветер* не привело к образованию ассоциативного потенциала слова *ветер* «быстрый», в то время как УС *быстрый как метеор* непосредственно отразилось на возникновении дополнительной ассоциации у слова *метеор*, реализуемой в процессе общения (*Ну ты и метеор!*). Иногда ассоциативный потенциал некоторых слов, используемых в качестве образа сравнения, напротив, не совпадает или совпадает лишь частично с заявленными в УС характеристиками (*tertium comparationis*), ср. жеребец (УС *здоровый как жеребец*), однако в речи за этим словом помимо признака физической силы закрепляются также такие черты, как резвость и некоторая наглость (*Ну ты жеребец!*) и т.д.

Кроме того, у таких слов, как *выдра*, *крыса*, *ласточка* в русском языке безусловно невозможно отрицать наличие ассоциативного потенциала, несмотря на отсутствие соответствующих им УС. Помимо прочего, стоит обратить внимание на тот факт, что с происходящими в языках изменениями некоторые слова только сейчас начинают приобретать дополнительный ассоциативный потенциал, который ранее у них отсутствовал, ср. *овощ* (*вялый, неподвижный или безвольный человек*), *тряпка* (*бесхарактерный мужчина*), *фрукт* (*подозрительный, ненадежный человек*) и др.

Таким образом, устойчивые сравнения оказываются лишь одним из источников выявления ассоциативного потенциала слов, а анализ их образов-эталонов представляет собой лишь начальный этап, требующий последующего практического отбора реально закрепленных за ними признаков.

Вторым важным источником выявления АПС наряду с анализом УС сопоставляемых языков является анализ лексикографического материала на примере словарей ассоциативных норм. Источником этого этапа выявления АПС послужили следующие словари: Русский ассоциативный словарь (РАС, том 1,2) [4], Norms of word association под ред. Лео Постмана [7] и Славянский ассоциативный словарь под ред. Н.Ф.Уфимцевой [5].

Первый этап анализа представленных ассоциативных словарей осуществлялся нами по принципу «слово-эталон (образ УС) = слово-стимул → слова-реакции». В результате анализа было установлено, что все слова-эталоны, выступающие как стимулы в проводимых ассоциативных экспериментах, содержат в качестве одной из реакций слово – характеристику, являющуюся ключевой в УС того или иного языка. Это очевидно свидетельствует о высокой степени

закрепленности УС в сознании носителей языка, а также о фиксированной соотнесенности конкретного предмета (образа) с определенной, свойственной ему характеристикой. Например, одной из наиболее частотных реакций на слово **береза** является *стройная* (7); **индюк** – *надутый* 11; **медведь** – *косолапый* 11, *большой, толстый* 3, *неуклюжий, сильный* 2; **гусь** – *важный* 2; **заяц** – *трусливый* 4; **младенец** – *невинный* 5 и т.д.

Анализ немецких образов сравнений проводился на основе монографии Лео Постмана, в которой автором были собраны ассоциативные реакции носителей английского, французского и немецкого языков. В результате анализа также была выявлена взаимосвязь образа сравнения и выражаемой им характеристики: **Butter** – *Brot* 60, **weich** 44, *Milch* 32 (*weich wie Butter*); **Schnecke** – *langsam* 31 (*langsam wie eine Schnecke*); **Schaf** – *Wolle* 47, *Tier* 28, **dumm** 15 (*dumm wie ein Schaf*) и т.д.

Следующая задача – проследить обратную взаимосвязь определенной характеристики и выражающего ее объекта. Реализация этой задачи осуществлялась нами по принципу «основание сравнения = слово-стимул → слово-реакция». Стоит отметить, что сложность проводимого анализа связано с проблемой разграничения чисто синтагматических связей (типа *верный – друг*) и зафиксированных в сознании носителей языка связей характеристики и образа (ср. *верный – собака* ← *верный как собака*, *собака* – эталон верности). Нас интересует именно второй тип ассоциативных реакций. Анализ полученных данных показал, что далеко не все характеристики, выступающие в качестве слова-стимула, вызывают в сознании носителей образ-эталон, закрепивший за собой эту характеристику (ср. *злой – человек* 18, *гений, дух* 6, *добрый* 5, *волк, рок* 4, *пес* 3, *враз, зверь* 2 ← *злой как собака*). Однако большая часть характеристик всё-таки включает в качестве слов-реакций образы УС: *большой* – *дом* 85, **слон** 11, **медведь** 4, *великан, зверь* 2; *красивый* – *человек* 57, *цветок* 26, *девушка* 6, **Аполлон** 1; *глухой* – **тетерев** 6, **тетеря** 2.

Интересно отметить, что небольшая часть всех проанализированных реакций представляют собой непосредственно сравнительное сочетание: *здоровый* – *как бык* 3; *свободный* – *как ветер* 13, *как птица* 6; *глупая* – *как корова, как пень*; *голодный* – *как волк* 4; *надоедливый* – *как муха* 3 и т.д.

Анализ Славянского ассоциативного словаря позволил также выявить, что даже в близкородственных языках наблюдаются различия в реакциях на слова-стимулы типа рус. (*глупый*) – **осел** 24, *пингвин* 9, *пень, пес* 7; белорус. (*дурны*) – **баран** 20, **сабака** 13, *пень, як бот* 12, *асёл* 5, *варона* 4; болг. (*глупав*) – **вълк** 3, *овен, слон* 2; украин. (*дурний*) – *як пень* 18, *пень* 11, *як ступа* 6, *кіт, пес* 5, *дуб, собака, як пробка* 4, *баран* 2.

Анализ монографии Лео Постмана «Norms of word association» позволяет установить аналогичную картину. Так, реакциями на слово **langsam** стали *schnell* 146, **Schnecke** 34 (*langsam wie eine Schnecke*); на слово **glatt** – **Eis**, *rauh, gefaehrlich* (*glatt wie Eis*); **lang** – *kurz* 146, **Stange** 11, *Straße* 9 (*lang wie eine Bohnenstange [Hopfenstange]*); **weiß** – *schwarz, Schnee, hell, Farbe* (*weiß wie Schnee*).

Примечателен тот факт, что среди реакций на некоторые основания сравнения, входящие в состав УС, иногда отсутствует ключевой образ, вместо этого в качестве реакции возникает совершенно другой, новый образ, выражающий эту характеристику: ср. УС *мудрый как Соломон* → *мудрый* – *старец* 20, *человек* 18, *старик* 13, *дед* 6, *совет* 5, *старый* 3, *глупый, князь, филин* 2. Анализ представленных реакций позволяет выявить, что мудрость ассоциируется в сознании носителей русского языка прежде всего со старостью, однако кроме того она может раскрываться и через образ филина (совы).

Анализ ассоциативных реакций носителей русского и немецкого, представленных в соответствующих словарях позволил также успешно осуществить следующий этап анализа – выявление ассоциативного потенциала слов, не вошедших в состав УС. Здесь уместно привести следующий пример: слово **жук**, не представленное в выявленных ранее УС русского языка, очевидно имеет определенный ассоциативный потенциал, который уточняется также благодаря изучению представленных в словарях реакций: *навозный* 26, *майский* 19, **хитрый** 2 и подтверждается использованием этого слова в речи *Вот ты жук!* (в значении *хитрый*).

Таким образом, очевидна связь одного предмета действительности с определенным признаком в сознании того или иного народа. Некоторые слова-стимулы позволяют выяснить также эмоциональное отношение человека к тому или иному объекту (предмету) действительности. В этих случаях, во избежание учета индивидуальных ощущений опрашиваемых, во внимание принимаются только относительно частотные реакции, хотя безусловно это не позволяет утверждать о полном совпадении реакции всех носителей того или иного языка: ср. **Spinne** – *Netz* 111, *Tier* 31, *Bein(e)* 3, **ekel** 11, **hässlich** 9; **крыса** – *серая* 11, *хвост* 6, *белая, противная* 4, **мерзость** 3, *бежит, вор, зверь, мерзкая, подкодная* 2.

Таким образом, анализ устойчивых сравнений и ассоциативных словарей определенного языка помогают более глубоко проникнуть в сознание его носителей и установить скрытое в некоторых словах ассоциативное содержание. Как показал проведенный анализ, не все слова, выступающие в качестве эталона (объекта сравнения) при выражении определенной характеристики в устойчивых сравнениях, проявляют себя как взаимные ассоциаты. Проведенное исследование способствовало выявлению закрепленного за набором русских и немецких слов ассоциативного потенциала и позволило с уверенностью утверждать, что достоверное выявление ассоциативных возможностей слова возможно только при учете значительного по объему актуального лексикографического и речевого материала.

Литература

- [1] Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). – М., 1972. – 367 с.
- [2] Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики – М.: Наука, 1972. – С. 367–395.
- [3] Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: Тематический словарь/ Кубанский государственный университет. Краснодар, 1998. – 272 с.
- [4] РАС 1-6 – Русский ассоциативный словарь. Книга 1-6 / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М., 1994-1998.
- [5] Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский/ Н.Ф.Уфимцева, Г.А.Черкасова, Ю.Н.Караулов, Е.Ф.Тарасов. – М., 2004. – 792 с.
- [6] Duden. Redewendungen. Band 11: 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Dudenverlag Mannheim - Leipzig - Wien – Zürich, 2002. – 959 S.
- [7] Postman L. Norms of word association, New York.: Academic Press, 1970. – 467 p.

LITERARY TEXT: PHILOSOPHICAL AND CREATIVE INDIVIDUALITY

Nasirov A.N.[©]

Samarkand State University

Uzbekistan

Abstract

The article deals with about features of expressing the mean in the art text, the individual style of writer and philosophical peculiarity of meaning of the word. The description is based on example of Odil Yoqubov's roman. Interpretation and philosophically, expression form in imagination, generality of logic and poetical integrity are analyzed.

Keywords: philosophically in art text, expressing mean of word, description method, individuality, logical art.

The literary text discovers the mutual connection which is spread among human, nature and society. It signifies the relation between inner and external essence, reciprocal relation of subject and object, figure and meaning, imagine and idea, illustration and analyze. As a matter of the fact «every art work is the manifest what proves the unit of the world» (1, p.127). Literary mutual action centralizes the experiences of real event and creative idea. Philosophy of literature proves the connection between the sensitive reasons. It must consider the essence goes to the abstractiveness. It shows us the thinks about replaces of illustration to expression, explanation to idea. Analyses and explanation introduce us 2 degrees of possibility and logic. In the novel «Honesty» the spirit of illustration intensively comes up to independence of the expressions. The author pays attention to logical expressing, impression and discussion. The logical aim plays the big role in connection with result.

Inner mutual connection contents the life. Social flourishing process connects with the text of the poetical mean and centralize the imitation, analyze and expression.

[©] Nasirov A.N., 2012

O.Yakubov's literary works contain the novel «Honesty». The literary work expresses the relationship of psychological aim and social subject. Otakuzi is the symbol of head that brought up in existence society. Instead of he knows his business and he is the expert of his job. The hero gives the strength from the hard nature of society. Firstly, the reader knows the main character as the just and honest. Step by step he became lover of the head post. But the head society doesn't admit him. The people loving hero became a trick step. And the top point of the tragedy of millionaire begins. The relation between uncles was broken. The author details the whole character of the main hero. Otakuzu couldn't endure the honest and pure uncle Normurad. It was capable for the lover of easy life. The author shows that the society would be influence to the people's life. The ability of author express us the philosophical, social and emotional lacks of main character. The plot of text expresses the opposites of the character. The first opposite is the wife "Fazilat" and the second one is tragedy of Fazilat, her unfaithful behavior. It's reason is ordinary: Latofat looked like mother, beautiful and mainly she was «the daughter in low!» in the nearest future of the head of collective farm. For instance, the being of the human comes from his life and spiritual positions. That why the main character's spirit was broken. While the author was expressing the subject of the literary work, he gave the attention the appearance of the girl. This fear gives the chance to create the balance between the greediness and the pride. The millionaire head of the collective farm, first able, afraid of being unrespectable. Second, the society is guilt in his behavior too. The ability of author invents the tops of «The high degree of senseless» [2, 252].

The creation of Odil Yakubov express us «the deep meaning of human life, it's character, nature and personal size. The author pays attention to do the characters alive and movable. From the main character to the little personage are truly expressed» [2, 252]. It must be investigate the opposite relations of human, nature and society. The characteristic sign of expression, recommends us to express the interesting, sides the strength of world and correspond to imagine, to rich the ideas of problem. The real interpretation and thought of novels are the opposite of esthetics.

«Running water from Mingbulak was very clear and pure. Khaydar came up to water, took off his clothes and threw them to the grass and jumped into the water. The water of the river was very cold, and he had a cold firstly but, after sometimes his body got to it and he was calm. He got the branch of the willow and lay on a back and closed his eyes in the water. In my opinion, it was not water; it was somebody's hand which cared him with love» [3, 197].

In this fragment from the novel «Honesty» the author give attention to the landscape this fragment the shows us the character, its inner world, his surroundings and his philosophical principals. In this novel the character Khaydar has special way in his life. Future scientist brought up in rich family. His father Otakuzi was the millionaire head of collective farm. The pride and proud young man, firstable, didn't understand his uncle Normurod Shomurodov. While he failed in love and came up to life's trial and step by step understood his uncle. The surrounding events made him to thing about. His father who was proud of by him was in wrong way. But, it was late. The author explained us the social, spiritual problems of human thought. The chance what replaced in the human member as shaved the way, of literary work.

The author tries to express the lack of logical means step by step.

The art of world can connect the character of event, idea, and spiritual thought. Truly, if we connect the man nations and humanity, it will be the poetical invention.

«Every history of art is the attempt to express the sides of human soul. And these sides separate it from other arts. This attempt contains the rainbow of art and strives for [1, 307] wrote the great Spain scientist Khose Ortega-i-Gasset. Surely, «the soul of human is unseparately» and to express the subject of it is the main way. The artist learns the abstract general problem from the point of the view.

The unsolved problem of the art is in its secret of nature. Some of sides of description attracts attention. The first «the soul of the human pays attention to origin of the literary work, and the second, the time explains us the connection of the object and subject. The third, the literary events materials differs from the life; the fourth in the literature the esthetic idea stay in the main place, the fifths, theoretical style of work is colorful. So, to understand and to teach the art occurs in mean and talent».

The memory occurs in the process of the human life. The strength character of human does not occur at once. For understanding his lives novel one must joins its top to one point. Otakuzi tries to remember his childhood. While he remembers his past life he understands that he lost his sense. The hard psychological strain can broke the person's spiritual means. It is sorry that the character lost his dynamical behavior in depression. And the author uses the real subjects in the plot. The character, who came back to the childhood, felt the thirsty to the real pure life. The guilty head of collective farm feels that he has no way to become free. The opposite of inner world of the personage joints the difference sides in one line. Social spiritual units describe the character of the farmer. The two ways of character is

mixed: the first way is inner events and the second one is the external process. Truly, in the novel the character does not think, he discusses. Mainly, the personal habit comes up to the social events and mixed means occur in the life. And the novel «Honesty» has the special place in the XX century's literature. With the help of the author the main character is present in the other events. In the center of the expression stays the impression of the spirits of the character. Otakuzi asks himself. He remembers the childhood and the whole life process, but he understands that his position has not the strength root in the social life and his assistance is not forever and everything is not eternal. One should pay attention to the connection of the sense and imagines, impression and events.

References

- [1] Jahon adiblari adabiyoti haqida. – T.: Ma'naviyat, 2010.
- [2] G'afurov I. Mangu latofat. – T.: Sharq, 2008.
- [3] Yoqubov O. Diyonat. Roman. – T.: Sharq, 1998.

APPEARANCE AND MAIN FEATURES OF ENGLISH LEGAL LANGUAGE

Nizgulov T.S.®

Perm State University National Research

Russia

Abstract

Legal language takes a special place in our life. With its help bases of the political system, the behavior rules are fixed in society and many other important points. Most often used language when writing legal documents is English, in particular English legal language. It passed a long way of the formation, borrowed characteristic features of Latin, French and other languages, and also created own features. All this does its maximum interesting to research. Special lines of English legal language not always have positive character, but nevertheless, it deserves our attention. The archaism, complexity of language designs, and also other distinctive features of English legal language, allow to track its formation, and also to assume possibilities of its further development.

Keywords: Legal language, England, history, features, development, wills, statutes.

Аннотация

Юридический язык занимает особое место в нашей жизни. С его помощью закрепляются основы государственного строя, правила поведения в обществе и многие другие важные моменты. Наиболее часто используемым языком при написании правовых документов является английский язык, в частности английский юридический язык. Он прошел длинный путь своего становления, позаимствовал характерные черты латинского, французского и иных языков, а также сформировал свои собственные особенности. Все это делает его максимальным интересным для исследования. Особые черты английского юридического языка не всегда носят положительный характер, но тем не менее, он заслуживает наше внимание. Архаизм, сложность языковых конструкций, а также иные отличительные черты английского юридического языка, позволяют проследить весь путь его становления, а также предположить возможности его дальнейшего развития.

Ключевые слова: Юридический язык, Англия, история, особенности, развитие, завещания, статуты.

Английский язык зародился около 450 г. н.э., когда лодки, полные Англов, Ютов, Саксов и Фризов, прибыли с континента [1]. Эти германские оккупанты говорили на тесно связанных языках, которые были преобразованы в такую форму, которую мы сегодня называем англо-саксонской или

старым английским. Хотя среди англо-саксов ещё не было отдельных юристов, они развивали юридический язык, остатки которого сохранились до сегодняшнего дня. Примеры включают такие слова, как *bequeath* (завещать), *goods* (товары), *guilt* (вина), *oath* (клятва), *right* (право), *sheriff* (шериф), *steal* (воровать), *swear* (клясться), *theft* (кража), *thief* (вор), *ward* (опека и попечительство), *witness* (свидетель) и *writ* (предписания) [2].

Кроме англо-саксонских слов, характерной чертой, оставившей отпечаток в правовом английском, является аллитерация. В отличие от рифмы, в которой концы слов фонетически представляют одно и то же, аллитерация требует, чтобы слова начинались с того же звука. Англо-саксонская поэзия стремилась аллитерировать два или три слова в каждой строке. Аллитерация используется не только в поэзии, но и делает фразы более запоминаемыми. Её использование является важной особенностью большинства дописанных обществ.

Большинство англо-саксонских аллитерационных фраз исчезли из нашего языка. Одна, которая выжила, это «*to have and to hold*», она все еще является частью многих брачных обетов. Другая иллюстрация аллитерированной фразы – это выражение «*any and all and each and every*» (любых и всех, и каждого), весьма любимое юристами. В некоторой степени, эта традиция может объяснить склонность профессии юриста соединять длинные списки слов, присоединяя и / или, с или без аллитерации.

Англо-саксы пользовались в качестве юридического языка не только старым английским, но и латынью. Хотя латинский язык пришел на территорию Британских островов довольно поздно и активно использовался, в первую очередь, во время Римского завоевания, он укрепился не только как церковный язык, но и как язык образования [3].

Термин *clerk* (тот, кто умеет писать) и *cleric* (священник) возникли от одного латинского термина [4]. Как следствие, в результате слияния образованного слоя и церкви, долгое время в практике судов священнослужители пользовались большим количеством побрякушек и оснований для снисхождения.

Латынь была важной частью судопроизводства в Великобритании и использовалась для записи всего, что происходило в рамках судебного разбирательства. Практика использования латинского *versus* в названиях дел вместо слова «против» берет своё начало именно со времен римского завоевания. Не меньшую популярность получило обыкновение судей и адвокатов во время судебного разбирательства использовать различные латинские выражения для описания юридических ситуаций.

Более позднее влияние на правовой язык имело скандинавское происхождение. Начиная с восьмого века, викинги совершали набеги на территории, принадлежащие бриттам, и в итоге основали свои первые поселения на берегах Великобритании. В результате смешения коренного населения и викингов произошло заимствование и некоторых юридических терминов. Само слово *law*, означающее право, имеет скандинавские корни и происходит от слова *Lay* и означает «*that is laid down*», то есть то, что закреплено [5].

Дальнейшая интервенция скандинавских племен на территорию Британии произошла в 1066 году, когда Вильгельм Завоеватель со своим войском норманнов смог надолго закрепиться на Британских Островах. По той причине, что норманны были французскими племенами, в этот период начинается активное заимствование французских слов в общую речь жителей Британии. Французский язык был языком знати. И хотя первоначально при норманнах юридические документы издавались на латыни, к концу тринадцатого века французский язык крепко вошел в юридический обиход. Как следствие, долгое время почти все акты Британского Парламента издавались на французском языке. Более того, само слово *Parliament* имеет французские корни.

В виду того, что на протяжении многих веков главным языком юридической профессии был французский, в английском правовом языке сохранилось огромное количество слов французского происхождения, включая такие базовые понятия, как: *appeal* (обращение), *attorney* (адвокат), *bailiff* (судебный пристав), *jury* (суд присяжных), *justice* (правосудие), *party* (сторона), *plaintiff* (истец), *plea* (вина), *verdict* (приговор) и *voir dire* (предварительный допрос свидетеля) [6].

Другим примером французского влияния на английский юридический язык является то, что по обыкновению прилагательное следует после существительного, как можно увидеть далее: *attorney general* (генеральный прокурор), *court martial* (военный суд), *letters testamentary* (завещание), *malice aforethought* (злой умысел), and *solicitor general* (заместитель генерального прокурора). Также, Французское право позволяет образовывать слова путем добавления окончания - *ee* для обозначения человека, который является объектом действия, например,

lessee - "the person leased to" [7]. Юристы и в сегодняшнее дни продолжают образование новых слов, следуя этому правилу: asylee, condemnee, и tippee.

Правовой язык, широко распространенный среди юристов, стал объектом многочисленных исследований со стороны лингвистов, многие из которых выступают за его реформирование, чтобы сделать его более понятным для рядовых граждан, чья жизнь и судьба может быть затронута результатами использования юридического языка. Многие прилагательные, используемые для описания языка права, носят негативный оттенок, в том числе "широкий", "неясный", "помпезный" и др. Если говорить более конкретно, литература, посвященная юридическому языку, позволяет предположить, что он отличается несколькими особенностями от обычной речи, а именно:

- 1) Обилие технических терминов;
- 2) Архаичность, официальность, и необычность, даже сложность лексики;
- 3) Безличные конструкции;
- 4) Номинализация;
- 5) Пассивные конструкции;
- 6) Множественные отрицания, что не свойственно английской речи.;
- 7) Длинные и сложные предложения;
- 8) Многословность и избыточность слов в предложении [8].

В совокупности именно эти особенности часто называют признаками юридического языка.

Интересно отметить то, что, когда в литературе говорится об особенностях юридического языка, то это почти всегда идет ссылка на письменные юридические формулировки. Иллюстрации приходят из заявлений, договоров, завещаний, статутах, судебных решений и других правовых документов. Недавние исследования в области судебных слушаний, а также разговоров между адвокатами и их клиентами показывают, что представители юридической профессии, как правило, не говорят юридическим языком в обыденной жизни. Адвокат, спорящий с присяжными, или обсуждающий вопрос с клиентом, или даже спорящий по вопросу права в суде, хочет быть понятным и в целом использует официальный, но довольно обычный стандартный язык. Адвокаты и судьи неизбежно пользуются большим объемом терминологии из области юридической техники, но их речь обычно не содержит чрезмерное количество признаков, характерных для юридического языка [9].

В целом верно, что наиболее специфические тексты, как правило, имеют высокий процент юридического языка, используемого в них. Судебные мнения, которые не являются аутентичным текстом, как правило, написаны с использованием более обычного языка. Стиль мнения, высказанного юристом, как правило, носит формальный характер, конечно, и содержит достаточное количество правовых оборотов, но это не имеет оттенок чрезмерное количество юридических терминов.

В значительной степени юридическим языком и, таким образом, языком правовых документов можно считать особые версии официального письменного языка. Исследования лингвистов в различия между устной и письменной речью отмечают, что в целом письменный текст более спокоен, нежели устная речь, которая является более спонтанной.

В связи с этим разница заключается в том, что слушатель должен обрабатывать высказывания по мере их произношения, в то время как читатель может перейти на письменное предложение снова и снова, пока он полностью не вникнет в смысл юридического текста. Такие различия часто преувеличиваются, однако письменная форма юридических документов позволяет лучше разобраться в сути проблемы и в большей степени подготовиться к последующему устному выступлению. Письменная речь также склонна к большему количеству номинализованных глаголов и пассивным конструкциям, что присуще юридическому языку, как отмечает профессор Уоллас Шэйф (Wallace Chafe) [10].

Самые распространенные конструкции, часто встречающиеся в юридических документах с большой историей, могут быть сокращены до одного-двух предложений, имеющих простую структуру. Конечно же, архаичные структуры являются данью юридическим традициям, но не стоит отрицать, что такие документы могут быть разобраны только с помощью адвокатов, что не в полной мере соответствует современной ситуации в обществе.

Хотя структура и язык правовых документов, как правило, остаются шаблонными и архаичными, растет количество мнений, которые выступают за то, чтобы сделать эти тексты более доступными для общественности и юристов. В различных частях мира, происходят изменения, направленные на то, чтобы язык правовых документов, особенно тех, которые влияют на благосостояние простых потребителей, становился более понятным. Явными примерами

являются законопроекты Австралии, исключившие некоторые распространенные шаблоны из текстов законодательных актов.

Каждый вид юридических текстов, как правило, имеет свою юридическую форму и написан на особом юридическом языке, и обычно содержит один или несколько правовых оборотов речи, которые предназначены для выполнения своих функций.

Огромное значение для права имел тщательный анализ слов в тексте. Судебные мнения, в отличие от Статуты интерпретируются с использованием большей юридической аргументации, чем посредством обычного анализа текста. Чтобы решить дело по установленному прецедентному случаю общего права, судья или адвокат традиционно должны рассмотреть обстоятельства дела, и то, как дело было решено ранее, а затем с помощью рассуждений, чтобы определить, какой правовой принцип необходим для принятия решения, установить, что подлежит применению. Этот принцип был известен как мотивированное решение по делу. Текст мнения считается весьма полезным в принятии решения, но традиционно не считается окончательными.

Нельзя забывать, что сферы, которые регулируются юридическими документами, сами по себе уже содержат специализированную лексику, которая, без всяких сомнений, должна найти свое закрепление в юридических актах. Такое положение дел становится наиболее заметным в области коммерческих, в частности внешнеэкономических сделок. Их терминология постоянно меняется, однако основные понятия закреплены в отдельных нормативных актах, согласованных на межгосударственном уровне.

Таким образом, большинство сделок *a priori* требует большого объема знаний в терминологии как в юридической, так и из других областей. Со временем, большинство подобных текстов становится понятнее для обычных граждан по средствам применения общей лексики наряду с расширением образованных слоев населения. Но тем не менее язык сделок в виду сложных конструкций, употребляемых в тексте, остается недоступным для подавляющего большинства граждан.

Одним из путей выхода из сложившейся ситуации является углубление знаний в сути предмета для граждан, не знакомых с юриспруденцией. Поэтому важную роль играют исследования, посвященные изучению структуры юридических текстов, а также языку, который в них используется.

Наиболее характерной чертой структуры правовых документов является то, что они используют множество шаблонов и стереотипов. Некоторые тексты могут обладать довольно развитой с точки зрения языка структурой, но обычные юридические документы, как правило, имеют заранее определенную структуру, которая мало меняется с течением времени.

Язык, широко распространенный среди юристов, стал объектом многочисленных исследований со стороны лингвистов, многие из которых выступают за его реформирование, чтобы сделать его более понятным для рядовых граждан, чья жизнь и судьба может быть затронута результатами использования юридического языка.

Одним из важнейших отличий между устной речью и письменными текстами заключается в том, что написанный документ, как правило, более постоянен, чем слова. Это, конечно, относится к юридическим текстам, которые в ряде случаев остаются в силе в течение сотен лет.

Поскольку написанные документы являются относительно постоянными, составители юридических текстов могут создавать документы, которые могли бы быть истолкованы и через много лет в будущем неизвестной публикой. По большей части, все авторы имеют в своем распоряжении для достижения этой цели писаное право. С точки зрения справочной информации, основные составители достоверно знают предполагаемую аудиторию слушателей. Такие тексты, поэтому должны быть написаны в высшей степени формальном стиле, в котором составитель вкладывает в содержание текста так много информации, насколько это необходимо для его интерпретации [11].

Идеал заключается в том, что юридически образованный читатель сможет интерпретировать текст, не прибегая к другой информации. Чрезвычайно важно, что идеал затрагивает суть прямого текста. Адвокаты, как считается, вкладывают все соответствующие намерения в текст, а судьи, которые интерпретируют текст, предполагают, что они были правильными.

Конечно, это идеализация. Язык не всегда ясен, и нет такой вещи, как полностью правильное понимание текста. Большинство членов юридической профессии знает об этих ограничениях, что и объясняет, почему даже у судей, которые основываются на прямом смысле текста, не применяются эти правила, когда текст является неоднозначным.

Проблемы возникают, когда очевидный смысл текста не соответствует доказательствам в отношении намерения его создателей. Правовой документ может содержать отступления в той части, что он не решает конкретный вопрос, хотя и ожидалось, что все положения будут содержаться в тексте. В этом случае суду, возможно, необходимо решить, было ли отступление преднамеренным, что свидетельствует о намерении не принимать законы по этому вопросу.

Литература

- [1] Whitelock, Dorothy. (1930) Anglo-Saxon Wills, Cambridge: University Press. P.8.
- [2] Hiltunen, Risto (1990) Chapters on Legal English: Aspects Past and Present of the Language of the Law, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. P. 19.
- [3] Hiltunen, Risto (1990) Chapters on Legal English: Aspects Past and Present of the Language of the Law, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. P. 21.
- [4] Hiltunen, Risto (1990) Chapters on Legal English: Aspects Past and Present of the Language of the Law, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. P. 23.
- [5] Hiltunen, Risto (1990) Chapters on Legal English: Aspects Past and Present of the Language of the Law, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. P. 25.
- [6] Tiersma, Peter M. (1999) Legal Language, Chicago: University of Chicago Press. P. 38.
- [7] Hiltunen, Risto (1990) Chapters on Legal English: Aspects Past and Present of the Language of the Law, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. P. 27.
- [8] Kay, Paul (1977) 'Language Evolution and Speech Style', in Ben G. Blount and Mary Sanches (eds), Sociocultural Dimensions of Language Change, New York: Academic Press. P. 27.
- [9] Megarry, Sir Robert (1973) A Second Miscellany-at-Law: A Further Diversion for Lawyers and Others, London: Stevens. P. 84.
- [10] Chafe, Wallace L. (1982) 'Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature,' in Deborah Tannen (ed.), Spoken and Written Language, Norwood, NJ: Ablex. P. 43.
- [11] Kay, Paul (1977) 'Language Evolution and Speech Style', in Ben G. Blount and Mary Sanches (eds), Sociocultural Dimensions of Language Change, New York: Academic Press. P. 23.

DIE SOZIOLOGISCHEN BESONDERHEITEN DER SACHGRUPPE «MENSCHENVEREINIGUNGEN» IM DEUTSCHEN

Otkidycheva A.M.®

Piatigorsk State Linguistik University

Russia

Abstract

The article deals with the lexical representation of social groups on the different levels in German. In the author's opinion these words build in German a specific thematic group. The author makes an attempt to represent the main character figures of this lexical object, which are determined by the peculiarities of the designated social object. There are also some results of the linguistic research registered.

Keywords: social groups, nomination units, thematic group, usage frequency.

Аннотация

Статья посвящена вопросам лексического обозначения в немецком языке социальных образований разного уровня, которые рассматриваются с позиции их объединения в тематическую группу. Делается попытка систематизировано представить основные характерные черты данной тематической группы, обусловленные особенностями обозначаемого предмета, а также фиксируются некоторые итоги исследования материала.

Ключевые слова: социальные образования, номинативные единицы, тематическая группа, частотность употребления.

Das regelmäßige Durchlesen von Periodika kann einem aufmerksamen Leser die Entwicklungsrichtungen des Wortbestandes der Sprache zeigen. So haben wir bemerkt, dass die Bezeichnungen verschiedener Menschenvereinigungen in den aktuellen Artikeln zurzeit häufiger gebraucht werden. Das bewegte uns, die Verwendungsbesonderheiten solcher Wörter näher zu untersuchen. Die Übersicht der Wörterbücher stellte fest, dass es in der deutschen Sprache etwa 600 lexikalische Einheiten gibt, die Gesamtheiten, Gruppen von Menschen mit unterschiedlichen Integrationsmerkmalen bezeichnen. Das gesamte Merkmal der Vereinigung im Bedeutungsumfang aller Lexeme lässt sie in einer Sachgruppe zusammenfassen. Die bedeutende Zahl der Bestandteile dieser Sachgruppe ist eine sprachliche Widerspiegelung des großen psycho-emotionalen Wertes der Vereinigungsmöglichkeit, weil das Leben des Menschen ohne Umgang mit anderen kaum vorstellbar ist. Nur das bewusste und zielgerichtete Zusammenhandeln lässt einen seine Fähigkeiten entwickeln und Bedürfnisse befriedigen. Dieses Moment bestimmt die Aktualität einer soziolinguistischen und pragmatischen Untersuchung der besprochenen Sachgruppe. Solche Untersuchungen können zum Beispiel folgende Fragen beantworten: In welchem Zusammenhang steht die Wahl des Namens mit Besonderheiten einer sozialen Bildung? Wie beziehen sich die Bestandteile der Sachgruppe aufeinander? Welche semantischen Transformationen sind unter Einfluss der soziokulturellen Faktoren möglich?

In diesem Artikel versuchen wir es, der Sachgruppe „Menschenvereinigungen“ eine komplexe Analyse zu geben, indem wir linguistische und soziologische Aspekte in Betracht ziehen.

In der sozialen Wirklichkeit sind die Vereinigungen auf einigen Ebenen möglich: auf der individuellen, gesellschaftlichen, staatlichen, so dass eine Person von dem komplizierten Netz der zwischenmenschlichen Beziehungen umhüllt wird, vom einer sogenannten „sozialen Netzstruktur“ [4, 81].

In der klassischen Soziologie werden traditionell einige Objekte der wissenschaftlichen Forschung ausgeteilt, die verbreiteste und repräsentativste soziale Einheit ist dabei die soziale Gruppe, die sich durch direkte persönliche Kontakte und Beziehungen ihrer Mitglieder auszeichnet. Eine soziale Gruppe ist nach S.Kuzmin [5; 43] ein soziales System, in dem das Ganze der Summe seiner Teile nicht gleich ist. Der Begriff „soziale Gruppe“ ist ein Oberbegriff für alle Vereinigungstypen der Menschen auf dieser Ebene. Bei der weiteren Untersuchung und Beschreibung können Integrationsmerkmale bestimmt werden: es werden soziale Gemeinschaften (territoriale, verwandtschaftliche, wirtschaftliche, politische und andere) und Organisationen (offizielle, rechtlich veranstaltete und inoffizielle) abgesondert.

Die nach den Angaben der Wörterbücher zusammengestellte Wörtergesamtheit der deutschen Sprache widerspiegelt typische sozial-kommunikative Züge einer Vereinigung, die Qualität der Verhältnisse innerhalb der Gruppe, ihren psycho-emotionalen Wert für den Sprecher. Beim Kommunizieren werden in jedem Lexem jeweilige semantische Elemente aktualisiert.

Der Vergleich des Bedeutungsumfangs der zu erforschenden Lexeme nach den Angaben der Wörterbücher (DUDEN Universalwörterbuch 1988, Wörter und Wendungen 1975, aktuelle gedruckte und Online-Wörterbücher), sowie die Kontextanalyse ihres Gebrauchs in den Periodika (von 1950 bis 2010) lässt einige charakteristische, sowohl mit anderen Gruppen gemeine, als auch spezifische Züge der ganzen Sachgruppe bestimmen.

Die Hauptcharakteristika des heutigen Zustands der analysierten thematischen Gruppe sind:

- Die Zugehörigkeit des bedeutenden Teils von lexikalischen Einheiten sowohl zu der allgemeingebräuchlichen Sprache, als auch zu der sozialwissenschaftlichen Terminologie.

- Die allmähliche Erweiterung der Sachgruppe durch das Einziehen der Lexeme aus anderen Bereichen der sozialen Tätigkeit und Kommunikation, nachdem der Begriff „soziale Gruppe“ ins soziologische Gesellschaftsmodell eingeführt und konkretisiert worden war. Diese sprachliche Besonderheit kann als sprachlicher Ausdruck des sozial-ökonomischen Gesellschaftszustands in Deutschland und ganz Europa gesehen werden. Die Veränderungen auf dem Gebiet Politik und Wirtschaft beeinflussen stark den Prozess der Gemeinschaftsbildung, was seinerseits zum Objekt der Bezeichnungstätigkeit der Muttersprachler wird.

- Die größere Häufigkeitsverteilung von einzelnen Wörtern wegen der Positionsveränderung der Bestandteile innerhalb der thematischen Gruppe. In der Gesamtheit des Wortschatzes der modernen publizistischen Texte kennzeichnen sich nur einige Wörter, die als Gruppennamen benutzt werden, durch eine große Häufigkeitsverteilung, wie, z.B. *die Gesellschaft, die Gemeinschaft, die Familie, die Öffentlichkeit, das Team, die Gruppe* (als Oberbegriff), sowie die Organisationsnamen: *der Verband, die Vereinigung, die Organisation, die Arbeitsgemeinschaft* und andere. Solche Wörter haben außerdem ein verzweigtes Netz der charakterisierenden Elemente - darunter sind attributive Wortgruppen und/oder Zusammensetzungen. Andererseits, werden manche Wörter häufiger gebraucht, nachdem sie neue

Bedeutungskonnotationen bekommen haben, wie es z. B. mit den Lexemen *der Clan*, *die Riege*, *die Crew*, *die Clique* der Fall ist, die aus den Bereichen „Familienverhältnisse“ und „Sport“ in die Bereiche „Politik“ und „Wirtschaft“ übergehen. Es muss aber betont werden, dass die Häufigkeitsverteilung von Wörtern in den Periodika von der thematischen Ausrichtung der Zeitung abhängig ist.

– Die Tendenz zu der allmählichen Entleerung einiger Wörter. Als ein gutes Beispiel dieses Prozesses kann das Wort *die Gemeinschaft* dienen. Es wird in vielen verschiedenen Kontexten gebraucht und verliert dabei die Deutlichkeit des bezeichneten Gegenstandes, was auch die deutschen Soziologen bemerken [1, 10-12].

Als ein kennzeichnender Zug der Sachgruppe „Menschenvereinigungen“ betrachten wir auch einen hohen Abhängigkeitsgrad ihrer Einheiten von dem bezeichneten Gegenstand. Da die sozialen Einheiten ein auf bestimmte Weise geordnetes System bilden, werden die sie benennenden Lexeme von dieser hierarchischen Ordnung beeinflusst und demonstrieren auch eine große Komplexität der semantischen Verhältnisse innerhalb der Sachgruppe.

Aus dieser Besonderheit ergibt sich noch eine charakteristische Seite unseres lexikalischen Objekts: diese Wörter nennen nicht nur den Gegenstand (wie viele andere), sondern nehmen auch an der Projektierung der sozialen Wirklichkeit teil. Anhand des analysierten Materials kann man bemerken, dass der Benennungsprozess irgendeiner sozialen Einheit sich in zwei möglichen Richtungen entwickelt. Erstens, passiert es im Leben ziemlich oft, dass der Name den Typ der Organisationsbeziehungen zwischen den Mitgliedern bestimmt und damit ihre Tätigkeit orientiert: *die Vereinigung*, *der Verband*, *der Klub*, *der Verein*, *die Arbeitsgemeinschaft*. In diesem Fall hat die Gruppe eine bestimmte Reihe von Forderungen an den potenziellen Eintrittskandidaten, dessen Handlungen seine bewusste, freiwillige Wahl sind. Die Bezeichnung dient in dieser Situation als eine Art Gruppenpositionierung nach außen, als impliziter Ausdruck der Ziele und des Wesens der Gruppe.

Manchmal aber schließt das Benennen der Gruppe die Bildung der sozialen Einheit. Der Name kann eine noch nicht ausgestaltete Gruppe aus dem sozialen Ganzen auszeichnen: so, wie es mit dem Wort *das Proletariat* Ende des 19. Jhs der Fall war, oder mit dem neuen Wort *das Prekariat*. Einzelne Personen, die gleiche soziale Züge und einen bestimmten sozialen Status in der Gesellschaft haben, gleiche soziale Rollen spielen, bilden in der Wirklichkeit noch keine Gruppe, keine Gemeinschaft, obwohl sie sich ihrer Ähnlichkeit bewusst sein können. In diesem Fall spielt beim Benennen solcher sozialen Einheit eine gewisse dritte Seite, ein Beobachter, eine bedeutende Rolle. Darunter verstehen wir eine Person oder Gruppe von Personen, die sich mit der Bestimmung und Charakterisierung der Ähnlichkeiten beschäftigt: Soziologen, Historiker, Philosophen, Politiker, manchmal sogar Journalisten. Diese Benennungsrichtung ist für die Bezeichnung von sozialen Schichten, Klassen, Milieus typisch. Jedenfalls, indem man den Gruppennamen benutzt, aktualisiert man im Bewusstsein des Kommunikationspartners ein komplexes Bild der sozialen Einheit und bezieht man ihn auf die Gruppen von anderen Gesellschaftsebenen, verleiht man der sozialen Einheit einen bestimmten Status.

Der Vergleich von Bedeutungen der Wörter aus der Sachgruppe „Menschenvereinigungen“, die in den Wörterbüchern fixiert sind, mit denen aus ihren realen Gebrauchskontexten, zeigte keine krassen Unterschiede, ließ trotzdem die Entstehung neuer Wortverbindungen und Komposita registrieren, die aktuelle politisch-wirtschaftliche und soziokulturelle Realien widerspiegeln, was den Prinzipien der historischen Entwicklung des Wortbestandes der meisten Sprachen entspricht. Außerdem demonstriert die durchgeführte Kontextanalyse die Erweiterung der Gebrauchsbereiche einiger Lexeme wie z.B. *die Gemeinschaft*, *die Öffentlichkeit*, *die Gruppe*, *das Team*, *der Clan*. Andere Lexeme (*das Kollektiv*, *die Brigade*, *der Klub*, *die Union* usw.) erleiden die Verengung der Bedeutung und werden nur in bestimmten thematischen Bereichen gebraucht.

Zum Schluss muss es noch einmal betont werden, dass die Bezeichnungen von sozialen Einheiten für weitere Untersuchungen vom Standpunkt der Lexikologie, sowie von dem der Soziolinguistik interessant sein könnten.

Das Literaturverzeichnis

- [1] Böckelmann J., Morgenroth C. (Hg.) Politik der Gemeinschaft: Zur Konstitution des Politischen in der Gegenwart. transcript Verlag, Bielefeld, 2008 – 219 s.
- [2] DUDEN Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim – Wien-Zürich, 1988.
- [3] Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1975.
- [4] Васильева Л.Н. Элита и эрзац-элита в социальной эволюции//Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 6. – С. 81-94.
- [5] Кузьмин С.А. Социальные системы: опыт структурного анализа. – М.: Наука, 1996. – 191 с.

ON THE QUESTION OF THE CATEGORY OF SEMI-PREDICATIVITY AND DESIGNS COMPLICATING THE MODEL OF ELEMENTARY OFFER

Patroeva N.V.®

Petrozavodsk State University

Russia

Abstract

The theory of the functional and semantic field uniting expanded structures of Russian on a number of inherent signs is presented in the article: creation of additional modal and time meanings, predicative condensation, introduction of additional nominalised pro-position in semantic structure of the statement, intonational prominence and structural optionality (unpredictability) of secondary and predicative element, updating (underlining, promotion) sentence and text element; accessory to level not phrases, and sentences on other, than the main chain of its main and minor members, semantic-syntactical circle, existence of morphological restrictions on rod component.

Keywords: expanded sentence, isolation, segmentation, parceling, semi-predicativity, introduction structures, expletive structures.

Аннотация

В статье представлена теория функционально-семантического поля, объединяющего осложняющие конструкции русского языка по целому ряду присущих им признаков: создание дополнительных модально-временных смыслов, предикативная конденсация, введение добавочной номинализованной пропозиции в семантическую структуру высказывания, интонационная выделенность и структурная факультативность (непредсказуемость) вторично-предикативного элемента, актуализация (подчеркивание, выдвигание) элемента предложения и текста; принадлежность уровню не словосочетания, а предложения на ином, чем основная цепочка его главных и второстепенных членов, семантико-синтаксическом ярусе, наличие морфологических ограничений на стержневой компонент.

Ключевые слова: осложненное предложение, обособление, сегментация, парцелляция, полупредикативность, вводные конструкции, вставные конструкции.

Одну из не нашедших пока сколь-нибудь непротиворечивого и однозначного освещения в современных научных исследованиях по русской грамматике проблем составляет сфера т.н. «осложняющих» модель элементарного предложения структур, а также тесно связанная с характеристикой подобных синтагм категория «полупредикативности», отличающая конструкцию с пропозициональным компликатором, с одной стороны, от неосложненного простого предложения, с другой стороны – от сложного. Содержание понятий «полупредикативность», «полупредикативные отношения» в современной лингвистике строго не определено. Термин «полупредикативная единица» принадлежит В. В. Виноградову [1], современные лингвисты для наименования феномена полупредикативности используют и иные обозначения – вторичная, дополнительная, потенциальная, скрытая, свернутая, имплицитная, а также предлагают особую классификацию видов дополнительной предикативности [2]).

Большинство исследователей второй половины XX столетия толкуют полупредикативность как феномен, связанный с функцией добавочного утверждения каких-либо признаков ситуации – признаков менее важных (с точки зрения говорящего) по сравнению с теми, которые выражаются основным предикатом, а также с номинацией побочной пропозиции и введением дополнительной ремы. Высказывалось и мнение о том, что полупредикативности как явления грамматического не существует ([3]; ср. с: [4]).

Думается, однако, что полупредикативные конструкции – действительный синтаксический феномен, характеризующийся следующими свойствами [см. подробнее: 5]:

- выражение дополнительных модально-временных смыслов, превращающих предложение в полимодальную, политемпоральную и полиперсуазивную модель, предикативная конденсация (усложнение);
- введение добавочной пропозициональной или модусной позиции в семантическую структуру высказывания, углубление субъектно-предикатной перспективы;
- интонационная выделенность и структурная факультативность (непредсказуемостью) вторично-предикативного элемента, синтагматически расчленяющего предложение, но не изменяющего при этом общей схемы (в основной цепочке словоформ) подчинительных связей;
- наличие объективирующей полупредикативности двунаправленной логической связи между осложнителем и тем элементом, к которому он относится по смыслу и грамматически, с одной стороны, а также носителем основного предикативного значения – с другой;
- актуализация (подчеркивание, выдвижение) элемента предложения и текста;
- принадлежность уровню не словосочетания, а предложения, иной, чем основная цепочка его главных и второстепенных членов, семантико-синтаксической плоскости;
- наличие морфологических ограничений на стержневой компонент осложнения – невозможность Vf в его составе, в силу чего модально-временная реализация добавочного признака не грамматикализована.

Между осложняющими элементами и компонентами основного уровня синтаксического членения или предложением в целом выявляются разнообразные типы синтаксических отношений, спектр которых не только выходит далеко за рамки грамматических значений словосочетаний, но и делает синтаксическую семантику осложнителей простого предложения не во всем аналогичной отношениям, складывающимся в составе синтаксических синонимов – сложных конструкций. В самом общем виде, без предварительной детализации, типы взаимоотношений между осложняющей синтагмой и компонентами основного уровня предложения можно свести к следующему перечню: 1) атрибутивные отношения и 2) отношения обусловленности (причины, следствия, условия, уступки, цели), выражаемые обособленными оборотами; 3) временные (таксисные: одновременности, последовательности, предшествования), выражаемые прежде всего причастными и деепричастными конструкциями, а также вставными синтагмами с глагольными словоформами; 4) тождества, уточнения, конкретизации, репрезентируемые обособленными пояснительными оборотами; 5) присоединения (у присоединительных синтагм); 6) компаративные, выражаемые сравнительными оборотами; 7) отношения включения (объединяющие разнообразные по значению вставные единицы); 8) отношения вокативные, или адресации, свойственные обращениям; 9) отношения презентации (поскольку по традиции связь перечисленных осложнителей с содержанием их предложением отрицается, в грамматической науке не разработано терминологического аппарата для описания их отношений с основным составом высказывания, поэтому привлеченный здесь термин в известной мере условен), характеризующие сегментацию начала высказывания – например, именительный или инфинитив представления; 10) субъективно-модальные отношения, свойственные вводным синтагмам.

В результате полупредикативного осложнения размываются границы между диктумом и модусом в содержании сообщения, поскольку актуализация, подчеркивание (интонационное и смысловое) какого-либо элемента высказывания, приводящее к нарушению предсказуемости на фоне нормативно ожидаемых компонентов модели, уже само по себе выдвигает фигуру говорящего, отбирающего и разграничивающего ядерные и побочные предикации. Таким образом, осложнители элементарной структуры предложения «имплицитно задают позицию субъекта (агента) деятельности» [6] и субъекта сознания, оказываются в высказывании знаками присутствия и обнаружения адресанта речи, но при этом также и ее адресата, для которого осуществляется процесс выдвижения текстовых элементов как речевая интенция (намерение) говорящего.

Можно сделать вывод о том, что полупредикативные единицы обладают целым рядом специфических морфолого-синтаксических и функционально-семантических особенностей, позволяющих выявить особый категориальный концепт полупредикативности в системе современного русского грамматического строя. Между тем терминологическая дефиниция этого концепта представляет особую сложность.

Степень структурно-семантической разнородности осложнителей, несмотря на присущие осложнителям и описанные выше общие свойства, не дает возможности приписать осложнение или полупредикативность статус собственно грамматической категории, подобной описанной сначала в трудах В. В. Виноградова, а затем в академической «Русской грамматике»

синтаксической категории предикативности. С другой стороны, широта семантического спектра осложняющих синтагм вполне позволяет, с позиций функциональной грамматики, включить полупредикативные конструкции в разные функционально-семантические поля (ФСП) [7] – с предикативным, качественно-количественным, обстоятельственным, субъектно-объектным ядром, а также с ядерными значениями темпоральности, модальности, персональности. Однако подобное распределение по различным ФСП автоматически размывает границы феномена полупредикативности и лишает его внутреннего структурно-семантического единства. Поэтому представляется более адекватным, с точки зрения выявления категориального статуса полупредикативности, воспользоваться для описания «поля» осложнения в системе русского языка понятием *грамматическое единство* как более широким, чем ФСП, грамматическая категория или категориальная ситуация, лингвистическим концептом, пока «не имеющим статуса специального термина» [8]. Предложенная А. В. Бондарко типология грамматических единств, характеризующихся различными инвариантными признаками и охватывающих различные типы категорий и разрядов в сфере грамматики в рамках определенной структуры, позволяет, на наш взгляд, объединить *полупредикативные (осложняющие) синтагмы в поликатегориальное семантико-структурное грамматическое единство гомогенного (=моносистемного, т.е. включающего только единицы синтаксического уровня) подтипа*.

Литература

- [1] Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения // Виноградов В. В. Избр. труды: Исследования по русской грамматике. М., 1975. С. 280.
[2] Прияткина А. Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения. М., 1990. С. 21-27.
[3] Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955. С. 63.
[4] Богданов П. Д. Обособленные члены предложения в современном русском языке. Орджоникидзе, 1977. С. 80.
[5] Патроева Н. В. Современный русский литературный язык: синтаксис осложненного предложения. Saarbrücken, 2011.
[6] Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М., 2005. С. 21.
[7] Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А. В. Бондарко. Л.: Наука, 1987; Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990; Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. СПб., 1991; Теория функциональной грамматики: Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / неопределенность. СПб., 1992; Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность. СПб., 1996; Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность. СПб., 1996.
[8] Бондарко А. В. Категории в системе функциональной грамматики // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. М., 2002. С. 17.

STEREOTYPES OF SOCIALLY FOCUSED COMMUNICATION TAKING INTO ACCOUNT GENDER PARAMETER

Popova V.N.®

Bashkir State University

Russia

Abstract

The question of social conditionality of the gender concept is brought up in this article. What now has impact on definition of female and male roles in society, and also styles of behavior? As far as the type of communion wafer is dependent on society in which they were brought up and live at present? The set of language tools during implementation of conscious reflection in men considerably differs from a set of

language tools in women. The frontage to the problem of generation of the text in the light of gender parameter is of interest for psycholinguistics.

Keywords: socially focused communication, gender, associations, man and female set of language tools.

Аннотация

В данной статье поднимается вопрос о социальной обусловленности понятия гендер. Что в настоящее время оказывает влияние на определение женских и мужских ролей в обществе, а также стилей поведения? Насколько типаж коммуникантов зависим от общества, в котором они воспитывались и живут в данный момент? Набор языковых инструментов при осуществлении сознательной рефлексии у мужчин значительно отличается от набора языковых инструментов у женщин. Обращённость к проблеме порождения текста в свете гендерного параметра представляет интерес для психолингвистики.

Ключевые слова: социально ориентированное общение, гендер, ассоциации, мужской и женский набор языковых инструментов.

В социально ориентированном общении психолингвистикой выделяется влияние языковых и речевых особенностей текста на их усвоение, запоминание и переработку информации. Текст является воздействующим началом общения. При помощи речевого воздействия выполняется ряд задач, направленных на привлечение внимания, оптимизацию восприятия и принятие сообщения реципиентом. Для достижения положительного результата изучаются методы оценки речевого воздействия, выделяются опорные элементы в тексте для исследования его эффективности, а также исследуются ассоциативные методики, психология речевых стереотипов и факторов селективности воспроизведения текстов.

Т.М. Дридзе отмечает существование семиотических групп, которые можно объединить по принципу уровня владения речевыми навыками и умениями для переработки информации, полученной путем массовой коммуникации. Отсюда складывается образ мира, который является отражением в психике человека предметного мира, опосредованным предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами для сознательной рефлексии. Автор отмечает, что «продукты знаковой деятельности человека в процессе элементарных знаков (символов) в тексте различного характера ставятся полноправной частью указанной среды» [2, 114]. Сознательная рефлексия осуществляется набором языковых инструментов, изучаемых лингвистикой. Как указывает А.В.Кириллина, современная лингвистика имеет общие принципиальные направления «экспансионизм – размывание границ, выход в смежные области, антропоцентризм – обращенность к проблеме человека в языке» [4, 90].

Смена научной парадигмы имеет следствием переход от структурализма к прагматике социальных отношений, что в свою очередь вызывает интерес к проблемам гендера. С помощью гендерного параметра общество рассматривается как две макрогруппы в социальном плане в условиях развития информационного влияния и повышения роли языка в обществе. Характерные особенности коммуникации – это её умножение, глобализация и уплотнение. Сочетание различных черт коммуникации выдвигает на первый план «индивидуальные характеристики говорящего в качестве важной лингвистической проблемы – человека в языке» [1].

Язык, в данное время, рассматривается как система ориентирующего поведения, решающую роль при этом играет коннотация, то есть ориентация личности в её собственной познавательной области. Основным объектом многих исследователей становятся образы сознания вербальных ассоциаций реципиента. На ассоциативном материале рассматриваются формы существования и функционирования языкового сознания в гомогенной среде. Ассоциативный материал собирается в ходе исследований с учетом параметров пола, возраста, профессии, образовательного уровня, родного языка, условий жизни, психофизического состояния информантов. Караулов Ю.Н. отмечает, что отображение фиксирует связи явлений, предметов, эмоций при их восприятии и поэтому определение совокупности ассоциаций может рассматриваться как модель языкового сознания с учётом «способности человека каждый раз заново порождать завершённое оригинальное высказывание из стандартных строевых элементов» [3, 240].

Ассоциативное значение слова является «своеобразным окном в сознание человека, на основе которого реконструируется образ его мира и анализ особенности человеческой ментальности, в связи с гендерным компонентом» [5, 64]. В мировом масштабе наблюдается

выделение в самостоятельное междисциплинарное направление исследований, связанных с термином гендер. Хельга Котхофф отмечает тот факт, что в лингвистических исследованиях имеется определённый разрыв между эмпирическими данными гендерного характера и их практическим осмыслением. Йокояма указывает на подмножества общества (мужское и женское) и существование гендерлекта, т.е. проявления характерного речевого поведения в определённых коммуникациях. В условиях своего модуса существования носитель переключается на гендерлект. Гендерная вариативность решается когнитивным моделированием процесса, что делает возможным формализовать культурные ценности и имплицитность отношения между языками в отношении когнитивного статуса. Человек становится объектом воздействия стереотипов и ролей, навязываемых обществом. Семья, система образования, культура – это то, что в совокупности и является основой создания представлений гендерной нормы. Для мужской речи характерны вводные слова для коннотации, многие исследования указывают, что мужская речь более богата и аргументирована, по отношению к женской речи. В женской речи чаще встречаются слова, выражающие неуверенность или модалность.

Гендерный аспект является важной составляющей в формировании типажа коммуникантов и зависит от стратегий речевого поведения в целом. Всё это складывается в особый массовый стереотип поведения, для которого важны как аспекты речевого воздействия, порождения и восприятия речи, так и распределение ролей в обществе, на которое влияет в большей степени мужской или женский тип поведения.

Литература

- [1] Горошко Е.И. Особенности русскоязычного Интернета. -www.textology.ru.
- [2] Дридзе Т.М. Сознание и текст.// Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход. – М. Изд. института социологии. –120 с.
- [3] Караулов Ю.А. Русский язык и языковая личность. – М., 2010. – 264 с.
- [4] Кирилина А.В. Гендерные стереотипы по данным языка // Гендер: лингвистические аспекты. – М., институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
- [5] Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М. Смысл.1999. – 286 с.

NAMES OF THE PERSONS WITH INTERNATIONAL COMPONENTS – FIL AND – FOB IN MODERN RUSSIAN

Rakitina E.V.®

The Ishim Ershov Teacher's Training Institute

Russia

Abstract

In the article word-formation features of compound words – names of persons with the connected basic components –fil and –fob, having international character are considered; the attention to the various points of view is paid at definition of the status of these elements. The lexical units arisen at 18-beginning of the 20th century and representing actual lexicon, but now excluded from the lexical center of Russian are exposed to the analysis. In the work selectional opportunities of the components keeping inclination to borrowed bases come to light, it is specified that nominal bases (the name of the people), as a rule, act as the first component in compound words. The analysis presented in the work shows that the class of names with components –fol, - fob is rather numerous, being used in the sphere socially – political and cultural life and playing an important role in creation of the language picture of the world.

Keywords: word formation, compound nouns, international components – fil, - fob, names of persons, functioning sphere.

Аннотация

В статье рассматриваются словообразовательные особенности сложных слов – наименований лиц со связанными опорными компонентами –фил и –фоб, имеющими интернациональный характер; обращается внимание на различные точки зрения при определении статуса этих элементов. Анализу подвергаются лексические единицы, возникшие в 18- начале 20-х века и представлявшие актуальную лексику, но в настоящее время исключенные из лексического центра русского языка. В работе выявляются сочетаемостные возможности компонентов, сохраняющих тяготение к заимствованным основам, указывается, что в качестве первого компонента в сложных словах, как правило, выступают именные основы (наименования народов). Представленный в работе анализ показывает, что класс имен с компонентами –фил, –фоб является достаточно многочисленным, употребляющимся в сфере общественно – политической и культурной жизни и играющим важную роль в создании языковой картины мира.

Ключевые слова: словообразование, сложные существительные, интернациональные компоненты –фил, –фоб, наименования лиц, сфера функционирования.

Словообразование, являясь одним из основных способов номинации, играет важную роль в создании языковой картины мира. В центре нашего внимания достаточно многочисленный класс сложных слов – наименования лица со связанными опорными компонентами интернационального характера – фил и - фоб.

Вопрос о статусе этих компонентов до сих пор рассматривается неоднозначно.

В.В. Виноградов в работе «Русский язык (грамматическое учение о слове)» называет элементы типа –фил,- фоб продуктивными суффиксами лица и приводит следующие словообразовательные типы названий, обозначающих лиц:

«Обозначения лиц, образованные с помощью продуктивного суффикса – фил, для указания сторонника, поклонника, приверженца того, что выражено первой частью слова: славянофил, англофил, русофил, и т.п.

Обозначения лиц, образованные с помощью продуктивного суффикса –фоб, для указания на врага, противника, ненавистника того, что выражено в первой части слова: германофоб, юдофоб, женофоб и т.п» [1, 92].

Такие ученые, как А.Н. Тихонов, Н.М. Шанский, Э.А. Григорян, относят их к категории суффиксоидов. Согласно мнению А. Н. Тихонова, под суффиксоидами понимаются «...такие словообразовательные части слов, которые занимают промежуточное положение между корневыми и аффиксальными морфемами. Аффиксоиды – это морфемы переходного типа. Они аффиксоподобны, но не тождественны ни аффиксам, ни корням [8, т I, с. 24].

В вопросе о статусе элементов типа –фил, –фоб существует и третья точка зрения.

В.В. Лопатин и И.С. Улукханов в «Русской грамматике» определяет элементы типа –фил, - фоб связанными опорными компонентами сложного слова, имеющими интернациональный характер. Они указывают: «Наиболее употребительны типы со следующими опорными компонентами: -фил в названиях лиц, любящих что-нибудь, расположенных к чему-нибудь (библиофил, славянофил, германофил) и живых существ, любящих то, что является условием их существования (термофил, гидрофил); -фоб в названиях, антонимичных словам с компонентом – фил: женофоб, германофоб, фотофоб, гидрофоб» [3, т I, с. 245].

В толковом словаре русского литературного языка значение и происхождение названных компонентов представлено следующим образом: «...- фил. Вторая часть сложных слов. Вносит значение: любящий что-либо, расположенный к чему-либо. Англофил. Библиофил. Славянофил. От греч. *philos* - друг, любящий». [5, т. 16, с. 1369]

«... -фоб. Вторая часть сложных слов вносит значение: лицо, ненавидящее что-либо, враждебное к чему-либо. Англофоб. Женофоб. Юдофоб. От греч. *chobos* – страх, боязнь» [5, т. 16, с. 1455].

Иноязычные компоненты греческого происхождения -фил и –фоб, являются интернациональными, известными многим языкам. Об интернационализации лексики Л.П. Крысин пишет так: «Процессы интернационализации лексики различных языков достигли сейчас такого уровня, при котором многие слова, а также корневые и аффиксальные морфемы оказываются общими для разных национальных языков» [2, 84]

О словообразовательной активности интернациональных компонентов –фил и –фоб при производстве сложных слов - наименований лиц - в современном русском языке свидетельствуют

зафиксированные лексикографами многочисленные образования. При этом в качестве первого компонента, носящего уточняющий характер, в сложениях с указанными связанными опорными компонентами выступают преимущественно именные основы (наименования народов). Представим наименования лиц с компонентом –фил: англофил, галлофил, германофил, полонофил, русофил, славянофил, туркофил, украинофил, эллинофил, юдофил.

Наименования лиц с компонентом –фоб: англофоб, галлофоб, германофоб, полонофоб, славянофоб, русофоб, туркофоб, юдофоб.

Большая часть имён лиц с указанными компонентами образует антонимические пары: англофил – англофоб.

Англофил – «приверженец, сторонник всего английского» [5, т. 1, с. 37]

Англофоб – противник, ненавистник всего английского; противоп. англофил» [5, т. 1, с. 37]

Важно отметить, что в толковом словаре под редакцией профессора Д. Н. Ушакова оба слова сопровождаются пометой «книжн.» [4, т. 1, с. 39]

галлофил – галлофоб

Галлофил – «человек, страдающий галломанией, пристрастием ко всему французскому». [5, т. 1, с. 538]

Галлофоб (устар.) – «человек, страдающий галлофобией [от лат. gallus в новом знач. «француз» и греч. phobos - страх]» [5, т. 1, с. 538]

германофил – германофоб.

Германофил – «сторонник, приверженец всего немецкого» [5, т. 3, с. 79]

Германофоб – «противник, ненавистник всего немецкого. От лат. germanus – германский и греч. phobos – страх» [5, т. 3, с. 79] «германцы – устарелое название немцев» [5, т. 1, с. 306].

Впервые зафиксированные в толковом словаре под редакцией профессора Д. Н. Ушакова имена германофил и германофоб сопровождаются стилистической пометой «книжн.» [4, т. 1, с. 554]

полонофил – полонофоб

Полонофил – «сторонник, приверженец всего польского. От новолат. polonus – польский» [5, т. 10, с. 1057]

Полонофил – «человек своей политикой пристрастно поддерживающий польские интересы» [4, т. 3, с. 537]

Полонофоб [от новолат. polonus - поляк] (книжн., истор.) Человек, ненавидящий всё польское» [6, т. 3, с. 537]

русофил – русофоб.

Русофил – «человек, предпочитающий всё русское» [5, т. 12, с. 158]

С иным, устаревшим написанием имя зафиксировано в словаре Ушакова: «руссофил. От рус. (русский) и греч. philos» [5, т. 12, с. 1582]

Русофоб – «человек, ненавидящий русских, русское» [6, т. 3, 1408]

Значения, зафиксированные в словаре под ред. Д. Н. Ушакова:

«Русофил (книжн., истор.) Сторонник политики сближения с Россией; [4, т. 3, 1408]

Русофоб (книжн., истор.) Противник политики сближения с Россией; [4, т. 3, 1408]

В толковом словаре русского языка начала XXI в. «Актуальная лексика» представлено единственное существительное с рассматриваемым компонентом. Русофоб – «последователь, сторонник русофобии» [7, 871]

славянофил – славянофоб

Славянофил – «сторонник славянофильства; приверженец всего славянского» [5, т. 13, с. 1134]

Славянофоб – «противник, ненавистник всего славянского» [5, т. 13, с. 1135]

Важно отметить, что в толковом словаре под ред. профессора Д. Н. Ушакова слово представлено как стилистически маркированное и многозначное: «Славянофил (книжн., истор.)

1. Приверженец славянофильства.

Славянофильство – «одно из направлений общественной и философской мысли России в середине 19 в., выдвигавшее идею самобытного пути исторического развития России, отличного от пути развития западноевропейских стран» [6, т. 4, с. 130]

2. Сторонник культурно-политического сближения с славянскими народами и государствами, друг славян» [4, т. 4, 252]

В первом значении имя «славянофил» вступает в антонимические отношения со словом «западник».

Западник – «сторонник западничества», поклонник форм западноевропейского культурного и общественного быта (разг.) [4, т. 1, с. 995]

И лишь только во втором значении слово вступает в антонимические отношения с наименованием «славянофоб» (книжн., истор.) Противник культурно-исторического сближения с славянскими народами и государствами; ненавистник славян» [4, т. 4, с. 252]

Существительное «славянофил» имеет синонимы, в словообразовательной структуре которых вместо иноязычного компонента –фил используется компонент славянского происхождения – «-люб».

Славянолюб – «сторонник, приверженец всего славянского, славянофил» [5, т. 13, с. 1133]

Славянолюбец – «то же, что и славянолюб» [5, т. 13, с. 1133]

туркофил – туркофоб

Туркофил – «поклонник, любитель всего турецкого» [5, т. 15, с. 1154]

Туркофоб – «противник всего турецкого» [5, т. 15, с. 1154]

юдофил – юдофоб

Юдофил – «сторонник, приверженец всего еврейского. От лат. judaeus – еврей и греч. philos – друг, любящий. [5, т. 16, с. 1978]

Юдофоб – «человек, проявляющий враждебное отношение ко всему еврейскому; [5, т. 16, с. 1978]

Антонимической пары не имеют такие наименования лиц:

Эллинофил - «человек, имеющий пристрастие к эллинизму, эллинской культуре» [5, т. 17, с. 1844] (эллины – наименование древних греков) [5, т. 17, с. 1844].

Украинофил. Стронник, приверженец всего украинского. [5, т. 16, с. 485].

Интересно отметить, что основная часть наименований с –фил, имеет более раннюю лексикографическую фиксацию, например:

славянофил (1864) - славянофоб (1940),

туркофил (1864) - туркофоб (1940),

германофил (1863) - германофоб (1937).

Таким образом, будучи по происхождению заимствованными, компоненты –фил и –фоб сохраняют тяготение к иноязычным основам, но могут сочетаться и с исконно русскими именными основами, создавая лексические единицы, функционирующие, главным образом, в общественно - политической и культурной сферах.

Литература

[1] Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М., 1972.

[2] Крысин Л. П. Словообразование или заимствование? / Л. П. Крысин // Русский язык в школе. – 1997. - № 6.

[3] Русская грамматика: в 2 т. – М., 1982

[4] Толковый словарь русского языка / под ред. Б. Н. Волина и проф. Д. Н. Ушакова. – М., 1938.

[5] Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. – М., 1956.

[6] Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 1981-1984.

[7] Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складчиковой. – М., 2007.

[8] Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. – М., 1985.

ARTISTRY OF PARAPHRASES AND PHRASES IN THE POEM «TAVIZ UL-OSHIQIN»

Sagatova L.R.®

National University Uzbekistan

Uzbekistan

Abstract

The article deals with the Divan of Ogakhy the linguopoetical mark of paraphrases and idioms. Here, paid attention to grammatical structure and lexical properties of the Persian language. These lexemes were compared and grouped.

Keywords: paraphrase, literary arts, metaphor, direct and figurative sense.

The metaphorical constant combinations have a important role in literary speech in order to increase the emotionality of speech and meaning effective influence, which state central point. The phrases, which come true on base of Turkic and assimilated lexemes is found in the poetry of poet Ogakhiy [2], they are: "*ta'bi tiyra bo'lmoq*", "*bo'yun so'nmaq*" (evade of smth), "*boshi ko'kka yetmoq*" (happynees), "*bel bog'lamoq*" (begin one of the work), "*kirpik ila quduq qazimoq*" (to dig well with a eyelash), "*bosh egmoq*" (hang down a head), "*ko'z uchida boqmoq*" (look with the tip of eye), "*holi qottig' bo'lmoq*" (to become bad the state of health), "*toza jon topmoq*" (to find new life), "*azob chekmak*" (be tortured), "*oyoq chekmoq*" (to go), "*ko'ngil bermoq*" (to fall in love), "*boshiga tosh yog'moq*" (to fall stone to head, be tortured). The "**spiritual state**", "**power of emotion**" and "**sign of quality**" is observed as a base of stylistically creation and national expression in these paraphrases.

The phrase "*bo'yun so'nmoq*" is equal to meaning of **to depend, to evade, to dependent**. *So'nmoq* (to grow dim) is Turkic word, which mean "*sunmak*" (to grow dim) – "*uzatmoq*" (to pass)", currently the word is used as a "*bo'ysunmoq*" (to obey) in the modern literary language. The lexeme is come true on the base of extending of the phrase.

Quyosh tojin boshimg'a gar falak qo'ysa *bo'yun so'nmon*,
Nedinkim mahvashimning boshima yetsa ayoqi bas (66).

The phrase "*Kirpik ila quduq qazimoq*" (to dig well with a eyelash) is equal to phrase "*Igna bilan quduq qazimoq*" (to dig well with a needle). Author used the lexeme *kirpik* (eyelash) instead of the lexeme *igna* (needle) in the basis of lexical using and figurativeness. It follows from style of literary expression. Here the lexeme *igna* (needle) is object, but the lexeme *kirpik* (eyelash) is intensified and exaggerated the efficiency of meaning as a delicate part of lyric hero's body:

Gar kirpik ila qazsang yuz toza quduq ondin
Serobi murid murid o'lmoq ko'rguzmagusi suvrat (42).

Some phrases have a peculiarity of predictably. The predicate considered nucleus of sentence in the speech, which displayed the define features of state and quantity-degree adjectives on the basis of figurativeness in the constant combination's dependent.

The phraseme also express the term to incidence in spite of nominate one of the incidences. For example, meaning of the phrase "*ko'z uchida boqmoq*" (to look with the tip of eye) is *bepisand qaramoq* (to look with a unvaluebly) and it is come true negative tint:

Boqib ko'z uchidin pinhon, fosh etding tag'ofullar,
Yo'qu borim hamul pinhon ila foshingdin aylansun (91).

The Phrase "*ko'z uchidan boqmoq*" (to look from the tip of eye) is carried out the literary art **iyhom** (using the homonym word by unite). The phrases *ko'z ostidin qaramoq* (to look under the eye) and *bepisand qaramoq* (to look invaluable) is come true new means in the couplet. If in the literal sense of the situation, which moving of the pupil of the eye to edge of eye is supply the figurativeness as a expression of shyness and diffident of the sweetheart (beloved), but it is display the phraseological unite, which mean invaluable by metaphorically. The lexeme **tag'oful** prove the scale expression of the phraseological unite, which as a word express the meaning **invaluable** and **indifference** in the distich. The negative relation is come true for Event as a contrast mean to the combinations "*ko'z tikmoq*" (to look), "*ko'zi nisor bo'lmoq*" (to donative of eye). In the couplet the combination "*yo'qu borim*" has been arisen valenty with the predicative part **aylansun** and it is formed as a phraseme "*yo'qu borim aylansun*". It is appropriate to the phrase "*o'zim aylanay*", which widely using in the spoken language.

Some phrasemes have a monosemantical features. The phrasemes, which has a polysemantical features is observed in the poetry of Ogakhiy. Derivation mean is reflected as a creature product of poet:

Kel, ey chobuksuvorimkim, base zoru intizoringman,
Boshimni ko'kka yetkurkim, yo'ling uzra g'uboringman (90).

Phrase "*boshi ko'kka yetmoq*" is expressed two mean, such as 1) "*behad quvonmoq*" (to be so happy), 2) "*yuksakka ko'tarilmoq*" (to go up rise). If so happying by riding beloved horseman is expressed one of the figurativeness, but to go up rise by stroke of horse hoofs as a dust-spray in his way equal to go up rise "I" of lyrical hero.

Phrase illuminated the mean of delicate on the basis of literary arts and polyphonical stratum is arisen:

Nazokatlig' labin kulgu chog'i ko'rmish durur go'yo,
Ki, *hayratdin og'iz ochmish* bo'lib osima sar g'uncha (101).

First, phrase “*hayratdan og’iz ochmoq*” make more literary exact to description of opening of the bud on the basis of literary art **husni ta’lil**, secondly, supplied the trans of phraseme by literary art of invigoration (jonlantirish san’ati), that the bud surprise to seeing the smile of sweetheart.

Sometimes, mean of phrases have a a lot of edge and it is formed in the complicated situation; besides it the inner image appear because of noticing the means, which peculiar to the lexemes in the background of whole mean of the phrase:

Ogahiy *til tig’i tortib* ol maoniy mulkini,
O’ylakim olg’ay jahon tortib shahi dono qilich (46).

“*Til tig’i tortmoq*” is a phraseological unite. It is related to descriptive expression. It is known, the tongue like to the household tools (sharpness knife, dagger, sword and other) in the classic literature. Blade of tongue is expressed the mean 1) effective and selected word; 2) poison word. The *tig’* (blade) is observed as a treatment and saving facility of human life. The lexeme *tig’* is used as a tinge of positive mean in the distich. The 19 mean of the verb *tortmoq* (to draw) is interpreted in the Uzbek Explanatory Dictionary [3, p. 207]. Here arisen the compound noun and form as a noun. There is phrase “*til tortmay o’lmoq*” (to die) in the people’s language. Combination *til tortmoq* is serve to express the definite term of part of the predicate as a verb, the definite terms are **speed** and **immediately**.

The creators should become proficient in linguistic legalities in order to using phraseological, that is using with a new lexical mean of phrase. Sometimes the derivative mean, which arisen from phrase can be displayed its direct sense. There is also figurativeness, but it is related to reality occurrence:

Onda har sham’iki ravshan bo’lg’usidir kechalar,
Qovrilib o’z yog’iga boshdin oyoq yonadur (50).

The phrase “*o’z yog’iga qovrilmoq*” (to broil one’s oil) is equal to meaning of the “*ortiq darajada iztirob chekmoq*”. Meaning of candle as a object is formed the direct expression of word-combination, if the connection derivate the phraseme because of metaphorical compare of the sweetheart to candle. Direct and figurative sense’s expression is made wide the scale of meaning on the basis of the literary arts, such as **iyhom**, **husni ta’lil** and **tashxis**.

The descriptive expression is related to comparison of constructed analogy. Here, there is no grammatical means. And also here, the expression is arisen on the basis of clean analogy when the participate subject, but the metaphor will be appear if no participate the subject.

Shula’l hirmon aro churkangusidir oqibat,
Onda rohat sham’ig’a har jon qushi parvonadur (51).

The “*rohat sham’i*” is life, and the “*jon qushi*” is a soul in the distich. Human is trying to the life as a thirsty and flutter always. Descriptive expression consists of Turkic and assimilated words.

Kirpiging jon qasdi aylar qoshing imosi bila,
Yorab andoq o’q muningdek yo bila yolanmasun.

Descriptive expression is arisen as a *kirpik* (eyelash) – arrow and also *qosh* (eyebrow) – *yoy* (bow). The comparison, which in the analogic form is formed the inevitable descriptive expression in the consciousness.

In the poetry of Ogakhiy has a descriptive expressions, which arising the **tasavvufiy** (religion trend of the Islam) view, they consist of Turkic root words. The phrase arise meaningful view as a symbol *sing’on safol* (broken earthen) (106) – *but bo’lmagan kongil* (no intact soul), it (dog) (47) – *raqib* (rival), *charog’* (bright) (36) – *maqsad* (purpose).

The lexical meaning will develop because of transferring way one of nomination of object, sign and action to another object name. Meaning sphere of Event or subject and mark peculiarity will illuminated owing to lexical transfer. The descriptive expression will appear because of giving as a mark one of the subject’s nomination to another subject or it make conform the act’s nomination, which peculiar to one of the subject to other mark. The speech emotionality increase, intensify the figurativeness and become deep the relation to subject or Event because of plurality of the descriptive expression in the speech.

The following conclusion is come true from above-stated scientific-artistic facts:

- There are many enrich meaningful phrases in the Divan (a complete collection of poems by one author organized alphabetically) of Ogakhiy.
- And also they are displayed in forms stylistically peculiar.
- The phrases is served for realizing the literary arts (badiiy san’at) too. Here, they derivated the direct sense and lose its phraseological peculiarities in the result of synthesizing.
- The descriptive expression is one of the distinctive type of the lexical using. The descriptive expressions can be classify as a **tasavvufiy** (religion trend of the Islam) descriptive expression, stylistic and traditional descriptive expression in the poetry of Ogakhiy
- There is important place of lexical using activity of the Turkic words.

References

- [1] Hamidov Z. Lug'atshunoslik tarixi va qo'lyozma lug'atlar. (XV-XIX asr qo'lyozma lug'atlar tasnifi) Toshkent, - 2004.
[2] Muhammad Rizo Ogahiy. Ishq ahlining tumori. Tanlangan asarlar. A.Qodiriy nomidagi Xalq Merosi nashriyoti, T.: 1999.
[3] O'zbek tili izohli lug'ati. II tomlik. II tom.1980.

EDUCATION VS MASS MEDIA

Salieva L.K.®

Lomonosov Moscow State University

Russia

Abstract

In the system of communications of modern society education as the dialogue connecting different generations with the purpose to transfer essential information from the past in the future, resists to management of the lifestyle which is carried out by the unhistorical text of mass media. However modern education of Russia doesn't cope with this task fully. In the article the nature of consequence of mass media is considered, on the one hand, and with another – need of statement of rhetoric in the center of language education as discipline developing in the person ability to perceive and analyze information correctly is proved.

Keywords: rhetorical education, language education and upbringing, narrative of mass media, Bakhtin, Christmas, information society.

Аннотация

В системе коммуникаций современного общества образование как диалог, связывающий разные поколения с целью передать существенную информацию из прошлого в будущее, противостоит управлению стилем жизни, осуществляемым неисторическим текстом СМИ. Однако современное образование России не справляется с этой задачей в полной мере. В статье рассмотрена природа влияния СМИ, с одной стороны, и с другой – обоснована необходимость постановки риторики в центр языкового образования как дисциплины развивающей у человека способность правильно воспринимать и анализировать информацию.

Ключевые слова: риторическое образование, языковое образование и воспитание, нарратив СМИ, Бахтин, Рождественский, информационное общество.

В современном мире среди факторов, оказывающих влияние на формирование личности, и в частности, языковой личности, определяющее значение имеют присутствие английского языка как международного и погруженность человека в нарратив СМИ, характеризующийся интернациональностью и неисторичностью смысла, его сниженностью, низкой культурой русского языка. Все это обуславливает общую низкую культуру языка, оторванность человека от истории и культуры, программирование массового сознания СМИ. В результате создается ситуация, когда передача от поколения к поколению культурно значимой информации становится невозможной и общество оказывается неспособным воспроизводить себя. В современной России эта проблема является наболевшей. Ее решение может быть только комплексным. Центром политики должно стать сочетание двух факторов, а именно: законодательно закреплённого повышения культуры и этики СМИ и культурной ориентации языкового образования. Рассмотрим эти два аспекта.

Сначала, о СМИ. Одно из названий современности – эпоха Бахтина [1]. Однако наше общество еще далеко от освоения учения великого мыслителя. Его идеи, как и имя, широко известны скорее на Западе, чем в нашей стране. Более того, его концепция не воспринимается

целостно, а только в отдельных ее элементах. Такие понятия как «диалог» и «карнавал» стали, можно сказать, популярными, в то время как базовое понятие «ответственность» находится на периферии внимания.

Бахтиным было показано (предсказано), что суть кризиса нашего времени состоит в безответственности слова (речевого поступка) [2], в его профанации, ведущей к невозможности воспроизводства общества. Поступок – осуществление решения, он «стягивает, соотносит и разрешает в едином и единственном и уже *последнем* контексте и смысл и факт, и общее и индивидуальное, и реальное и идеальное, ибо все входит в его ответственную мотивацию...» [3]. Свойствами поступка по Бахтину являются включенность в конкретный жизненный контекст, утверждение предмета речи как ценности, новизна смысла (продолженная в духе целого, однажды признанного), ответственность за утверждение нового смысла, новой ценности. Только ответственность своей жизнью за утверждение нового смысла в любой сфере, будь то наука или искусство или что-то третье, создает единство личности и правду ситуации. Ответственность поступка обеспечивает единство культуры и деятельности. Безответственность ведет к культурному нигилизму, разрыву между мотивом и продуктом поступка, действительным свершением и его содержательным смыслом, абстрактным и конкретным, теоретическим и практическим мирами.

Поступком для Бахтина является рече-мысль, слово. Ответственное употребление слова означает использование его во всей смысловой полноте, в которую входят «и его содержательно-смысловая сторона (слово-понятие), и наглядно-выразительная (слово-образ), и эмоционально-волевая (интонация слова) в их единстве» [4] и исторической перспективе, когда слово несет в себе эхо всех своих предшествующих употреблений. Такое слово способно обеспечить воспроизводство общества посредством передачи новым поколениям значимой информации. В противном случае, в случае пустого безответственного ложного слова, имеет место вандализм, нарушается связь времен, общество гибнет.

Особую значимость проблема истинности слова приобретает в эпоху информационной цивилизации, в которой власть осуществляется путем управления информационными ресурсами и информационными потоками. Для эффективного осуществления властных функций на больших территориях и по отношению к большой аудитории необходимы современные информационные средства и технологии, способные путем постоянного присутствия и направленной обработки заставить людей принять определенный стиль, идеи и потреблять определенные вещи. Подобные информационные средства и технологии находятся в силу финансовых причин в руках ограниченного числа государственных, общественных и частных организаций. В условиях безответственного слова, неэтического использования средств массовой коммуникации тезис о плюрализме мнений оборачивается выражением интересов указанных организаций и подчинением посредством создания ложных мифов этим интересам аудитории. Борьба за рейтинг на информационном рынке ведет к примитивизации ценностей, отраженных в информационном продукте, вулгаризации содержания и языка последнего. Ориентация на потребление и удовольствие, прагматизм ведут к культурному нигилизму. В таких условиях, подчеркнем еще раз, репродукция общества невозможна, оно нацелено на самоуничтожение.

В качестве свидетельства приведем высказывание еще одного великого русского мыслителя XX века Ю.В. Рождественского: «Слово как лексис становится особенно ответственным, т.к. правильное именование, лежащее в основании лексических единиц, не только толкует назначение и применение всех вещей, но и определяет их понимание, воспитание людей и управление общественными процессами. Здесь этический центр философии языка. В 20 веке слишком много было создано неправильных имен - "мифологем". Отсюда невозможность разумного устройства жизни, т.к. каждая мифологема, увы, есть желание пользы себе в ущерб другим. Примеры многочисленны. ... Этические задачи языка: "не лгать, не лжесвидетельствовать" - не новы, но существенны. В современных условиях возникли новые этические задачи, отвечающие информационному обществу. Это задачи об именах: не создавай имен, в которых лишь частичная правда, не искажай толкование имен и мыслей другого. Эти новые этические задачи связаны с конструированием текстов массовой информации, прежде всего». [5]

Рассмотрим механизмы массового воздействия информационного общества. В условиях определяющего влияния СМИ массовая информация, совместно с порожденной ею массовой культурой, и сопровождающей ее современной рекламой и массовыми играми, формируют стиль, образ мира и образ человека. Они являются творцом идеологии, формируют массовое сознание, то есть в конечном итоге определяют мотивы и характер поступков людей.

Массовое сознание как совокупность символов (ценностно-окрашенных понятий) – символический зонтик – есть результат реализации стратегии информирования. В плане содержания последняя определена источниками финансирования, которыми являются государство, частные корпорации и реклама. Исследование стратегии информирования и, соответственно, массового сознания, возможно посредством контент-анализа СМИ и массовой коммуникации. Последний используется, в частности, для мониторинга общественного мнения в управлении им.

Благодаря свойству мультимедийности (совмещению словесного, визуального и аудиального воздействия) современные СМИ образуют постоянный контекст человеческого бытия, параллельную реальность. Жизнь современного человека погружена в мультимедийный рассказ о событиях. Преобладающей композиционной формой здесь является повествование, причем для создателей оно – нарратив (рассказывание истории, имеющее цель помимо рассказа, использование повествования как аргумента), для обывателя – миф (воспринимаемая история и есть реальность).

Нарративные жанры многочисленны. Нарративом является любой текст (литературно-художественный текст, очерк, публичная речь, комикс, песня, фильм, видеоигра, театр, танец, рассказ о происшествии, интерпретация событий во внутренней речи, рассказы пациентов о личной истории и т.д.), который описывает реальные или вымышленные события в той или иной последовательности и под тем или иным углом зрения. Это ситуативно-обусловленная интерпретация ряда событий.

Нарратив является самым эффективным способом распространения идей, создания образов. В рассказе идеи приобретают свойства осмысленности, запоминаемости и согласованности, они образны. Из риторики известно, что повествование (пример) является самым сильным аргументом.

Функции и риторические возможности нарратива определены тем, что он является имманентным свойством человеческого мышления и отсюда – формой социального взаимодействия, формой понимания и культурного опыта, формой организации научных исследований и образовательных технологий. Это открытие Й. Брокмейер, Р. Харре относят 1980-м годам и, ссылаясь на работы [6] ряда авторов пишут, что «повествовательная форма – и устная, и письменная – составляет фундаментальную психологическую, лингвистическую, культурологическую и философскую основу наших попыток прийти к соглашению с природой и условиями существования... Именно такое интимное осознание создает возможности для понимания и создания смыслов, которые мы находим в наших формах жизни. Сверх того, в той мере, в какой это касается человеческих дел, с помощью нарратива мы осмысливаем и более широкие, более дифференцированные и более сложные контексты нашего опыта. В сущности именно понятие нарратива было обобщено и расширено и в то же время специфицировано в широком спектре вопросов, которые включают исследование способов, посредством которых мы организуем нашу память, намерения, жизненные истории, идеи нашей «самости» или «персональной идентичности» [7].

Исследование структуры нарратива имеет давнюю историю. Первым систематическим трудом по поэтике в европейской литературной традиции принято считать «Поэтику» Аристотеля [8] (ей, впрочем, предшествовала довольно развитая традиция теоретических представлений и критических мнений). Основоположниками современной теории поэтики в целом и нарратива в частности следует считать русских ученых А.Н. Веселовского, В.Я. Проппа, М.М. Бахтина, однако, не следует забывать и о риторической традиции, поскольку современные теории нарратива – теории риторические по сути (хотя и не всегда так себя называют).

В структуре нарратива можно выделить два типа элементов: те, которые используются для создания образа мира, и те, которые управляют восприятием: к последним относится сюжет, композиция и архитектура повествования, к первым – события, составляющие сюжет, герои (их номенклатура и атрибуты), мысли, язык, невербальные элементы (зрительный и звуковой ряды). Все содержательные элементы сосредоточены вокруг героя. Центром медийного нарратива могут быть «звезда», супергерой, кукла (игрушка), представляющие собой типы современной эталонной личности (образцовая внешность, поведение, жизнь и т.д.). Для проведения качественного контент-анализа [9] важно выделить категории, значимые с точки зрения распространения стиля. Это можно сделать опираясь на содержательные элементы нарратива.

Нарратив массовой коммуникации для детей закладывает фундамент массового сознания ближайшего будущего. Здесь полезно вспомнить систему воспитания Платона, изложенную им в трактатах «Государство» и «Законы» и ставшую основанием для многих

последующих систем. По Платону главное условие идеального государства – правильное воспитание, социальная функция которого состоит в том, чтобы сделать ребенка совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать. Воспитание начинается с воспитания мусическими искусствами, к которым относятся словесность, то есть мифы, и игры. Этот тип воспитания формирует внутренний мир человека, т.е. его душу. Состав мифов и игр, доступных детям, должен, считает Платон, соответствовать законам и учить детей жить по правилам [10].

Частичное представление о детском медийном нарративе можно получить на основе исследования продукции одного из самых успешных проектов на рынке детской мультимедийной продукции «Человек-паук» (издательство Marvel). «Человек-паук» существует на разных материальных носителях (в качестве комиксов, карточной игры, на телевидении, в кинофильмах и видеоиграх).

Ниже представлены результаты качественного контент-анализа журналов за 2009 год и 400 карточек.

Категория отрицательные герои. Мир, в котором действует Человек-паук, состоит из бесчисленного разнообразия злодеев. В результате знакомства с последними ребенок выучивает следующие слова: *криминальный джентльмен, криминальный босс и основатель преступного сообщества, безжалостный убийца, маньяк-убийца, убийцы пауков, серийный убийца, чрезвычайно опасный убийца, загадочный преступник, порочный торговец наркотиками, взломщик сейфов, ловкий ворюга, безжалостный делец, наемный преступник, кошмар, падал, гоблины, демоны, вампиры, мефисто, мутанты, мутантши, клоны, симбиоты, зомби и т.д.*

Категория поведение/поступки персонажей. Ребенок узнает, что можно «проворачивать аферы, иметь карьеру взломщика, использовать свою силу в преступных целях, стать преступником ради острых ощущений, отбывать пожизненный срок, создавать галлюцинации, подсесть на наркотики, вступить в романтические отношения, использовать достижения науки исключительно в целях разрушения», а также, что можно стать супергермом, приняв сыворотку.

Категория языковой стиль. Для комиксов характерен грубый язык, частотны слова подобные *сойти с ума, бешеный, псих*, повелительное наклонение, восклицательные знаки, рубленные фразы.

Категория мысли. Возникает вопрос о цели введения в текст для детей таких вещей, как подзаголовки «Для истинно верующих» одной из рубрик комикса (рубрика «Сетевые файлы»), задания, типа «Учись рисовать зеленого кумира!» [11] (имеется в виду гоблин), бонусные карточки с командой «Укради!» и пояснением, что данная карточка дает право украсть (не *взять*, а именно *украсть*) некоторое число карточек у любого игрока. Подобные приемы делают нормативными элементы зла в той части образа мира, которая представляет добро.

Вместо заключения для этой части, зададим, по крайней мере, следующие три вопроса:

- Какими будут ценности поколения, выросшего на продукции «Человек-паук»?
- Какими могут и должны быть действия государства и общества по отношению к такой продукции?

• Как обыватель может защититься от подобного потока информации при отсутствии какого-либо контроля со стороны государства и общественности?

Одним из путей решения этих проблем является повышение риторической грамотности общества, состоящей в умении анализировать и оценивать информацию, адекватно выражать мысли. Это потребует введения качественных курсов аналитического чтения и риторики в программы всех уровней среднего образования.

Вторая часть статьи связана с этим последним тезисом. В создавшихся условиях необходимо, во-первых, усиление культурно-языкового компонента в образовании через приобщение к культурно-значимым текстам и изучение истории слов, во-вторых, формирование активных навыков анализа и создания всех видов текстов. Это требует нового подхода в преподавании таких дисциплин как русский язык, художественная литература, риторика. Здесь должна наметиться интеграция, центром которой станет русская риторика.

Языковое воспитание должно быть риторическим; в то время как сейчас обучают, в основном, орфографии и пунктуации. Чтобы подготовить всесторонне развитого в речевом отношении человека, способного ориентироваться, активно работать, реализовывать свои личные, гражданские, профессиональные и т.д. цели в современном информационном пространстве, необходимо научить его активно владеть всеми видами речи. Понятие вида речи, жанра должно стать ведущим. Объем и характер материала должен опираться не только на

классическую традицию, но и отражать современную речевую ситуацию, учитывать те задачи, которые стоят перед человеком информационного общества.

Художественная литература должна пониматься не как только литературный вымысел, но как литература, в которой образ (как языковой, так и художественный) используется в качестве аргумента. Такой подход сформулирован в хрестоматийной работе В.В. Виноградова «О художественной прозе» [12], где в части «Поэтика и риторика» прямо сказано о необходимости возрождения риторического метода. Ученый показывает, что вопрос о поэтической и прозаической формах речи традиционно рассматривался в риториках. На основе разбора русских риторических (преимущественно) трудов конца 18 – начала 19 веков он прослеживает, как изменялось содержание понятий поэзии и прозы на фоне сложения новой системы словесности того времени. Сущностью этого процесса было движение художественной прозы от риторики к поэтике, но она «полного освобождения не достигла, а, по мнению некоторых ученых, например проф. Шпета, так и осталась в цепях риторики» [13].

Исторический экскурс был предпринят Виноградовым с целью показать, что для того, чтобы осмыслить языковую ситуацию современности (30-е годы XX века) необходимо возродить риторику, поскольку, поэтика (особенно формальная) и лингвистика с этой проблемой справиться не могут. В качестве одной из сторон задачи ученый видел исследование прозо-поэтических жанров риторическим методом. К ним Виноградов (вслед за Г.Г. Шпетом) относил «моралистические, резонирующие трактаты» (вроде рассуждений Эклисиаста, Паскаля, Ницше и т.д.) и «все то, что теперь подводится, во-первых, под название литературной, художественной и пр. критики, так называемой публицистики и фельетона, и, во-вторых, под литературную форму романа и новеллы, независимо от количества в них поэтических элементов, тропов, - в ницшеанском «Заратустре» их наверное больше, чем, например, в любом романе Золя, но, как словесное искусство, это – один морально-риторический тип» [14].

Массовый характер прозо-поэтических жанров, использование их как современных средств моральной пропаганды и формирования мировоззрения при отсутствии осознания обществом этого факта и вынуждают, по-видимому, Виноградова поставить вопрос о возрождении риторического метода. Ученый считает, что именно в прозо-поэтических жанрах образуется «та языковая «мифология», которая определяет структуру «мировоззрения», отлагающегося потом в системах общей – письменной и разговорной речи» [15].

Работа В.В. Виноградова «О художественной прозе» (1927 г.) не потеряла своей актуальности и для современной языковой ситуации по ряду причин. А именно:

1. Основой современного массового семиозиса является художественная проза (современный термин – нарратив);
2. Понятие художественной прозы (прозо-поэтических жанров) до сих пор не введено в широкий научный оборот;
3. Образовательные программы не выделяют этого пласта речи;
4. Риторический метод так и не используется при исследовании художественной литературы и в обучении ей;
5. Исследование массового семиозиса требует применения поэтики как инструмента риторики.

Эстетически высокая литература-вымысел должна изучаться как:

- образец совершенного выражения на родном языке, то есть стилистически; это даст знание выразительных ресурсов и образительных средств языка, выработает чувство языка, вкус, любовь к языку и своей культуре;

- часть истории мысли и история нравов;
- образец аргументации образами, то есть риторически.

Эти задачи вытекают из особенностей художественной литературы- вымысла как вида речи.

Художественная литература-вымысел является культурно-значимым адресованным будущему видом речи, причем ее культурный ресурс теоретически не ограничен. Это одна из сфер, где разрабатываются идеи, чувства, образ мысли, накапливается знание, то есть формируется духовная культура. Художественной литературе принадлежит важная роль в собирании и концентрации интеллекта, определении направления динамики общественной мысли и смысла духовной жизни общества. Наряду с другими искусствами она является инициатором создания нового стиля; выступает носителем стиля поведения и, в частности, речевого стиля, диктует публике, что считать изящным и ценным, то есть определяет вкус.

Художественная литература-вымысел является средством массового воздействия. Ее потенциал влияния на массовую аудиторию огромен, поскольку основное направление литературно-художественного пафоса состоит в воздействии не столько на ум, сколько на чувства читателя, во введении читателя в определенный мир взглядов, мыслей и чувств, где эмоция всегда сочетается с этической проблематикой.

Логос художественной литературы-вымысла является важной составляющей логоса культуры, литературно-художественный диалог играет важную роль в формировании системы общих мест культуры, развитии ее базовых концептов, то есть выполняет мифотворческую функцию. Мифом становится сам образ писателя.

Тот факт, что книга является товаром, обуславливает существование качественной и массовой художественной литературы-вымысла. Стилтворческой функцией и другими свойствами искусства обладает только качественная художественная литература-вымысел, массовая – в лучшем случае, распространяет стиль, скорее потакает вкусам публики; мифотворческую функцию способны выполнять все виды поэтического и прозопоэтического жанров.

Литературно-художественные произведения (вымыслы) – это совершенные по форме и значительные по содержанию уникальные произведения, способные быть привлекательными на расстоянии и во времени для неизвестной аудитории. В этой сфере оттачивается мастерство изображения и выражения, мастерство воплощения мысли в слове. Литературно-художественная (поэтическая) речь является кузницей языка.

Произведения имеют авторский характер, новизна содержания и стиля обязательна; это искусство предполагает нарушение конвенциональных норм; сам этос искусства делает возможной непредсказуемость пафоса искусства; в связи с этим возникает вопрос об ответственности писателя за свое слово.

Создание и понимание произведений художественной литературы-вымысла требует большой культуры.

Литературно-художественная речь не может существовать без учебной речи. Для того чтобы человек включился в литературный процесс, ему необходимо пройти школу и приобщиться к литературе через учебную речь. Учебная речь вводит человека в мир содержания художественного творчества. Отсюда следует, что литературный процесс должен быть изучен, описан, и представлен в качестве дидактического материала; последнее подразумевает отбор произведений, имеющих культурное значение.

Для общества важно произвести правильный отбор классических авторов (для образования), используя адекватные природе литературно-художественной речи методы исследования и оценки. Литературно-художественное произведение – эстетический знак, и должно исследоваться как произведение искусства; частой ошибкой в отношении художественной литературы является то, что художественное произведение трактуется не как эстетический предмет.

Логос литературно-художественного диалога напрямую зависит от того, какие методы исследования и оценки применяются, то есть каковы общие места филологической науки относительно литературно-художественного творчества.

Научные исследования в области литературно-художественной речи дают аудитории инструмент правильной оценки произведений и должного отношения к ним; научные исследования дают основание для отбора образцовых текстов, формирования хрестоматии; они также необходимы для журналистики и институтов, регулирующих этос художественной литературы, таких как авторское право, цензурное право, торговое право, лицензионное право и библиотечные правила;

Художественная литература использует эристику как прием, но имеет (в отличие от журналистики, рекламы и т.п.) открытый эристический пафос. Журналистика и массовая информация не могут не использовать эристику по природе создания самого текста. Однако этот пафос здесь скрыт. Журналистика и массовая информация, являются одновременно и поэтическими по своему складу, и ориентирующими для перехода к действию. Без знания законов построения таких текстов получатель безоружен перед их эристикой. Обыватель должен владеть методами анализа и оценки преподносимых ему монологов. В обучении методам анализа текста роль художественной литературы как материала трудно переоценить.

Правильное понимание функций, возможностей, законов и правил литературно-художественной речи избавит общество как от абсолютизации ее роли как этического авторитета, так и от недооценки ее роли как творца нового, прекрасного, лаборатории родного языка, образца и воспитателя вкуса, хранителя и проводника культуры. Общество, ориентированное на

качественные стандарты, должно поддерживать качественную речь, в том числе и художественную. Это выгодно обществу.

В эпоху, когда доминирующим видом речевых коммуникаций являются СМИ, сохранение культуры родного языка возможно только через правильную организацию литературного (включая поэтические и прозапоэтические жанры) диалога в рамках образования. Только осознанное, воспитанное на лучших образцах, владение ресурсами родного языка способно развить чувство языка и языковой вкус, способность оценивать и создавать эффективную речь.

Литература

- [1] См.: Бахтин М. М.: pro et contra. Личность и творчество М. М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. Том I / Сост., вступ. ст. и коммент. К. Г. Исупова, хронограф В. И. Лапуна. — СПб.: РХГИ, 2001. Бахтин М. М.: pro et contra. Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры. Т. II / Сост., и коммент. К. Г. Исупова.; библиография О. Ю. Осьмухиной, Т. Г. Юрченко, О. Е. Осовского, Н. Б. Панковой. — СПб.: РХГИ, 2002. Кожин В. В. Судьба России. Вчера, сегодня, завтра. М.: Молодая гвардия, 1990.
- [2] Бахтин М. М. Работы 1920-х годов. Киев: Next, 1994.
- [3] Ibid., с. 32
- [4] Ibid., с. 34.
- [5] Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики. Москва, 1999. С. 64-65.
- [6] Bakhtin M. The dialogic imagination (M. Holquist, Ed.). Austin: University of Texas Press, 1981. Britton B. K. & Pellegrini A. D. Narrative thought and narrative language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1990. Bruner J. S. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986; Bruner J. S. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. Mitchell W. J. T. (Ed.). On narrative. Chicago: University of Chicago Press, 1981. Polkinghorne D. Narrative knowing and the human sciences. Albany, NY: SUNY Press, 1987. Ricoeur P. The narrative function // Hermeneutics and the human sciences. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981. Sarbin T. R. Narrative psychology: The stories nature of human conduct. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986
- [7] Брокмейер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. №3. 2000. С. 29-42.
- [8] Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2000.
- [9] О видах контент-анализа см. Салиева Л. К. Информационный аспект деятельности специалиста по связям с общественностью // Третья Всероссийская научно-практическая конференция «Связи с общественностью как интегрированное научное знание периода открытого информационного общества»: сборник материалов конференции. М.: Флинта: Наука, 2006.
- [10] Платон. Государство
- [11] Человек-паук. Герои и злодеи. Marvel. An Eaglemoss Publication. №2. 2009. С. 19 (Следует отметить, что продукция «Человек-паук» в качестве средства массовой информации не зарегистрирована и, соответственно, как таковое регулироваться не может).
- [12] Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Избранные труды. М.: Наука, 1980. С. 56-175.
- [13] Ibid., с. 98.
- [14] Ibid., с. 117.
- [15] Ibid., с. 175.

DISPARAGEMENT HUMOUR IN AMERICAN LATE NIGHT SHOWS

Sarkisyan O.N.[©]

Pyatigorsk State Linguistic University

Russia

Abstract

The article discusses prevalence of disparagement humour in American late night shows, hosted by both men and women. Humorous effect is achieved at the cost of "insulting" co-hosts and guests. Thus, the

© Sarkisyan O.N., 2012

show is transformed into a conversational duel, often with the use of bad language, invective names, satire. Self-irony is also prevalent in American talk shows: jokes about corrupt government, naivety of Americans and just laughter at one's own faults leads to humorous effect.

Keywords: disparagement humour, irony, talk show, invective names, stereotypes.

Аннотация

Данная статья посвящена распространённости юмора уничижения в американских вечерних развлекательных шоу, ведущими которых являются и мужчины, и женщины. Комический эффект достигается за счёт "оскорбления" со-ведущих и гостей. Таким образом, шоу превращается в словесный "поединок", в котором часто не пренебрегают ненормативной лексикой, инвективными именами, сатирой. Самоирония также является отличительной чертой американских развлекательных шоу: шутки ведущего о коррумпированном правительстве, "недалекости" американцев, над самим собой вызывают у аудитории смех.

Ключевые слова: юмор уничижения, ирония, ток-шоу, инвектива, стереотипы.

Зарубежные исследователи называют юмор в уничижительной форме для адресата шутки "disparagement humor" и в основном рассматривают его в рамках психоанализа и теорий превосходства, так как данные теории более других имеют дело с отношением "комедиант-объект шутки" (объектом шутки может быть отдельный предмет, индивид или группа) в определённом контексте. Марк Фергюсон и Томас Форд изучают «юмор уничижения» в рамках различных теорий и определяют эту форму юмора следующим образом: "Disparagement humor refers to remarks that (are intended to) elicit amusement through the denigration, derogation, or belittlement of a given target (e.g., individuals, social groups, political ideologies, material possessions)" [1]. Уделяя особое внимание реакции реципиента на враждебный юмор, Форд и Фергюсон останавливаются на каждой из теорий по отдельности: Фрейд говорил о катарсисе как о временном высвобождении негативной энергии, а центральной идеей теорий превосходства является идея повышения самооценки адресата за счёт унижения или оскорбления объекта шутки. Авторы не обошли стороной и социальную составляющую, пытаясь объяснить, почему же враждебный юмор вызывает положительные эмоции и смех. Форд и Фергюсон разработали теоретическую модель, согласно которой эта форма юмора является ответом на угрозу личной или социальной идентификации с целью вернуть индивидуальность [2]. Эта модель может быть основой для разъяснения шуток, основанных на стереотипах и предрассудках: одна социальная или этническая группа, к примеру, почувствовав угрозу в развитии другой, становится автором шуток, представляющих последнюю в неприглядном свете.

О безудержной любви англичан к чаю и особенностях еды часто шутят американцы. Джон Стюарт прокомментировал неудачное выступление в Лондоне одного из кандидатов в президенты Ромни таким образом:

For God's sake, Romney, how do you screw this up?! How do you screw this up? How do you screw up a trip to England? (laugh) All you gotta do when you go just look to your right when you're crossing the street and keep your naked balls out of people's tea. That's all you gotta do (laugh) It's not like you're in Papua New Guinea where they gotta explain you "When you shake that guy's hand, it means you wanna fuck his wife, don't do that" (laugh) [<http://www.thedailyshow.com/watch/mon-july-30-2012/quadrennial-corporate-sponsored-international-ring-based-sports-event>].

После заявления одного из организаторов олимпиады в Лондоне о том, что проводить такие масштабные соревнования гораздо легче в каком-нибудь малонаселённом штате Америки, нежели в огромной оживлённой столице Великобритании, ведущий шоу тут же с возмущением встает на защиту штата Юта:

No, no, you did not! You know what, when it comes to foreigners attacking the States there is no Utah, there's only WEtah (laugh) Don't worry, Romney, I got you toss back. Put me on the Utah Cam. Wassup, wassup, Britain! Sorry I didn't get back to insulting you earlier, we were too busy taking salt out of our huge lake so that our food doesn't taste like shit! (laugh) Actually that was kinda harsh [<http://www.thedailyshow.com/watch/mon-july-30-2012/quadrennial-corporate-sponsored-international-ring-based-sports-event>].

В случае шуток, основанных на стереотипах и сложившихся предрассудках, смех вызывает у аудитории именно ощущение оправданного ожидания: многие хорошо знакомы с

представлениями о жадных евреях, вечно пьяных ирландцах, недалёких американцах, пунктуальных немцах и т.д.

При изучении массмедийного дискурса многие учёные обращали внимание на его инвективный характер. Изучением инвективы в разных типах дискурса занимались такие отечественные учёные, как С.В. Доронина, В.И. Жельвис, О.В. Саржина, В.Н. Капленко и др.: «...В основе инвективного общения лежит стремление понизить социальный статус адресата или уровень его самооценки, нанести моральный урон. Во вторую очередь, через оскорбление и обиду может преследоваться практическая цель – добиться изменения поведения адресата» [3]. Юмор и инвектива тесно связаны в силу разных причин: одни учёные выделяют агрессивную природу юмора, стремление превзойти соперника в словесном «поединке», другие замечают, что под предлогом юмора инвективная лексика не кажется такой грубой и вульгарной. Челси Хэндлер в интервью со своими гостями использует ненормативную лексику:

Chelsea: I have to say from one bitch to another (laugh) I'm happy to make your acquaintance [http://www.dailymotion.com/video/xqbds2_chelsea-latelly-april-16-2012-shannon-doherty_shortfilms].

Гости шоу "Chelsea Latelly" тоже не уступают ведущей в остроумии:

Chelsea: I like you, cuz you don't wanna have kids like me.

Guy: No we don't want to have kids like you, definitely not (laugh) If we were gonna have kids they'd be nothing like you (laugh) or we'd give them back (laugh) I'm joking, of course [http://www.dailymotion.com/video/xq78fa_chelsea-latelly-april-11-2012-guy-pearce_shortfilms].

Шоу Челси Хэндлер начинается с её монолога и, как правило, острой сатиры, направленной на членов съёмочной группы, коллег, звезд шоу бизнеса и т.д.:

As a world traveler some people think of me as an international global ambassador, others refer to me as an ambassador with huge globes (laugh) I think of myself as someone who wants to get as far away as possible from the retarded people I work with (laugh) [http://www.dailymotion.com/video/xs6r7t_chelsea-latelly-july-11-2012-russell-brand_shortfilms].

I understand it takes a village to raise a fat cat, but luckily for me here at Chelsea Latelly I have a village of idiots (laugh) and I guarantee that we will be amazing parents [http://www.dailymotion.com/video/xrloyr_chelsea-latelly-june-14-2012-ellen-page_shortfilms].

Е.В. Михалькова исследовала прагматику и семантику инвективы на материале русских и американских комедийных телешоу, она рассматривает комическое «через реализацию в речи пяти прагматических правил (А. Черч, Дж. Сёрль): правило пропозиции, правило коммуникативной стратегии говорящего/слушающего, целевая направленность речевого акта (иллюкуция), ожидаемый результат (перлюкуция)». В комедийном телешоу, по мнению Михальковой Е.В., перлюкуция заключается в том, что целью инвективы является «ответная псевдоагрессия» слушающего [4].

Джон Стюарт, принимая у себя актёра Дениса Леари, явно готов к «агрессивному» поведению гостя и «обороняется» довольно успешно. Денис Леари пришел на шоу только для того, чтобы заменить другого не появившегося на шоу гостя, сенатора Марко Рубио. Актёр намерен напоминать об одолжении, которое он сделал ведущему программы, на протяжении всего эфира:

Denis: And I'm gonna lord this over your fucking head for as long as we fucking....

Jon: Are you talking about Rubio or me?

Denis: You! I'm doing you a huge favor by being here right now... (laugh) because...

Jon: How many times...

Denis: You owe me!

Jon: Remember that lung transplant you needed? (laugh) Who killed that vagrant, took the lungs and stuffed them down your fucking throat? Who did that?

Denis: It's true. He did do that. He did do that.

Jon: You owe me, sister! [<http://www.thedailyshow.com/watch/tue-june-19-2012/denis-leary>].

Интересно заметить, что инвектива зачастую также направлена и на сам субъект шутки. Самоирония, смех над собой распространён в американской культуре, особенно учитывая толерантность общества, нежелание и даже страх оскорбить человека другой национальности, расы. Ведущий "The Daily Show with Jon Stewart" с иронией относится к стереотипу о «глупых» американцах, не сведущих в вопросах географии, культуры и политики других стран. Встречая гостя программы сатирика из Египта, Стюарт «напоминает» аудитории о ситуации в Египте:

Bassem Youssef is joining us today. So we thought before he comes out, maybe we should do a quick review of what's been going on. Not that Americans aren't up on it (laugh)... We're up on it... We... are up on it (laugh) [<http://www.thedailyshow.com/watch/thu-june-21-2012/bassem-youssef>].

Многозначительные паузы, нарочные заикания и повторения ведущего служат сигналом неуверенности, сомнения ведущего в своих словах. Лексическое и интонационное оформление фразы идут в разрез друг с другом, вызывая смех аудитории.

Джон Стюарт постоянно заставляет свою аудиторию «доставать» информацию из когнитивной базы:

But of course our main story today is President Obama who is attending the G2012 summit in Mexico where he's been meeting with world leaders. Russian president Vladimir Putin is there as well. Perhaps we can lean on Putin to stop selling his weapons to Syria lords, because selling... weapons ... to violent ...oh fuck! (laugh) [<http://www.thedailyshow.com/watch/wed-june-20-2012/the-bod-squad>].

Любой американец осознаёт репутацию США на мировой арене, вопрос о вмешательстве этой страны в иностранные войны и последствия такой политики вызывает огромные споры. Поэтому сама мысль о том, чтобы давать советы другим странам, звучит просто смешно. Едва упомянув этот вопрос, ведущий начинает заикаться, а потом совсем прерывает начатую мысль. Не обладая фоновыми знаниями о войне в Ираке или Сирии, ни аудитория, ни телезритель не поняли бы сути комментария ведущего, манеру высказывания. Каждое шоу Стюарта пронизано критикой внутренней и внешней политики США и её освещению по главным каналам страны.

Breaking news concerning the ongoing investigation in the Obama administrations' Fast and Furious programs which from 2009 to 2011 sold American guns to Mexican drug lords so that the drug lords... (pause) could shoot people? Or perhaps accidentally themselves (laugh) [<http://www.thedailyshow.com/watch/wed-june-20-2012/the-bod-squad>].

Ведущий уличает правительство в продаже за границу оружия, которое может быть использовано против американских граждан впоследствии. И тут вновь он делает паузу, а интонация выражает вопрос, не требующий ответ. И интонацией и расстановкой пауз в нужных местах Стюарт вызывает смех аудитории, говоря об элементарных вещах, признавать которые правительство не хочет.

Использование грубой, а иногда ненормативной лексики довольно распространено в шоу. Ругательства, инвектива, враждебный и вульгарный юмор вызывают бурную, как правило, положительную реакцию аудитории. Это и вызывает любопытство исследователей различных форм юмора, в особенности причины популярности так называемого враждебного юмора, направленного на умаление достоинств объекта шутки, а иногда унижение или оскорбление.

Литература

[1] Ferguson M.A. & Ford T.E. Disparagement Humor: A theoretical and empirical review of psychoanalytic, superiority, and social identity theories // *Humor* 21-3 Walter de Gruyter University of Kansas, Western Carolina University, 2008. P. 283-312.

[2] Там же.

[3] Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи (Психолингвистическая интеграция речевого воздействия). Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1990. 81 с.

[4] Михалькова Е.В. Прагматика и семантика инвективы в массмедийном дискурсе : на материале русских и американских комедийных телешоу : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Михалькова Елена Владимировна; [Место защиты: Тюмен. гос. ун-т] Электронный ресурс Тюмень, 2009. 207 с.

CORPORATE DISCOURSE AS THE OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

Sheypak S.A.®

Peoples' Friendship University of Russia

Russia

Abstract

In the article change during an era of globalization of the concept of corporate culture is considered. The review of existing definitions of corporate and organizational culture shows need of specification of

connotative distinctions. On the basis of these latest sociolinguistic researches the conclusion about prepotent nature of corporate culture in the modern global world and symbolical character of the corporate discourse the main objective is creation of corporate image and advance of corporate brand is drawn. Narrowing of circle of the problems which are solved in modern corporate discursive practices, allows to make the subject of linguistic research ways of realization of strategy of self-representation and its pragmatical, rhetorical, semantic analysis in forms of public communication.

Keywords: corporate / organizational culture, discourse, self-representation strategies.

Аннотация

В статье рассматривается изменение в эпоху глобализации понятия корпоративной культуры. Обзор существующих определений корпоративной и организационной культуры показывает необходимость уточнения их коннотативных различий. На основе данных новейших социолингвистических исследований делается вывод о доминантном характере корпоративной культуры в современном глобальном мире и символическом характере корпоративного дискурса, основной задачей которого становится создание корпоративного имиджа и продвижение корпоративного бренда. Сужение круга задач, которые решаются в современных корпоративных дискурсивных практиках, позволяет сделать предметом лингвистического исследования способы реализации стратегий саморепрезентации и их прагматический, риторический, семантический анализ в формах публичной коммуникации.

Ключевые слова: корпоративная / организационная культура, дискурс, стратегии саморепрезентации.

Корпоративный дискурс, традиционно являясь объектом междисциплинарных исследований, прежде всего в социально-экономической сфере, лишь недавно стал объектом прикладных лингвистических исследований, привлекая внимание специалистов в области социолингвистики, этнолингвистики, прагматологии, психолингвистики и лингвокультурологии. Этот интерес определяется, с одной стороны, стремлением расширить, а с другой стороны, формализовать методы исследования такого сложного и многогранного феномена как корпоративная культура. Однако в исследованиях, посвященных корпоративному дискурсу, наряду с трудностями терминологического характера, наблюдается методологические проблемы, связанные с их фрагментарностью, преобладанием качественных методов над количественными, что в итоге приводит к субъективности в интерпретации результатов [1].

В данной статье уточняется определение корпоративного дискурса в перспективе его дальнейшего лингвистического анализа, для чего уточняется понятие «корпоративной культуры», обосновывается вывод о ее символическом характере в период глобализации и описываются прагматические особенности данного дискурса.

Если в англо-американской терминологии речь идет обычно об организационном дискурсе, то в российском контексте без объяснения терминологических отличий можно встретить выражения институциональный, деловой, организационный, корпоративный дискурс (Халеева И. И., Трошина Н.Н., Карасик В. И., Шемякина А.В., Ширяева Т. А.) Так, например, при обсуждении проблем лингвокультурологии и теории дискурса. В. И. Карасик противопоставляет институциональный дискурс бытовому и бытийному, относя к первому, в частности, деловой дискурс, как один из примеров, отражающих специфику соответствующего социального института [2; 278]. И. И. Халеева в работе «Институциональная коммуникация», определяет институциональность как «любую форму регулирования общественной жизни - от конкретных организаций ... и различных типов высоко организованной профессиональной деятельности ... до культурно обусловленных образцов социальных отношений между индивидами ... и норм социально-правового, экономического, интеллектуального и информационного поведения...», и предлагает понимать под институциональным общением дискурсивную деятельность экспертов в рамках определенного института [3]. Исходя из столь широкого толкования институционального дискурса, корпоративный дискурс можно рассматривать как пример дискурсивной деятельности внутри отдельных организаций. Тогда можно говорить о синонимии понятий корпоративный и организационный дискурс. Так С. С. Мартынова, изучая диалогическую природу корпоративного дискурса, ссылается на определение, данное Д. Грантом и его соавторами, и переводит «organizational discourse» как корпоративный дискурс, предполагая их синонимичное использование [4]. В другой работе, посвященной стереотипу корпоративного лидера,

С. С. Мартынова определяет корпоративный дискурс как «постоянно (вос)производимую совокупность текстов, являющихся результатом устной и письменной коммуникации в ее тесной связи с разнообразными экстралингвистическими факторами» [5]. За этим объемным определением вводится понятие глобального корпоративного дискурса «как результата непрерывного языкового взаимодействия между разными составляющими компании на всех ее уровнях». В результате автор приходит к выводу о неоднородном и гибридном характере корпоративного дискурса, поскольку «задействованные в нем тексты варьируются от профессиональных до неспециальных, от официальных до неформальных», объединяя черты различных видов дискурса – экономического, политического, рекламного, персонального. Отсутствие строгости данных определений вполне соответствует размытости формулировок, которые для определения организационного дискурса и перспектив его лингвистического анализа использует Д. Гант и его соавторы. Организационный дискурс они определяют как речевые произведения и символические медиа-продукты, которые используются для того, чтобы описывать, представлять, интерпретировать и предсказывать все то, что составляет повседневные практики организационной жизни. Они утверждают, что организационный дискурс определяет способы глубинного встраивания дискурсивных практик во все процессы функционирования организации и поведение тех, кто составляет ее корпус. В результате анализа многочисленных проведенных исследований (Morgan; Oswick and Grant; Oswick and Montgomer; Barry and Elmes; Boje; Rosen; Trice and Beyer; Keenoy and Anthony; Hamilton; Legge; Watson; Czarniawska-Joerges; O'Conner; Crouch and Basch; Ford and Ford; Perren and Atkin; Yeung), они делают вывод, что предметом лингвистического анализа организационного дискурса, становятся метафоры, языковые игры, рассказы о событиях, ритуалы, риторические приемы, тексты, диалоги, разговоры» [1]. Очевидно, что критические замечания, о которых далее пишут эти авторы, звучащие в адрес исследований организационного дискурса, а именно отсутствие четкого определения объекта исследований, отсутствие реальных результатов исследований, субъективность выводов, вызваны отсутствием структурированного определения организационного дискурса и четкого понимания целей и задач его исследования.

Организационная культура vs корпоративная культура.

Анализ организационного дискурса стал интересовать ученых в конце прошлого века как один из возможных методов исследования организационной культуры [6]. Этот интерес был вызван пониманием важной роли, которую играет организационная культура как в теории организаций, так и в практическом менеджменте, оставаясь при этом крайне сложной для рационального «применения».

Л. Смирнич проанализировала две совершенно различных возможных перспективы исследований организационной культуры [7, 64]. Первая перспектива реализуется в инструментальном подходе, когда культура рассматривается как переменная, то есть то, что организация имеет, это побочный продукт организационной деятельности. Производя товары и услуги, организация производит также и культурные артефакты, истории, ритуалы и церемонии, героев. Во втором подходе, Смирнич определила культуру как корневую метафору, утверждая, что организация сама и является культурой, и поэтому ее следует анализировать как экспрессивную форму в «выразительных, идееформирующих, символических, а не экономических и материальных терминах».

Как утверждает М. Элвессон, занимающийся разработкой различных концепций организационной культуры, термины «организационная культура» и «корпоративная культура», став предметом пристального анализа в исследованиях по менеджменту и теории организаций, иногда используются как синонимичные. Уточняя их коннотативные различия, Элвессон предполагает, что «корпоративный» более соотносится с проблемами бизнеса и менеджмента, в то время как «организационный» выступает маркером «более широкого интереса к проявлениям культуры в организации» [7, 27]. Поэтому об организационной культуре речь идет в рамках любой организационной, структурно оформленной деятельности, что делает данный термин значительно более широким, чем корпоративная культура. Так, например, он часто используется применительно к общению врач-пациент в рамках медицинского учреждения или при исследовании коммуникации в академической среде.

Корпоративная культура, являясь термином более узким, связана сегодня, тем не менее, с динамично развивающейся областью исследований, которая иначе называется «культурой предприятий» [8, 20]. Действительно, за последнее десятилетие влияние предприятий в

социальном плане столь значительно возросло, что позволило К. Лавалю, при рассмотрении концепта «человек экономический», говорить, о том, что современного человека можно рассматривать с двух точек зрения, как человека-предприятие и как человека-потребителя [9]. Лаваль рассматривает предприятие как универсальную форму человеческой деятельности в современном мире, применимую для каждого отдельного индивида и для социальных институтов. В мире, пронизанном «духом предпринимательства», где резко возрос престиж предпринимательского менеджмента, не только человек стал предприятием, но и предприятие монополизирует в себе все аспекты человеческого поведения. Лаваль утверждает, что сегодня модель «культуры предприятия» может быть применена ко всем сферам деятельности человека. Но поскольку экономическая сфера поглотила все остальные, в первую очередь политическую и сферу частной жизни, сегодня становится актуальным рассмотрение «общества предприятий», которое подчиняется принципу эффективности.

Если, как предполагает Лаваль, в современном обществе индивид и предприятие, используя все свои ресурсы, одинаково стремятся к максимизации своих выгод, то корпоративная культура становится доминирующей культурой глобального общества. Как пишет В. Куренной в обзоре, посвященном перспективе культурных исследований в российском контексте, доминирующая культура обладает ресурсами для легитимации ментальных особенностей ее носителей, способов их объективации в социальных организациях и системах отношений. Характерные для нее культурные значения становятся универсальными, и доминирующая культура также начинает мыслить себя универсальной [10].

Так какими же ресурсами обладает современная корпоративная культура, и какие культурные значения она стремится сделать универсальными?

Символический характер корпоративной культуры.

Поскольку любое предприятие сегодня оценивается с точки зрения эффективности его деятельности, что подкрепляет «культ достижений», о котором пишет Лаваль, объективные результаты в деятельности предприятия, доступные измерению, а, следовательно, и менеджменту, становятся столь же важными, как и символические результаты. К символическим результатам деятельности предприятия Элвессон, цитируя работы Пфеффера, относит установки, чувства, ценности, способы восприятия, способствующие созданию общих способов понимания задач и общего отношения к событиям, которые в дальнейшем могут быть использованы как инструмент внутренней стабилизации компании и ослабления возможных конфликтов внутри нее [7, 122]. Элвессон подчеркивает, насколько осторожна трактовка Пфеффера взаимообусловленности корпоративной деятельности и корпоративной культуры, когда символические действия рассматриваются лишь как возможности «уклонения от проблем», порожденных действиями менеджеров.

Символические результаты деятельности компаний являются следствием того, что Бурдые называет символической властью. «Символическая власть как власть учреждать данность через высказывание, власть заставлять видеть и верить, утверждать или изменять видение мира и, тем самым, воздействие на мир, а значит, сам мир — это власть квазимагическая, которая благодаря эффекту мобилизации позволяет получить эквивалент того, что достигается силой (физической или экономической), но лишь при условии, что эта власть *признана*, т. е. не воспринимается как произвол» [11, 95]. Таким образом, легитимность корпоративного дискурса, по Бурдые, определяется верой в его легитимность тех, кто является его творцами и тех, кто является его адресатами. И эта вера основана на «трансмутации разных видов капитала в символический капитал, способный приводить к реальным последствиям без видимых затрат энергии».

Для того чтобы понять, какова природа символического капитала современной компании в эпоху глобализации обратимся к социологическим исследованиям. Современные компании, утверждает К. Крауч в своей работе, посвященной постдемократии, перестают быть просто организациями, становясь местами сосредоточения власти, не только финансовой, но и символической, поскольку дополнительное влияние они получают благодаря правительству и активной спонсорской деятельности [12, 63]. Ссылаясь на работы Дж. Ритцера [13], социолог Дж. Урри утверждает, что «глобальные» предприятия, такие как American Express, McDonalds, Coca-Cola, ... созданы на основе глобальной сети, представляя собой сеть технологий, навыков, текстов и брендов, и функционируют в рутинизированных и стандартизированных средах. Их существование существенным образом зависит от того, насколько эффективными оказываются

инвестиции в «брендинг, рекламу, контроль качества, тренинг персонала, интернационализацию имиджа корпорации» [14, 59]. О ключевой роли брендов в формировании современной корпоративной культуре пишет и Крауч, ссылаясь на выводы, сделанные Наоми Кляйн в книге *No Logo* [12, 56].

Особенности корпоративного дискурса в эпоху глобализации.

Результаты социологических исследований последнего десятилетия позволяют утверждать, что в новом глобальном мире в соотношении между объективными и символическими результатами деятельности компании последние становятся значительно более важными. Основная задача современной компании – сохранение своего финансового капитала за счет «способности к деконструкции», что приводит к ее значительной гибкости. Обратной стороной этой гибкости становится чрезмерная забота о сохранении своего бренда, который хотя часто уже не имеет никакого отношения к реальной производственной деятельности, остается единственным символом идентичности компании. Таким образом, задачей корпоративного дискурса становится «связать свой бренд с привлекательными образами, идеями и знаменитостями», создать те позитивные ассоциации в восприятии бренда, благодаря которым продукция будет покупаться, независимо от ее реального качества [12, 56].

Такие изменения в задачах корпоративного дискурса заставляют предположить, что основными для лингвистического описания входящих в него текстов становятся стратегии саморепрезентации и их прагматический, риторический, семантический анализ [15, 193]. Измениться должен и корпус анализируемых текстов. Больше нет необходимости изучать весь корпус текстов, являющихся результатом устной и письменной коммуникации внутри компании, поскольку они не все будут участвовать в создании корпоративного имиджа и продвижении ее бренда. В корпоративной коммуникации реальная жизнь представлена нарративами повседневной жизни и формами публичной коммуникации, которые находятся в оппозиции как практическое к абстрактному, субъективное к объективному. И лишь формы публичной коммуникации должны стать объектом лингвистического анализа в современном корпоративном дискурсе, поскольку именно в них реализуется целый спектр практик, сосредоточенных на конструировании реальности при помощи символических форм, утверждал Р. Джонсон [16]. При этом он отмечал, что между публичными и частными формами культуры происходит взаимообмен. Процесс публикации делает частные формы публичными. Данный вывод вполне согласуется с результатами, которые получили Р. Маршак и Д. Грант, исследуя новые практики развития организаций [17]. Описывая свою двухуровневую модель корпоративной коммуникации, они говорят, что на первом этапе дискурсивные практики способствуют выработке коллективной идентичности внутри компании, и затем, на втором этапе, сформированная коллективная идентичность позволяет далее развивать эффективную коммуникацию с внешними агентами. Стратегии саморепрезентации являются, таким образом, тем инструментом, который необходим для формирования и описания коллективной идентичности.

Выводы.

Ввиду того, что корпоративная культура стала в современном глобальном мире доминантной, она является объектом многочисленных междисциплинарных исследований. Результаты социолингвистических исследований, проведенных за последние 10 лет, позволяют утверждать, что сегодня основной задачей корпоративного дискурса стала разработка имиджа компании и продвижение ее бренда. Дальнейшее исследование корпоративного дискурса должно опираться на лингвистический анализ реализации стратегий саморепрезентации в публичной коммуникации, что позволит говорить о специфике корпоративной культуры отдельной компании в национальном и межкультурном контексте.

Литература

- [1] Grant, D.; Keenoy T.; Oswick C. Organizational Discourse: Key Contributions and Challenges./ *International Studies of Management & Organization*, 2001, Vol. 31, No. 3, pp. 5-24.
- [2] Карасик В.И. Языковые ключи. М: Гнозис, 2009. 406с.
- [3] Халеева И. И. «Институциональная коммуникация: на пересечении социального и индивидуального»./ *Вестник МГЛУ. Языкознание*. 2010, Вып. 18, с. 9-16.
- [4] Мартыанова С. С. О Диалогической природе корпоративного дискурса./ *Вестник МГЛУ. Языкознание*. 2010, Вып. 5, с. 182-187.

- [5] Мартянова С. С. Дискурс как средство реконструирования стереотипа корпоративного лидера. / Вестник МГЛУ. Языкознание. 2010, Вып.18, с.153-166.
- [6] Hardy, C. Researching Organizational Discourse. International Studies of Management & Organization, Vol. 31, No. 3, pp. 25-47.
- [7] Элвессон М. Организационная культура / М. Элвессон ; [пер. с англ. и науч. ред. П. К. Власова]. - М. : Изд-во Гуманитарный центр, 2005. - 460 с.
- [8] L'entreprise écartelée: entreprises et société, regards croisés / dir. Jan Spurk. Paris : Éditions Syllepse & Québec : Presses de l'Université Laval, 2000. Format: Book; 166 p.
- [9] Laval, Ch. L'homme économique : Essai sur les racines du néolibéralisme. Paris : Gallimard, 2007. 396 p.
- [10] Куренной, В. Исследовательская и политическая программа культурных исследований. / Логос, 2012, №1, с.14-79.
- [11] Бурдые, П. Социология социального пространства / Пер. с фр., общ. ред. Н.А. Шматко. - СПб.: Алетейя; М.: Ин-т эксперим.социологии : Алетейя, 2005.
- [12] Крауч, К. Постдемократия. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2010. - 192 с
- [13] Ритцер, Дж. Макдональдизация общества. М: Праксис, 2011. 592 с.
- [14] Урри Дж. Социология за пределами обществ: виды мобильности для XXI столетия. М.: ИД НИУ ВШЭ, 2012. 336 с.
- [15] Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: URSS : ЛКИ, 2012. 299 с.
- [16] Джонсон, Р. Так что же такое культурные исследования? Логос, 2012 №1, с.80-135
- [17] Marshak R. J.; Grant D. Organizational Discourse and New Organization Development Practices British Journal of Management, 2008, Vol. 19, S7–S19.

NATIONALE THEMEN IN DEN GEDICHTEN DES DICHTERS V. KHAKASS MAYNASHEVA

Taskarakova N.N.®

Chakassien State University N.F. Katanov

Russland

Die Zusammenfassung

Dieses Papier konzentriert sich auf ein wichtiges Problem der modernen Chakassen Poesie. Es deckt nationalen Geschichten im Genre des Gedichts. Analysiert die Werke der markantesten Werke von V. Maynasheva und andere aus der Studie zeigt, dass Chakassen Dichter eine der dringendsten Probleme der Menschheit wirft - Respekt für die Kultur der Menschen und der Natur.

Die Schlüsselwörter: Gedicht, das Bild des Helden, die Taiga, Natur, Wald, Chakassen, Berg Legende, der Besitzer der Taiga, der Besitzer der Berge, Tiere, Kreaturen, ethnischen Motiven.

Chakassien Poesie ist keine Ausnahme in diesem Sinne. Poetisches Prinzip Khakass Dichters V. Maynasheva ist auf den Tag der Gegenwart, durch das Prisma der Vergangenheit ansprechen. Basierend auf dem oben aufgebaut sein Gedicht "Eezi Tag" ("Hozyaka mountains", "Chilbigen", "Chathan", "Maag").

"Aber die Historizität dieser Werke haben eine besondere E Abstract: Dieses Papier konzentriert sich auf ein wichtiges Problem der modernen Chakassen Poesie. Es deckt nationalen Geschichten im Genre des Gedichts. Analysiert die Werke der markantesten Werke von V. Maynasheva und andere aus der Studie zeigt, dass Chakassen Dichter eine der dringendsten Probleme der Menschheit wirft - Respekt für die Kultur der Menschen und der Natur.

Tags: Gedicht, das Bild des Helden, die Taiga, Natur, Wald, Chakassen, Berg Legende, der Besitzer der Taiga, der Besitzer der Berge, Tiere, Kreaturen, ethnischen Motiven. Es ist gut didaktisches Element, die so charakteristisch für die Poesie des Ostens gesehen. Dies ist meist die

Lehren aus volkstümlichen Traditionen gezeichnet, das Verständnis ihrer tiefen ethischen Sinn "[2, s151] Diese Lektionen geben Großvater Kok aus dem Gedicht "Tag Eezi". "Tag Eezi - ist die Tochter der Herrin der Berge oder der Eigentümer des Berges. In Ballen, Khakases chohah verhält es sich genauso wie der Meister der Berge: er liebt das Spiel auf homyse (nationales Instrument), verleiht erfolgreiche Jagd diejenigen, die es gerne ... Herrin Berge als Verführerin gezogen, Zauberin, die einzigen Männer oder anderer Leute Ehemännern, zu hören, die Es dauert derzeit einen Mann "[6, C38]. Also, nehmen Sie einen Ehemann schöne junge Geliebte Coca Bergen Tada. Das sagt der alte Mann Cook, die schon lange in seinen Achtzigern war. Sehr interessant wegen seiner Jugend Großvater Kok. In seiner Geschichte perfekt Realität und Fiktion miteinander verwoben.

"Während ich tendenziell wurde Schafe im Dorf Sinemin, wurde ich dann von einem stoff upper lip entfernt, und wenn ich zu singen beginnen, die Gipfel der Berge sprach, fror sogar die Vögel in den Bäumen ...". [7, 17]. Und hörte seine schöne Stimme, schönen Gesang Gastgeberin Berge. Die Tatsache, dass man nicht laut lachen und singen in der Nähe der Berge, wissen wir aus den vielen Legenden Khakass Menschen. Dieses "Verbot" B. Maynashev erfolgreich eingesetzten "Tag Eezi."

Jung, schön Tada brutal in einer zugleich leistungsfähige und begabte junge aala genommen. Sobald Kok sah "rote Sonne bei Sonnenuntergang schöne Frau auf dem Hügel", "das orange Licht der Morgendämmerung, in der orangefarbenen Kleid ist, als ob jemand Kerze auf dem Hügel unter dem Himmel Gottes", erschienen und verschwanden. Cook, aus Angst verlassen Bahia strömen kopfüber rannte nach Hause. Shepherd Kok, "in aal blasser Rinde geflogen", bemerkte nicht, daß rannte nach Hause. Mehr Angst Kok sah seine Schafe passende Haus selbst Tadoy. Da das Zusammenleben wieder schöne Athlet Kok und Schönheit ozarnaya Tada. Bisher Großvater Kok argumentiert, dass seine Großmutter hat Tada Tada die gleiche Schönheit, die Geliebte Berge ("Tag Eezi"), die häufig in den alten Tagen viele Legenden war und ist.

Chakassien Volksdichter gab alles: Grundstück, Bilder, Farben, Etiketten und schelmischen durch populäre Wort. So alles, wie wir glauben, stammt aus Folklore.

Das Gedicht ist in Form von Gedicht-talk gebaut. Das Gespräch zwischen dem lyrischen Helden und alte Cook, spricht über die Tag Eezi. Protagonist. Kok, wird gezeigt, steht zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart. Erinnert sich an seine Jugend, spricht er über die Zeit, als er ein alter Mann war: "Ja - die Eigentümer von den Bergen schon lange weggegangen, jetzt Menschen, in dem Streit - Lärm trampeln sie, er ist der Meister der Berge war" [7, 17]. In all dies aus unserer Sicht zeigten die innovative Qualität des Dichters. Eine ähnliche Legende: "Am Gipfel der Berge nicht sagen / Nicht weinen. Sei still wie ein Stein. / Besitzer ist nicht böse Berg "[5] war die Basis des Produktes" Master of the mountains "Altai Dichters S. Surazakova. Hier, das Verbot der "schreien in den Bergen", nimmt einen etwas anderen Ton an: "... die Menschen lebten in Angst vor dem Land, wo er geboren wurde und aufwuchs. Jetzt in voller Stimme mit sich bringt hohen Gipfeln jubeln: "Uh-uh, hey, mein sonniges Altai," und als Antwort hört er hundert Stimmen, und jede Stimme - die Quelle der Freude "[4, C100] - markiert literarische W. Kazagacheva. So wird in den entsprechenden Werken von Dichtern und Schriftstellern aus verschiedenen Nationen zu verschiedenen Zeiten am selben Legende basiert, aber sie benutzten sie in unterschiedlicher Weise. They - eigentümliche nur zu seinem Volk die Natur des Protagonisten. Dies ist vielleicht waren besonders Poesie.

Wenn der Held des Gedichts "Tag Eezi" ein älterer Mann, in seinem Gedicht "Chilbigen" - ein sehr junger unserer heutigen. Dies ist ein High-School-Schüler, ein Junge Vova, der die Lehren liebte Chapaeva Run auf Wald-und Bergwege, Jagd Spatzen und Hamster spielen Vergessen. Vor allem aber Vova gerne zu Erzählungen von 70 Großmutter zu hören. Irgendwie beruhigend ein weinendes Enkelkind Großmutter sagte: "Red in der Nacht, mein Junge, du kannst nicht weinen. Zornigen alten Mann weinend Chilbigen dauert auf dem Mond, wie behauptet, sobald die weinende Mädchen Tan. " Chilbigeny - mythischen Ursprung Monster verschlingt Menschen. "In Chakassien alyptyg nymahe sind sie weit verbreitet, aber gebracht es aus dem ältesten bp chooha ethologischen Haft, wo sie als leistungsfähige und feindlich gegenüber den Menschen dargestellt werden" [6].

Aufgenommen in das Gewebe des Traumes Baby ist eine neue Manifestation des Gedichts 70er Jahre. Dass es zeigt den Zusammenhang und den Unterschied zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart.

Das Gedicht "Chilbigen" an Kinder. Wise Märchen und moderne Realität, wunderbar verwoben, wodurch eine unterhaltsame Geschichte.

Oblivion gegen Ehre, Gewissen, Gedächtnis, Menschlichkeit, Freundschaft und Kameradschaft, die uralte Traum der Menschen des Glücks und der Freiheit. All dies ermöglicht es uns, eine universelle Märchen zu sehen.

Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, das Gedicht - "Chathan" ein Märchen B. Maynasheva Der Anfang des Gedichts standesgemäß Khakass alyptyg nymahov ": Once upon a time ... nicht t auf dem Fluss ... Ninh lebte ein Alyp ...". Der Protagonist des Gedichts Chathan dotiert einen starken Geist und ein gutes Herz. Seine Box-Instrument aus hartem Holz, Zedernholz und streckte sieben Saiten, machte singt sogar mit einer leichten Berührung "kommen, der Wind."

Stände in den Weg Chathana Hara Han, symbolisiert das Böse auf der Erde. Der Kampf zwischen ihnen ist der wichtigste Ort des Gedichts.

Somit ist die Folk-Legende zugrunde liegende Gedicht "Chathan" ermöglicht V. Maynashevu "klären" die Gegenwart, auch mit all seinen aufwendigen symbolischen Bildern. Des Dichters Fähigkeit, die allgemeinen Merkmale des Abstiegs zu identifizieren, die Fähigkeit, den Charakter des epischen Helden in großen, großen anzuwenden, markieren Sie es nicht nur nationale, sondern auch "all-menschlich." Tue Gutes auf der Erde - dies ist das Rechtsmittel des Gedichts "Chathan."

So mit der Veröffentlichung solcher Gedichte wie "Tag Eezi", "Chathan", "Chilbigen" V. Maynasheva wird Chakassen Gedicht märchenhaft romantisch.

Ein besonderer Ansatz zur Folklore Maynasheva fühlen sich in einem anderen Gedicht. Es heißt "Maag", was bedeutet, den Namen einer Legende in der Chakassen weise Frau.

In diesem Gedicht Maynashev wirft die Frage "Mensch und Natur." Es wurde von I. Kostyakov in einer Prosa-Arbeit "Maag" gestartet.

Das Gedicht besteht aus sechs Teilen. Und es wurde in der Form eines Dialogs aufgebaut. In sechseckige Jurte talk "author-Journalist" und einem blauäugigen alten Maag.

Die Macht der Maag nicht den Anforderungen der Realität zusammen: "Das Gewehr - eine Waffe der Feiglinge, ging mutig Maag dem Tier mit bloßen Händen. Ich lehne mit Gewalt, nicht listig ... Yeah, ich habe keine Angst der Tiere im Wald, aber ich fürchte, der Menschen in den Wald "[3, C53]

Einen besonderen Platz in dem Gedicht ist ein von den Zollbehörden Chakassien gegeben. Maag, der in den Wald ungünstigen Ort "bewässert und ihn gefüttert", dh der Host Berg, dass er nicht senden ihre Probleme und so weiter.

Wenn in den frühen Werken von V. Maynasheva black-eyed Helden, hier Maag - alte Frau mit blauen Augen. Dies zeigt auch das Alter der Heldin des Gedichtes. Wenn der Autor-Journalist fragte: "Oma, warum haben blaue Augen, oder Sie waren ein russisches Mädchen? - Sie antwortete: - Nein, mein Sohn, ich aus dem alten Khakass Saft / Dieser Rauch taiga taiga Rauch / Von einem frühen Alter bin, wuchs ich in den Wald, / Nicht einen Tag, um von ihr getrennt werden, / Da kam mir in die Augen / blau Taiga ... ". Tatsächlich in den Anmerkungen NF Katanov kann festgestellt, dass die Farbe der Augen des alten Chakasen blau war.

Sehr optimistisch Geschichte endet Maag alte Frau sagte ihm am Feuer sitzen und Rauchtabak. Es erinnert Starukha M, Helden von Gorky: Lassen Sie uns immer Harlyg Khan / Das blaue steht stolz Höhen / Lasst die Leute immer singt, "Taiga meine blauen Taiga" [3, C70]. Natur in den Augen der Charaktere B. Maynasheva benötigen keine besonderen Schutz. Respekt vor ihr hier - alltägliche Notwendigkeit. Diese Idee war die Grundlage der moralischen Konflikt Poesie B. Maynasheva.

Wald und seine Bewohner maynashevskie Helden nicht von außen sehen, wie Aliens und beobachten von innen. Mehr von der Welt um sie herum meryat Kriterium der "natürlichen Rechte." Helden des Dichters im wörtlichen Sinn der "Kinder der Natur."

Wie wir oben, dass die haben festgestellt, B. Maynasheva Maag wandte sich an das Bild des Schriftstellers Ivan Chakassen Knochen. Seine Geschichte, "Maag" wurde im Buch "My Friends" im Jahr 1971 veröffentlicht. Skeletons Bild zeigt die legendären Frauen in ihren eigenen Weg: Wenn Maynasheva Maag in einem frühen Alter nicht beteiligt waren, ein Gewehr, dann Kostyakov wurde sie von Kindheit an Vater-Jäger im Wald eine gute Beherrschung einer Waffe gewöhnt. Wenn das Gedicht Maag-Frau träge, weiche in Aktion, Urteil in allen Situationen, die Geschichte ist energisch, "Wenn Maag Jagd geht, kann es nicht mehr aufholen, auch mit Männern, nur sehen, wie es durch die Bäume zu fliegen. Wenn Sie auf den Skiern zu bekommen, dann wird der Vogel davonfliegen. Aber wie, wenn zu steigen den Hügel hinunter, dann kann es nicht sehen, nur blizzard heulen ihren Weg "[1, C37] Und beide zusammen ist, dass sie die einzige Retter der Taiga, ein Haus zu glauben.

Hunter arkut nachdem seine Frau nahm seine Tochter in den Wald: Ich hatte Angst das Mädchen vor Hunger sterben, und Taiga wird sie nicht lassen ihre Kinder sterben. Maag und seine Schwester sind hier und nach dem Tod seines Vaters. Sie hat Angst, von einem anderen Leben: "Schwester, ich war geblendet. Wird sie in der Lage sein, dort zu leben unter den Menschen als gleich. Hier ihr Haus, kein Tier ist es nicht schrecklich, wie es sein wird, dort zu leben? "[1, C36] und Maag ist, die Wahl Einsamkeit, Trennung von der Welt als die einzige beste Option Leben. Als Ergebnis ist Maag

in einem temporären Speicherplatz. Änderungen in der Umwelt Leben kaum berührt. Bestätigung dafür, zum Beispiel, wie ein Detail: Maag zum Zeitpunkt des Treffens mit dem Autor - ein Journalist, der ihren Weg beschrieben, noch weiter zu Steinschloss Gewehr jagen.

Lesen Sie die 70 uns weiterhin die Untersuchung "natürlicher Mensch", sondern in einem anderen kulturellen Kontext als die Literatur 50er Jahre. Maag I. Kostikov verwaltet intakt zu halten ihre innere Welt auf Kosten der Einsamkeit, Trennung von der Welt außerhalb der Taiga. Referenzen 70er konfrontiert Menschen mit der Natur, aus dem Maag abgelehnt. Und in dieser neuen Situation, leidet er die unvermeidliche Niederlage. Dieses Problem ist besonders voll steigt auf das Drama. Zum Beispiel in dem Stück B. Shulbaeva "maral Hörner" und so weiter.

So lebt die Themen in der Literatur der 50er Jahre Arbeit von I. Kostikov eingeführt, auf. Eine Studie der "natürlichen Rechte" im Spiel B. Shulbaeva weiterhin in der Poesie, insbesondere in dem Gedicht V. Maynasheva "Maag", von denen wir oben wurden genannt.

Es sollte beachtet werden, dass in der Kultur der Menschen wird Khakass nationale Identität aktualisiert werden. Suchen spirituelle Unterstützung in ihren eigenen nationalen Kultur. Die Harmonie der neuen mit der alten Literatur noch nicht gefunden. Aber das Problem aufgeworfen, indem es und wartet auf seine Entscheidung.

Das Literaturverzeichnis

- [1] Ein. Skeletons I. Meine Freunde. - Abakan, 1971.
- [2] A. Koshelev Poetry B. Maynasheva // Entwicklungsfragen chakassischen Literatur. - Abakan, 1990.
- [3] Maynashev B. Painted Feder. - Abakan, 1990.
- [4] Essays über die Geschichte der altaischen Literatur. - Gorno-Altai, 1969.
- [5] Surazakov S. Boss Mountains // Star of Altai. - 1951. -22 Juni.
- [6] Ungvitskaya MA, VE Maynogasheva Chakassien Volkspoesie. - Abakan, 1972.
- [7] Chaskhy purler (Spring Blätter). - Abakan, 1974.

SYSTEM-FORMING FUNCTION OF A SCIENTIFIC TERM (EXEMPLIFIED BY THE ENGLISH GEOLOGIC TERM TERRANE)

Velikoda T.N.®

North-East Interdisciplinary Science Research Institute, Russia Academy of Sciences Far East Branch

Russia

Abstract

The concept of a cognitive-heuristic potential of a scientific term is considered in this paper. The cognitive-heuristic potential of a scientific term has, as its pre-requisites, the general systemic character of a term, its ability to be the center of a terminological attraction and also to participate in modeling and predicting the trends of scientific research.

Keywords: scientific term, cognitive-heuristic potential, terminological attraction, generic and specific terms.

Аннотация

В статье рассматривается понятие когнитивно-эвристического потенциала термина. Предпосылками формирования когнитивно-эвристической насыщенности термина являются его общая системность, способность быть центром терминологической аттракции, а также способность термина участвовать в моделировании и прогнозировании научного знания.

Ключевые слова: научный термин, когнитивно-эвристический потенциал, терминологическая аттракция, родовые и видовые термины.

Общепринятое определение термина связано с пониманием его статуса как лексической единицы языка для специальных целей, единицы, которая обозначающей общее понятие специализированной области знания [Лейчик 2009: 31]. За последние десять-пятнадцать лет в российской терминоведческой среде сформировались представления о когнитивно-эвристическом потенциале термина, о той роли, которую наукоёмкая лексическая единица может играть в приращении научного знания. Определены такие свойства термина, как его способность находится в узловых точках теории и тем самым предопределять возможные пути научного поиска, а также его когнитивная насыщенность, системность, прогностичность и пр. (работы Е. И. Головановой, С. В. Гринёва-Гриневица, Л. В. Ивиной, В. М. Лейчика, С. И. Маджаевой, Л. А. Манерко, В. Ф. Новодрановой и др.).

Вместе с тем, конкретные манифестации когнитивно-эвристического потенциала термина и механизм его когнитивно-эвристической функции, в частности роль его системных свойств относительно моделирующей и прогностической функции, требуют, на наш взгляд, более полного освещения. Мы понимаем моделирующую функцию термина как его способность к языковой объективации оформленного (концептуально целостного) научного знания, а также его участие в подобном процессе научной концептуализации. Прогностический потенциал термина предопределяет его прогностическую функцию, которая связана с участием ключевой терминологической единицы как в возможном поиске нового объекта научного знания и его моделировании, так и в определении направления и методологии научного исследования. Прогностическая и моделирующая функции термина, в свою очередь, предопределяются общими системными свойствами термина, которые есть следствие его языковой природы и понятийно-логической составляющей в смысловой структуре терминологической единицы. Кроме того, к системным свойствам термина мы также относим его способность быть центром терминологической аттракции, что, в первую очередь, демонстрируется примерами видовых терминов, а также антонимов. Однако, в отличие от унаследованных свойств языковой и общелогической системности, свойство терминологической аттракции есть проявление сущностной природы термина, а именно - его свойства объективировать научное (специализированное) понятие. Проиллюстрируем способность термина объективировать системное научное знание, а также участвовать в его приращении на примере относительно нового геологического термина *terrane* : *террейн*.

Любое научное познание начинается с вычленения объекта исследования из континуума реальности и первоначального дедуктивно-гипотетического описания (предположения) его принципиальных свойств и внутренних законов развития. С появлением нового научного объекта возникает естественная необходимость его номинации. Наиболее естественным источником терминологической номинации являются ресурсы общеупотребительной лексики, подвергающиеся терминологической специализации, модуляции или деривации значения в результате метафорического или метонимического переносов, а также сужения или расширения исходного лексического значения. Возникший таким образом ключевой (корневой, базовый, родовой) термин объективирует (называет) научный объект, а сопровождающая его терминологическая дефиниция, раскрывает понятийное содержание объекта номинации. Иными словами, термин (план выражения), в отличие от обычного слова, обязательно сопровождается научной дефиницией (план содержания), и вместе они представляют две ипостаси существования научного понятия в сознании индивида. Например:

terrane – террейн. Ограниченный разрывами блок горных пород регионального масштаба, характеризующийся историей геологического развития отличной от таковой сопредельных регионов или прилежащих континентов. Обычно считается отдельным аллохтонным фрагментом океанического или континентального материала, присоединённым к активной континентальной окраине кратона в результате *аккреции* (*accretion* [структ. геол.]). Первоначально термин был использован в этом значении Ирвином в 1972 г. См. также: *composite terrane*; *disrupted terrane*; *exotic terrane*; *metamorphic terrane*; *stratigraphic terrane*; *suspect terrane*. Син. *accretionary terrane*. (б) Неформальный термин для обозначения района преобладания какой-либо породы или группы пород [ТСАГТ 2002, Т.2 : 402].

Последующее (индуктивное) изучение внутренних свойств объекта и описание его внешних признаков и характеристик также требует терминологической объективации, которая носит видовой характер и базируется на родовом (ключевом, базовом, корневом) термине. В нашем случае – это вышеперечисленные термины *composite terrane* : *сложный террейн*; *disrupted terrane* : *нарушенный террейн*; *exotic terrane* : *экзотический террейн*; *metamorphic terrane* : *метаморфический террейн*; *stratigraphic terrane* : *стратиграфический террейн*; *suspect*

terrane : *террейн* неясного происхождения, а также синоним *accretionary terrane* : *аккреционный террейн*. Научные понятия, представленные этими видовыми терминами, связаны со спецификацией свойств и признаков родового понятия террейна.

Способность родового термина участвовать в формировании видовых терминов представляет собой реализацию его системообразующей функции и демонстрацию его статуса как центра терминологической аттракции. Аттрагирующая способность термина есть проявление его общего свойства системности, которая, в свою очередь, является предпосылкой моделирующей и прогностической функций термина. Таким образом, терминологическая единица не только объективирует соответствующее научное понятие и раскрывает его содержание за счёт терминологической дефиниции, но также, благодаря своим системным, в том числе, системообразующим свойствам, участвует в моделировании и прогнозировании научного знания, намечая дальнейшие пути и методы научного поиска. Всё вышесказанное позволяет говорить о таком явлении как когнитивно-эвристический потенциал термина, благодаря которому терминологическая единица обладает способностью участвовать в приращении научного знания.

Литература

- [1] Лейчик В. М. – В. М. Лейчик. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М.: «Либроком». 2009. – 256 с.
[2] Великода Т.Н. – Т. Н. Великода. Когнитивно-эвристический потенциал термина. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Выпуск 12. Нижний Новгород. 2010. (6) – С.20-31.
[3] Великода Т. Н. – Т. Н. Великода. Языковая природа термина как один из факторов его когнитивно-эвристического потенциала (на примере английских геологических терминов) //Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. Москва, 2012 (6). N 2. – С. 111-118.
[4] Толковый Словарь Английских Геологических Терминов (ТСАГТ). В 2-х томах. Т 2. М., 2002.

THE PROBLEM OF LONELINESS IN P. SUSKIND'S PLAY «CONTRABASS»

Vinshel A.V.®

Tambov State University named after GR Derzhavin

Russia

Abstract

The article is devoted to loneliness problem in P. Suskind's play "Contrabass". By the example of the play "Contrabass" the reasons and manifestations of the subject of loneliness Suskind' play are established, the model of modern society according to analogy with symphonic orchestra is considered.

Keywords: Patrick Suskind, loneliness, society, orchestra, small person.

Аннотация

Статья посвящена проблеме одиночества в пьесе П. Зюскинда «Контрабас». На примере пьесы «Контрабас» выявляются причины и проявления темы одиночества у Зюскинда, рассматривается модель современного общества по аналогии с симфоническим оркестром.

Ключевые слова: Патрик Зюскинд, одиночество, общество, оркестр, маленький человек.

Они играли Крейцерову сонату Бетховена. У!...

Страшная вещь эта соната... И вообще страшная вещь эта музыка...
Говорят, музыка действует возвышающим душу образом – вздор, неправда!

Л.Н. Толстой «Крейцера соната»

Художественное осмысление проблемы музыки и личности музыканта традиционно для литературы Германии. Проза рубежа XX-XXI веков дала новые основания для исследования этой

проблематики. Популярность современных немецких литературных текстов о музыке вызывает интерес современных исследователей в литературоведческом, культурологическом, психологическом и философском аспектах. Среди наиболее значительных произведений современной немецкой литературы на эту тему можно назвать пьесу Патрика Зюскинда «Контрабас» (1980).

Патрик Зюскинд (род. в 1949 г.) – один из самых популярных писателей конца XX века. Вместе с тем его творчество только начинает получать подлинно научное осмысление. Начало знакомства русских читателей с творчеством П. Зюскинда датируется 1991 годом, когда роман «Парфюмер» был переведён на русский язык Э.В. Венгеровой и был опубликован в восьмом номере журнала «Иностранная литература». В сложившейся ситуации обостренного внимания к единственному роману П. Зюскинда его другие произведения пока изучены недостаточно. Среди авторов, обращающихся в своих диссертационных исследованиях к творчеству П. Зюскинда, следует назвать В.А. Пестерева [1], Н.В. Гладилина [2], Ю.С. Райнеке [3], М.В. Никитину [4], А.Р. Салахову [5], А.С. Мжельскую [6].

Очевидно, что произведения П. Зюскинда, написанные в других жанрах, также занимают важное место в творчестве талантливого немецкого писателя и представляют несомненный интерес. Не случайным является тот факт, что успех писателю принёс именно выход его первого произведения, одноактного монолога «Контрабас», сочинённого им летом 1980 года. После премьеры в Мюнхенском театре в 1981 году пьеса стала одной из самых популярных в Европе и выгодно выделилась из числа многочисленных драматургических однодневок благодаря виртуозному владению языком, тонкому юмору автора и нескрываемой симпатии к своему одинокому и чудаковатому герою. В аннотации к книге отмечено, что, хотя Зюскинд и не играл на контрабасе, но сумел создать, по словам Дитера Шнабеля, то, «что не написал ни один композитор. Меланхолическое произведение для одного контрабаса».

В своих произведениях Патрик Зюскинд часто обращается к образу (анти-)героя, который находится в поиске своего места как в мире, так и в отношениях с другими людьми. Пьеса «Контрабас» представляет собой монолог тридцатипятилетнего контрабасиста в симфоническом оркестре оперного театра, который рассказывает о своём инструменте и о том, как он стал играть на контрабасе. Перед нами предстаёт музыкант как одинокий замкнутый человек, который ненавидит и свой инструмент, и свою профессию.

Проблема одиночества человека как результат его отчуждения от людей, от мира в целом, причина которого – нежелание общаться с окружающими, занимает важное место в пьесе П. Зюскинда. Российский филолог и литературный критик А.М. Зверев пишет: «Продолжая традиции изображения “маленького человека”, писатель создает тип героя-изгоя, чудака и оригинала, “заблудившегося” в собственных переживаниях и страстях» [7]. Место главного героя занимает не скрипач-виртуоз, любимец публики, а обычный заурядный контрабасист, то есть тот, кто в «ужасающей иерархии таланта» находится на одном из последних мест.

Герой изображён в чисто бытовых обстоятельствах. Его монолог постоянно выдаёт преследующее этого скромного музыканта ощущение собственной неполноценности – профессиональной и просто человеческой. Он раним, он тоскует по пониманию, раз уж не находит сочувствия. Он ненавидит свой неуклюжий инструмент, который «похож на расплывшуюся старую женщину... Временами с наслаждением разнес бы его в щепы... раскрошил бы их в труху» [8], и он же идёт на самопожертвование, которым для контрабасиста является каждый концерт или постановка оперы. Ежедневно сознавая свою униженность, он всё равно лелеет мечту: «Когда-нибудь поднимусь по иерархической лестнице вверх и однажды с вершины пирамиды взгляну на тех, кто пресмыкается внизу» [8]. Но ему не чужда самокритика. Мечтая играть камерную музыку в квинтете, он отдаёт себе отчёт, что в Германии есть три басиста, которые, в отличие от него – туттиста, в состоянии сыграть произведения любой сложности. Он перечисляет огромное количество никому не известных имён композиторов, писавших для его инструмента, утверждаясь в своих же глазах на позиции знатока дела. Только вот практически все им названные композиторы – в прошлом рядовые исполнители, которые лишь в порыве отчаяния начали сочинять музыку. «Потому что порядочный композитор не пишет для контрабаса... А если он для контрабаса пишет, то это ради смеха». [8] «Слон» продолжительностью в полторы минуты из «Маскараде зверей» Сен-Санса, пятифразовый пассаж для контрабаса в «Саломее» Рихарда Штрауса – это всего лишь музыкальный эффект, но никак не соло для контрабаса. «Со смеху можно умереть!» [8].

Как уже сказано, главный герой пьесы является артистом симфонического оркестра. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно охарактеризовать данный тип оркестра. Краткий

музыкальный словарь отмечает: симфонический оркестр является наиболее совершенным и богатым по выразительным возможностям из оркестров, распространенных в современной музыкальной практике. Тембровые и динамические возможности симфонического оркестра исключительно велики и многообразны, поэтому он по праву считается вершинным завоеванием музыкально-исполнительской культуры. Симфонический оркестр формировался в течение столетий. Современный большой симфонический оркестр состоит из 4-х основных групп. Фундаментом оркестра служит струнная группа (скрипки, альты, виолончели, контрабасы). В большинстве случаев струнные являются основными носителями мелодического начала в оркестре. Количество музыкантов, играющих на струнных, составляет примерно 2/3 всего коллектива. В группу деревянных духовых инструментов входят: флейты, гобои, кларнеты, фаготы. Третья группа инструментов оркестра — медные духовые (валторна, труба, тромбон, туба). Все большее значение приобретают в симфоническом оркестре ударные инструменты. Основная их функция — ритмическая. Кроме того, они создают особый звукошумовой фон, дополняют и украшают палитру колористическими эффектами [9].

Оркестр в глазах главного героя есть и должен быть строго иерархичным строением, отражающим человеческое общество: «Над всем этим парит ГМД, Генеральный музыкальный директор, затем следует Первая скрипка, затем первая вторая скрипка, затем вторая первая скрипка, затем остальные первые и вторые скрипки, альты, виолончели, флейты, гобои, кларнеты, фаготы, духовые - и в самом конце контрабас. После нас следует только лишь литавра, но только лишь теоретически, потому что литавра одна и сидит на возвышенности, так чтобы ее могли видеть все» [8].

Оркестр многократно сравнивается главным героем с обществом. Только вот в человеческом обществе, в отличие от оркестра, есть возможность продвигаться по иерархической лестнице. В оркестре нет надежды. «Здесь господствует ужасная иерархия умения, кошмарная иерархия однажды принятого решения, отвратительная иерархия одаренности, непреложная, соответствующая природным законам, физическая иерархия колебаний и звуков, никогда не идите ни в какой оркестр!...» [8] Но, несмотря на отчетливое сознание своей неконкурентоспособности, он винит в этом всех, но не себя.

Он внушает неприязнь, но вместе с тем желание выслушать без осуждения, порой и сострадание - а чаще всего все эти чувства одновременно.

А.М. Зверев в своей статье «Преступление страсти: вариант Зюскинда» отмечает, что Патрик Зюскинд декларировал свою приверженность художественной дисциплине, иерархии устами контрабасиста в пьесе, до которой Зюскинда никто не знал и которую сочли автобиографичной, ведь в справке о себе, составленной самим драматургом, написано, что он тоже обучался музыке (правда, на фортепьяно) и что играл ту же сонату Диабелли, которую с горькой издёвкой упоминает герой. Действительно ли автор отдал многое от самого себя своим персонажам - не такой уж существенный момент. Зюскинд не из тех, кто купается в славе, он не раздает интервью, избегает телеэкрана. [7]

«Я ремесленник. В душе своей я ремесленник. Не музыкант», - печально резюмирует контрабасист. Но душой он устремлён к несвершившемуся ещё событию, которое должно стать кульминацией его жизни: когда, перебивая вагнеровскую увертюру, из оркестровой ямы он закричит: «САРА!!!» А за этим последуют сорванная премьера, скандал в газетах, увольнение. "Блаженство, высшее счастье, мир летит в тартарары..."

Пьеса П. Зюскинда «Контрабас» одно из тех произведений, в которых остро поставлена проблема одиночества музыканта — как социального, так и профессионального. Он не находит места ни в обществе, ни в оркестре. Музыка для него перестает быть высоким искусством: это тяжелая, не приносящая удовлетворения работа, связанная с физическим трудом и эмоциональным напряжением. В пьесе музыка лишена свободы и творческого начала, а сам контрабас становится символом полной безысходности.

Литература

- [1] Пестерев В.А. Модификации романной формы в прозе Запада второй половины XX столетия: (Способы художественного синтезирования): дис. ... д-ра филол. Н.: 10.01.03 / В.А. Пестерев. — Волгоград, 1999. — 337 с.
- [2] Гладилин Н.В. «Гофманиана» в немецком постмодернистском романе: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Н.В. Гладилин. — М., 2002. — 220 с.
- [3] Райнеке Ю.С. Исторический роман постмодернизма и традиции жанра (Великобритания, Германия, Австрия): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Ю.С. Райнеке. — М., 2002. — 167 с.

- [4] Никитина М.В. Роман «Парфюмер. История одного убийцы» в контексте творчества Патрика Зюскинда: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / М.В. Никитина. – Тамбов: РГБ, 2006. – 169 с.
- [5] Салахова А.Р. Рецепция и реконструкция художественного опыта экзистенциализма в творчестве Патрика Зюскинда: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / А.Р. Салахова. – Казань, 2007. – 23 с.
- [6] Мжельская А.С. Мотивы новеллистики Патрика Зюскинда: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / А.С. Мжельская. – Самара, 2008. – 184 с.
- [7] Зверев А.М. Преступления страсти: вариант Зюскинда. Журнал "Иностранная литература" 2001, № 7. URL: http://www.philol.msu.ru/~forlit/Pages/Biblioteka_Zverev_Zuskind.htm
- [8] Зюскинд П. Контрабас. URL: <http://lib.ru/ZUSKIND/kontrabas.txt>
- [9] Булучевский Ю., Фомин В. Краткий музыкальный словарь. – М.: Музыка, 2005. – 461 с.

RUSSIAN POETRY OF THE BEGINNING OF XX-TH CENTURY: TEACHING IN INTERACTION WITH NATIVE LITERATURE IN NATIONAL SCHOOLS

Vladimirova V.E.®

North-Eastern Federal University

Russia

Abstract

Methods of integrative learning based on associative connections of Russian and Yakut poetry give students opportunity to comprehend Russian and native literature in unity, to understand a place of native literature in the literary course.

Keywords: integrative learning, poetry, comparative analysis, native literature.

Сегодня российская школа вступила в новый этап своего развития, характеризующийся усилением демократических процессов, возрастанием роли гуманизации и гуманитаризации образования. Среди многих учебных дисциплин в школе литература продолжает оставаться тем предметом, который в наибольшей степени воздействует на умы и души молодого поколения.

Согласно Стандарту среднего (полного) общего образования, в учебные программы включены произведения по литературе, ранее не изучавшиеся в школе. Это богатое наследие литературы «Серебряного века», «русского зарубежья», «возвращенной литературы», представляющее собой целый пласт духовной культуры России начала XX века и отражающее разные периоды развития русской литературы прошлого столетия. В связи с этим возникает необходимость в методическом осмыслении данной проблемы. Особое место в школьной программе по литературе в 11 классе занимает поэзия 20-30-х годов начала XX века. Изучение поэзии этого периода является важным этапом и необходимым звеном в системе литературного образования современных школьников. Лирика как особый род словесного искусства, отражающий внутренний мир человека, становится одним из способов воспитания нравственных качеств личности.

В поэтическом контексте прошлого столетия неповторимым своеобразием, широтой поэтического таланта, высокой жизнеутверждающей идеей выделяется творчество А.Ахматовой, М.Цветаевой, О.Мандельштама. Поэтам удалось запечатлеть в стихах не только свою смятенную бунтующую душу, но и состояние своего современника, ввергнутого в яростные социальные конфликты XX века, чреватого мировыми войнами и революциями, потребовавшими от человека предельного напряжения физических и душевных сил. Будучи представителями поэзии «Серебряного века», они в силу своего таланта и гения перешагнули рамки литературных течений, в которых начинали свой творческий путь. Поэты огромного таланта и широкой культуры, А.Ахматова, М.Цветаева, О.Мандельштам не только овладели всеми достижениями русского классического стиха, но, будучи новаторами и бунтарями по натуре, сделали поэтические открытия, оказавшие огромное влияние на развитие поэзии последующих десятилетий.

Исследователи характеризуют творчество поэтов 20-30 гг. как выдающееся явление XX века, отличающееся особой ассоциативностью, экспрессивностью образов, своеобразием философских обобщений, глубиной психологизма, неповторимыми художественными средствами изображения. Поэзия этого периода литературы ценна тем, что в ней ярко выражены черты переломной исторической эпохи, передана политическая обстановка, отражены дух времени и правдивая история народа. Нравственно-философские искания А.Ахматовой, М.Цветаевой, О.Мандельштама, их внимание к духовному миру личности в наибольшей степени отвечают потребностям старшеклассников в осмыслении глубинных процессов, происходящих в мире и человеке, влияя на формирование их общекультурного уровня. Изучение поэзии 20-30-х гг. прошлого столетия открывает молодому поколению новые взгляды на жизнь, дает возможность глубже понять законы развития общества, подводит учащихся к осознанию их места в социуме, способствует личностному самоопределению. Для того, чтобы учащиеся национальной школы лучше поняли, осознали образы произведений русской литературы, полезно обратиться к близким для них параллелям в якутской литературе. В современных условиях проблема взаимосвязи, взаимообогащения литератур приобретает все большую актуальность, так как культура каждого народа помогает преодолению географической и духовной разобщенности людей и сохранению линии преемственности в их историческом развитии. Ни одна литература не существует изолированно, обособленно от других, поскольку в каждой национальной литературе есть общее, типологическое и особенное, присущее только ей. Благоприятным материалом для развития образного мышления учащихся, творческих способностей являются переводы стихотворений русских поэтов на якутском языке, в которых передается основная идея стихотворений, яркость, выразительность языка, метафоричность и динамичность образов.

Одним из якутских поэтов, чье творчество тесно связано с именами поэтов русской классики и первой четверти прошлого века, является И.Е. Слепцов - Арбита. Имя Ивана Арбиты, ставшего жертвой репрессий 40-х годов, надолго было вычеркнуто из истории якутской литературы. Оно стало доступно широкому кругу читателей только в конце XX века после публикаций двух сборников поэтических произведений И.Арбиты «Кемус курулгэн» (Золотой водопад), «Мунурданыы» (Тупик). Сегодня И.Арбита воспринимается как одна из крупнейших поэтических фигур якутской литературы 30-х годов, в поэзии которого во всем многообразии отразились драматизм эпохи, духовное родство с русской литературой, трагические перипетии его личной жизни.

Марина Цветаева - один из ярких и самобытных поэтов XX века. В ее поэзии отразилось трагическое мироощущение эпохи. На протяжении всей жизни поэта сопровождало сознание, что ее лучше поймут потомки, чем современники. Первые ее книги «Вечерний альбом» (1910 г.) и «Волшебный фонарь» (1912 г.) вызвали доброжелательные отзывы В.Брюсова, М.Волошиной, Н.Гумилева. Они отмечали новаторство в тематике произведений и самобытность поэтического языка. Так М.Цветаева вошла в русскую литературу. Она не принадлежала ни к одному поэтическому направлению или школе, декларативно отказывалась от любых литературных влияний, о чем сама указывала в дневниках («литературные влияния не испытывала, только человеческие»). Цветаевская лирика - «лирика предельно обнаженного сердца, открытой исповедальности» (И. Кудрова). В 50-60-х годах среди отечественных цветаеведов преобладающим становится литературно-биографическое направление исследований (М. Белкина, В. Орлов, А. Саакянц, В. Швейцер и др.). С конца 80-х годов начинается глубокое изучение художественных особенностей поэзии М. Цветаевой (Л.Зубова, Е. Коркина, А. Павловский, О. Ревзина, И. Шевеленко, Е. Эткинд и др.). Исследователи отмечают, что познание глубинной структуры мира связано в творчестве поэта с проникновением в суть языка. М. Цветаева внесла в русскую поэзию необычайную напряженность и динамичность образов, трагическую предопределенность, особый ритм и рисунок стиха. Самой актуальной на сегодня проблемой цветаеведения стало «целостное постижение уникального и неповторимого цветаевского творчества».

Выбор формы организации урока по поэзии М.Цветаевой во взаимосвязи с родной литературой зависит от многих факторов: степень подготовки учителя и учащихся, наличие необходимой литературы и т.д. Урок - экскурсия, например, предоставляет широкие возможности для знакомства учеников с личностью поэта и ее духовным миром. Общей дидактической целью такого урока является создание ситуации - переживания. Поскольку сама М.Цветаева говорила, что ее жизнь заключена и объяснена в стихах, то при минимуме изложения биографических фактов важно констатировать их поэтическими текстами; ввиду того,

что поэтесса утверждала, что писала, в основном, по слуху и что ее стихи рассчитаны все на слушание, нужно придерживаться того, чтобы все тексты звучали; привлекая большой автобиографический, мемуарный и эпистолярный материал, в целях наиболее наглядной характеристики эпохи и быта, окружающих и формирующих личность поэта, можно использовать коллективные формы работы (творческие работы, переводы стихотворений М.Цветаевой на якутский язык, оформление тематических стендов).

Учащимся важно осознать творчество М.Цветаевой как выдающееся явление не только русского, но и мирового искусства. Главная задача, которую должен решить учитель на уроке, - вызвать интерес учащихся к личности и творчеству М.И. Цветаевой, для чего необходимо познакомить их с главными событиями ее жизни, которые определили характер творчества и без знания которых понимание лирики поэта затруднительно. Необходимо также дать представление о своеобразии художественной системы лирики М.Цветаевой, что способствует лучшему пониманию ее поэзии. На уроке тщательно подбирается биографический материал, стихи как способ самореализации личности; сборники стихотворений, отклики на них современников, фотографии М.Цветаевой и ее семьи. Стихотворения читаются заранее подготовленными учениками: «Красною кистью рябина зажглась», «Бабушке», «Кто создан из камня, кто создан из глины», «Моим стихам, написанным так рано...» и др. Подготовленные учащиеся - экскурсоводы знакомят других учащихся с памятными местами, связанными с жизнью и творчеством поэта (Берлин, Прага, Париж). Марина Цветаева после революции в 1922 г. отбыла в Германию. Потом были Чехия, Франция. И все это время трудности, испытания судьбы, потери, боль и переживания. Но даже за границей животворящим источником её поэзии оставалась Россия, Родина - во всей полноте временных и пространственных измерений, красочно-пластических, звуковых, слуховых и многих других начал. Ведь для неё и царская Россия (страна матери, детства, юности, любви, семьи, поэзии, счастья), и «белая» Русь (подвиг, жертвы, героика, изгнание), и СССР, где обитают «просветители пещер», - одна вечная родина.

Особый настрой создает чтение и сопоставление стихотворений М.Цветаевой и И.Арбиты. В ходе урока звучат стихотворения на русском и якутском языках: М.Цветаевой «Прокрасться» (в переводе Байагантая), «Знаю, умру на заре! На которой из двух...» (в переводе Н.Дьяконова) и И.Арбиты «Мунурданы» («Ограниченность»), «Мин тыным алгыстан кыранар» («Мой дух проклят благословением»). В процессе беседы учащимся задаются вопросы: Что общего в этих стихах? Какие слова являются ключевыми? В чем поэты видят предназначение поэта и поэзии? Какие изобразительно - выразительные средства используются М.Цветаевой и И.Арбитой? Поскольку в тексте встречается много художественных символов, которые непонятны якутским школьникам, дается объяснение этих слов (факел, прорезь зари, лебединая душа и др.). В процессе работы над другими стихотворениями М.Цветаевой проводится работа над ключевыми словами творчества поэта: *рябина* как символ родины, *море* как свободная стихия, *Россия* как олицетворение будущего. Анализ стихотворений двух поэтов разных национальных литератур, живших и творивших в переломный исторический период страны, подводит к выводу, что в их поэзии нашли отражение одинаковое восприятие мира, осмысление эпохи, переживания за судьбу Родины. В знаменитом трактате - эссе «Поэт о критике» М.Цветаева написала: «У поэта единственный учитель - собственный труд. И единственный судья: будущее». Эти слова с полным правом можно отнести и к И.Арбите, творчество которого было незаслуженно забыто и вернулось к нам только через долгие годы.

Таким образом, взаимосвязанное изучение русской и якутской литератур в их единстве и целостности позволяет лучше понять идейный смысл изучаемых произведений, глубже раскрыть поэтический мир ярких представителей двух разных национальных литератур, сделать вывод о единстве общечеловеческих и духовных ценностей, осмыслить исторические особенности, трагические коллизии и масштабность великих событий переломной эпохи.

Литература

- [1] Арбита И. Золотой водопад. Стихи, поэма. Книга первая. Якутск: Изд-во «Писатель Якутии» Союза писателей Республики Саха, 1993. 160 с.
- [2] Архипова Е.А. Поэзия И. Арбиты. Якутск: Бичик, 2002. 60 с.
- [3] Белкина М.И. Скрещение судеб. М.: Книга, 1988. 320 с.
- [4] Бурцев А.А., Максимова П.В. На крылатом коне. Якутск: Сахаполиграфиздат, 1995. 78 с.

METAPHORIZATION OF THE CONCEPTS TRUTH, REALNESS IN UKRAINIAN, ENGLISH AND MODERN GREEK LANGUAGES

Voloshina O.V.[©]

Mariupol State University

Ukraine

Abstract

This article is devoted to studying such language phenomenon as figurative component and metaphorization of ideal concepts TRUTH, REALNESS in the Ukrainian, English and modern Greek languages as figurative component of the concepts truth and realness is represented in Ukrainian, English and modern Greek national consciousness by numerous conceptual metaphors. The research represents the comparative analysis of metaphorical embodiments of the concepts TRUTH, REALNESS in Ukrainian, English and Greek linguocultures. The close attention is paid to the mechanism of metaphorization and conceptual metaphor put in the conceptual system of thinking of person and representing metaphorical models of understanding reality, motivating corresponding language metaphors. Also in our work the issue of an invariant of metaphorical representation of the concepts truth, realness, truth and variable part of the corresponding conceptual metaphor is touched.

Keywords: metaphorization, linguoculture, concept, truth, realness, figurative component, conceptual metaphor.

Аннотация

Данная статья посвящена изучению такого языкового феномена как образный компонент и метафоризация идеальных концептов ПРАВДА, ИСТИНА в украинском, английском и новогреческом языках, поскольку образная составляющая концептов правда и истина представляется в украинском, английском и новогреческом национальном сознании многочисленными концептуальными метафорами. Исследование представляет собой сравнительный анализ метафорических воплощений концептов ПРАВДА, ИСТИНА в украинской, английской и греческой лингвокультурах. Пристальное внимание уделяется механизму метафоризации и концептуальной метафоре, заложенной в самой понятийной системе мышления человека и представляющей собой метафорические модели осмысления действительности, мотивирующие соответствующие языковые метафоры. Также в нашей работе затрагивается проблема инварианта метафорической репрезентации концептов правда, истина, truth и вариативной части соответствующей концептуальной метафоры.

Ключевые слова: метафоризация, лингвокультура, концепт, правда, истина, образный компонент, концептуальная метафора.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что метафора как языковой феномен издавна составляет предмет значительного научного интереса многих отечественных, постсоветских и зарубежных исследователей. Так, семасиологический подход к изучению метафоры обоснован в работах Н. Арутюновой, В. Виноградова, О. Балабан и др., которые определяют его как семантический феномен и новое определение функции слова. Специфика метафоры состоит в сопоставлении «двух содержательных планов - конкретного, старого, привычного и нового, переносного или фигурального, что выступает как средство художественной выразительности» и выявления общности между ними, благодаря чему формируется «психологическая основа метафоры, которой определяется и характер общего семантического элемента» [1, 279].

В случае концепта метафора представляет собой «наглядное» моделирование сущностей, которые не воспринимаются на чувственном уровне, в результате чего «... наш дух вынужден обращаться к легко доступным объектам, чтобы, приняв их за отправную точку, составить представление об объектах сложных для понимания» [2, 72]. Итак, образная составляющая концепта включает не только зрительные, слуховые, тактильные и другие

характеристики предметов, явлений, событий, существующих в нашей памяти, но также концептуальные метафоры, отражающие национальный образ мышления, которые зачастую помогают языковому сознанию понять абстрактные сущности, интерпретируя концептуальные признаки как своего рода выводы о параметрах той или иной культуры.

Целью нашего исследования является сравнительный анализ метафорических воплощений концептов ПРАВДА, ИСТИНА в украинском, английском и новогреческом языках. Мы будем придерживаться теории концептуальной метафоры Лакоффа - Джонсона [3] о том, что метафора - не просто явление языка и речи, а повседневная концептуальная реальность, которая реализуется в виде многочисленных метафорических выражений. В рамках этой теории метафора рассматривается, прежде всего, как когнитивная операция с понятиями, средство концептуализации, которое позволяет осмыслить определенную сферу действительности в терминах понятийных структур, которые изначально были сформированы на базе опыта, полученного в других областях знаний. Таким образом, концептуальные метафоры заложены в самой понятийной системе мышления человека и представляют собой метафорические модели осмысления действительности, мотивирующие соответствующие языковые метафоры.

Согласно теории Лакоффа-Джонсона, механизм метафоризации заключается в переносе того или иного содержания когнитивной области-источника, которая, как правило, представлена конкретными понятиями для обозначения взаимодействия человека с действительностью, в отрасль-цель, составленную из понятий, которые недоступны для получения путем приобретения прямого физического опыта. Следовательно, в отличие от традиционного подхода к метафоре, когда явление трактуется как изолированный объект, концептуальная метафора воспроизводит абстрактный феномен как целостную картину реального мира, что, по нашему мнению, является существенным для исследования концептов правда, истина в украинском, английском и новогреческом языках.

В классификации Дж. Лакоффа выделено три типа концептуальных метафор: структурные, т.е. позволяющие использовать одну понятийную сферу для описания другой (любовь часто описывается как путешествие), ориентационные - связанные с пространственной ориентацией, противопоставлениями типа «верх - низ», «внутри - снаружи», «вперед - сзади», «центральный - периферийный», и онтологические метафоры, которые трактуют события, действия, эмоции, идеи и др. как предметы и вещества (метафоры этого типа задействуют человеческий опыт, связанный с физическими объектами, особенно с нашим собственным телом, например, психика - это машина) [4].

А. Чудинов предлагает развернутую классификацию концептуальных метафор и, исходя из использованной в них области-источника, разделяет их на антропоморфную (исходными понятиями сферами являются «анатомия и физиология», болезнь, секс, семья), естественную (источниками служат понятийные сферы «животный мир», «мир растений»), социальную (война, театр, спорт), артефактную (механизм, дом) [5, 22].

Материалом для нашего исследования образной составляющей концептов правда и истина в украинском, английском и новогреческом языках служила картотека их метафорических номинаций, сформированная способом сплошной выборки из разножанровых художественных текстов (проза, поэзия, публицистика), анализ которых на наш взгляд поможет понять образную составляющую концептов правда, истина, truth и αλήθεια.

Следует отметить, что правда и истина чаще всего воспринимаются как явления неживой природы. Так, широко применяемой естественной метафорой указанных абстрактных понятий в украинском, английском и новогреческом языках есть свет, чей символизм онтологически обозначает их творческую и направляющую жизненную силу: «**Истина** – немов **світло** **яскраво палаючої лампи**. Варто широко подивитися на нього – і **відразу закриваєш очі, що звикли до** не настільки вірного і яскравого, а більш темного, але прийнятного для тебе освітлення (Истина - как свет ярко горящей лампы. Следует широко посмотреть на него – и сразу закрываешь глаза, привыкшие к не столь верному и яркому, а более темному, но приемлемому для тебя освещению)» (В. Павленко), «**Світало світло правди**, боролось зло з добром (Разгорался свет правды, боролось зло с добром)», «І покори ярмо зникне з наших плечей, **Світло Правди** розсіє весь морок ночей (И покорности ярмо исчезнет с наших плеч, Свет Правды рассеет весь сумрак ночей)», (Т. Шевченко), «... give me your blessing: truth will come to light» (Shakespeare), «Stronger than steel is the sword of the Spirit ; Swifter than arrows, the light of the truth »(Longfellow), « Truth will ultimately prevail where there is pains taken to bring it to light» (G.Washington), «There is no doubt that truth is to falsehood as light is to darkness» (G.Eliot).

Мощной представляется также солярная метафора концептов правда, истина, truth и αλήθεια, издавна воспринимается как надежда, благосостояние, источник человеческой жизни,

символ счастья, мира, благодати и в эмоциональном восприятии связана с приподнятым настроением, чистотой чувств и лучших проявлений человеческих отношений: «Та ще й хочем других просвітити, **Сонце правди** показати (Да еще хотим других просветить, Солнце правды показать)» (Т.Шевченко), «Може, ще раз **сонце правди** Хоч крізь сон, побачу... (Может, еще раз солнце правды Хоть во сне, увижу...)» (Т.Шевченко), «**Пізнаєш істину** — ввійде тоді у кров твою **сонце** (Узнаешь истину - войдет тогда в кровь твою солнце)» (Г. Сковорода), «Some bright ray of the truth shot straight» (Dickens), «Truth is like the sun. You can shut it out for a time, but it ain't goin' away (Е. Presley), «Н αλήθεια και οι ακτίνες του ήλιου δεν λερώνονται». «Н αλήθεια θα λάμψει κι ας περάσουν χίλια χρόνια» (народные пословицы). Заметим, что в исследуемом материале наблюдаются случаи сдвига положительного оценочного знака на отрицательный, когда свет правды / истины может ослеплять и причинять боль: «**Виходячи з тіні небуття**, перед нами відкривається **світло істини**, але як боляче на нього дивитися (Исходя из тени небытия, перед нами открывается свет истины, но как больно на него смотреть)» (Ю. Бучарський), «Truth is a torch, but a huge one, and so it is only with blinking eyes what we all of us try to get past it, in actual terror of being burnt» (J. Eliot), «When we walk towards the sun of Truth, all shadows are cast behind us» (Henry Wordsworth Longfellow), «Όταν βλέπεις ότι μια αλήθεια προκαλεί οργή ή τρόμο, πίστευε ότι το ήμισυ του προορισμού της έχει συντελεσθεί. (П. Δημητρακόπουλος) Ει μη φίλα λέγω, ουχ ήδομαι, το δ ορθόν εξείρηχ όμως. (Αν δεν λέω πράγματα αγαπητά, λυπάμαι, είπα όμως την πάσα αλήθεια) (Σοφοκλής).

Правда и истина также представляются естественной метафорой звезды или созвездия, светящихся в темноте и освещающих путь тем, кто находится в поисках истинного положения вещей: «Stars of truth that seek a setting in the dark, untutored night» (E.Leibfreed), «New constellations of truth are daily discovered in the firmament of knowledge, and new stars are daily shining forth in each constellation» (H.Mann). Справедливо будет заметить, что в украинском и новогреческом языках аналогичная метафора практически отсутствует. Примечательно так же, что указанная концептуальная метафора правды и истины связывается единым сценарием с их экзистенциальными метафорами поиска пути (ведь истину следует искать и прийти к ней), что, вероятно, обусловлено тем, что «вокруг одного понятия образуются не только ассоциативные семантические ряды, но и целые поля семантических ассоциаций» [6, с.29].

Необходимо отметить, что в англоязычных художественных текстах концепт truth чаще представлен такими природными метафорами, как ветер, дождь, облако, океан: «Truth is a breath, a wind, a shadow, a phantom. Long have I pursued it, but never have I touched the hem of its garment» (S. Crane), «Truths are first clouds, then rain, then harvests and food. Truth upholds the earth; by truth the Sun shines; the winds blow by truth; and everything else subsists by truth» (G. Eliot), «To myself I am only a child playing on the beach, while vast oceans of truth lie undiscovered before me» (I. Newton).

В подтверждение мнения «Truth is universal», высказанного анонимным автором, концепт truth осмысливается в англоязычном наивном сознании как фундаментальная природная сила, благодаря которой люди, как физические тела, притягиваются друг к другу и формируют отношения: «Powerful truth has its own gravity and eventually pulls people back to it» (D. Brown).

Представленная естественной метафорой физического вещества, truth ассоциируется с хрусталем, цементом, газом, паром, идентифицируя богатую палитру его свойств: «The temple of truth is built indeed of stones of crystal, but, inasmuch as men have been concerned in rearing it, it has been consolidated by a cement composed of baser materials» (C. Colton), «Truth as philosophy is a gas; as art, it is visible steam».

Одним из традиционных средств осмысления правды и истины является их описание по совокупности вегетативных признаков и представления в образе дерева со стволом, корнями, побегами, выделяющиеся своей силой и могуществом: «Священні **корені правди** й добра. А докопатись, у чому сутність, у чому **правда** і в чому **корінь** (Священны корни правды и добра. А докопаться бы, в чем сущность, в чем правда и в чем корень)» (А. Малышко), «If you shut up truth and bury it under the ground, it will but grow, and gather to itself such explosive power that the day it bursts through it will blow up everything in its way» (E. Hemingway), «Stem truth against the base-souled villain with a blow» (Ch.Dickens), «Н αλήθεια πλέει καθώς και το λάδι. Η αλήθεια στέκεται στον πάτο του ποτηριού. Ζерна, которые засеваются сеятелями правды, truth planters, принадлежит способность прорасти - обеспечивать продление, обновление жизни и идеи: «Я **зерна правди** сію крізь туман. І вірю: зійде чесна наша доля (Я зерна правды сею сквозь туман. И верю: взойдет честная наша судьба)» (С. Нарошнюк), «Verity is a plant of paradise, and the seeds have never flourished beyond the walls» (G.Eliot), «There are grains of truth in the wildest fables» (Jane Austen «Jane Eyre»),

Είμαι ευτυχία που ανθίζει στη μιζέρια, είμαι η αλήθεια που φυτρώνει μες στο ψέμα; Όταν σπέρνουμε την αλήθεια, φυτρώνει αγιότητα και αγαθοσύνη.

Довольно распространены в трех языках случаи вербализации орнитологических признаков концепта правда / истина: она, как птица, поет, имеет крылья и поднимается в небо - «На землю **правда прилетит**. Хоч на годиночку спочити (На землю правда прилетит. Хоть на минутку отдохнуть)» (Т. Шевченко), «I tried to put a bird in a cage. O fool that I am! For the bird was Truth. Sing merrily, Truth: I tried to put Truth in a cage» (Williams), «Truth Jilts before him» (Coleridge). Однако следует заметить, что в английском языке более распространенными по сравнению с украинским и новогреческим являются зооморфные признаки концепта truth: собаки («Truth's a dog that must to kennel» (W. Shakespeare)), рыбы («Your bait of falsehood takes this carp of truth (W. Shakespeare), оленя («Truth is a hard deer to hunt» (S. Benet). Среди фактического материала случаи переосмысления концепта как объекта охоты зафиксированы в трех указанных языках, когда за правдой и истиной гонятся, их ловят и выслеживают (to catch the truth, to hunt the truth, to be after the truth, Το πέταγμα της αλήθειας), что объясняется большим желанием человека овладеть ими: «Видно, що життя живе тоді, коли думка наша, люблячи **істину**, любить висліджувати стежинки її (Видно, что жизнь жива тогда, когда мысль наша, любя истину, любит следовать тропами ее» (Г. Сковорода), «Men ardently pursue truth, assuming it will be angels 'bread when found» (W. Mac Neile Dixon), Οι αναζητητές παρίόλα αυτά κυνηγούν την αλήθεια παρακάμπτοντας την παραπληροφόρηση και τη χειραγώγηση (εφημερίδα Νέο Αстро).

В английском, украинском и новогреческом языках концепты правда, истина также представляется антропоморфным концептуальной метафорой, отождествляясь с человеком, его духовным миром - «Perhaps the truth is not learned by us, but rather, the truth is re-called ... remembered ... re-cognized ... as that which is already inside us» (D. Brown), Ο Έλλην στέργει συνήθως να εἴπῃ την αλήθειαν, ουχὶ ὁμως και να την γράψῃ. (Ερμανουήλ Ροϊδής). Наличие антропоморфных признаков у концептов правда, истина, truth и αλήθεια свидетельствует не только о том, что человек воспринимает мир субъективно, но и наделяет его теми признаками, которые присущи ему самому. Способность человека находить в абстрактных понятиях свои черты свидетельствует также о реальном соотношении микрокосма ее душе с космосом и проявляется в том, что у концептов правда / истина, truth и αλήθεια появляются анатомические признаки:

- лицо: «Та зріла мужня суспільність не сміє боятися глянути **правді в лице**, зокрема в тій хвилині, коли дійсність вимагає, щоб її бачили тверезо, а не через рожеві окуляри ідилії (И да не посмеет зрелая мужественная общественность убояться взглянуть правде в лицо, в частности в ту минуту, когда действительность требует, чтобы ее видели трезво, а не через розовые очки идиллии)» (О. Ольжич), «For truth has such a face and such a mien, As to be loved needs only to be seen (J. Dryden), «Truth, after all, wears a different face to everybody, and it would be too tedious to wait till all were agreed» (J. Lowell). Интересным на наш взгляд факт отсутствия аналогичной метафоры в новогреческом языке: метафорическая правда в воображении среднестатистического носителя греческого языка не имеет ни лица, ни глаз:

- глаза: «Глянути **правді у вічі**, сказати самим собі хай навіть і гостре слово **правди** - не означає опустити **руки** (Посмотреть правде в глаза, сказать самим себе пусть даже и острое слово правды - не значит опустить руки)» (В. Козаченко), «Truth has a way of waiting for us to come forth and confess the lies of our lives. It has a way of gazing at us until we can bear the look of truth no longer» (M. Wiederkerner), «Truth still more than Justice blind, and needs Wisdom for her guide» (Coleridge); аналогичных примеров в новогреческом языке не найдено;

- уста, язык: «Хоче **правді затулити рот** Лицемер, брехнею весь підшитий (Хочет правде закрыть рот Лицемер, ложью весь подшит)» (Максим Рыльский), «**Вустами** дитини мовить **істина** (Устами младенца глаголет истина)» (автор анонимный), «Truth sits upon the lips of dying men» (M. Arnold), «By truth's own tongue, I have no heart: why is it wrung. To desperation?» (Keats), Το στόμα της αλήθειας (Μιχάλης Νικολοῦδης, δημοσιογράφος);

- руки: «Подати **руку правди** ми завжди готові (Подать руку правды мы всегда готовы)» (И. Драч), «The upper hand of Truth and Common Sense» (Ch. Dickens) Η αυλαία πέφτει και ο αστυνόμος που έχει αναλάβει την εξιχνίαση της υπόθεσης θα σφίξει το χέρι της αλήθειας (Μιχάλης Νικολοῦδης, δημοσιογράφος);

- ноги: «**Правда ступає** у двері, тікає брехня у вікно (Правда шагает в дверь - бежит ложь в окно)» (Т. Шевченко), «Truth is on the march; nothing can stop it now (E. Zola), «Truth rides a long road» (E. Counsel), «Ερχεται ταληθές εις φως ενιότου ζητούμενον». (Η αλήθεια εμφανίζεται κάποτε και όταν δεν την αναζητείς) (Μένανδρος);

- тело: «Nothing feels sexier than wearing the beautiful truth» (C. Stodden), Μη ντύνεις την αλήθεια με το φόρεμα του ψεύδους, «Жахливо, як люди в наші дні беруть за звичку розповідати про вас за вашою спиною різні плітки, які є суцільною і **голою правдою** (Ужасно, как люди в наши дни берут за привычку рассказывать о вас за вашей спиной разные сплетни, которые являются сплошной и голой правдой)»;

- возрастные признаки: «Над всіх старшин **найстарша правда** (Всех старшин старше правда)» (Л.Украинка), «... for the truth is always older than all the opinions men have held regarding it; and one should be ignoring the nature of truth if we imagined that the truth began at the time it came to be known» (Pascal), Υπάρχουν Αλήθεια και Ψεύδος άρα γε; ή υπάρχει μόνον Νέον και Παλαιόν, και το Ψεύδος είναι απλώς το γήρας της αληθείας; (Κωνσταντίνος Καβάφης);

- социальную принадлежность: «**Мужича правда** колюча, а **панська** на всі боки гнуча (Мужичья правда колется, а барская во стороны гнется)» (И. Котляревский), «The Truth is the King of the streets» (G. Kennan), «Του γιου σου τάξε ψέματα και του γαμπρού σου αλήθεια» (паремия);

- антропоморфными измерениями (высота): («**Висока Правдонька** і стала перед ним (Высокая Правдонька и стала перед ним)» (Л. Глебов), «Truth is high but higher still is truthful living» (S. Guru), Η αλήθεια είναι κουτσή, αλλά φθάνει γρήγορα κι αυτή. Η αλήθεια είναι κουτσή, αλλά φτάνει στην κορφή (паремия);

- мудростью: «Моторна голова нехай свій розум має, Шкода молоть брехню порожнім Вітрякам, Бо **мудра правдонька** їм крилля поламає Кто мыслит быстро пусть свой ум имеет, Жаль ложь молоть пустыми жерновами, о них и правда мудрая все крылья поломает» (Л. Глебов), «Τι το σοφώτατον; Η αλήθεια» (Πλούταρχος);

- могуществом: «**Я є народ, якого Правди сила** ніким звойована ще не була Я есть народ, которого Правды сила никем поверженной доселе не была» (П. Тычина), «Truth is mighty and will prevail» (M. Twaïn) Γνώσεσθε την αλήθειαν και η αλήθεια ελευθερώσει ημάς (Βίβλος);

- добродетелью и красотой: «Для справжнього шукача **смак істини, як врода жінки** Для настоящего искателя вкус истины, как красота женщины (А. Виженка), «Truth and Good are one; and Beauty dwells in them, and they in her» (M. Akenside). По факту отсутствия аналогичных примеров в новогреческом мы делаем вывод, что ни добродетелью, ни красотой правда в восприятии среднестатистического носителя языка, очевидно, не отличается, пока нами не найдено примеров, которые могли бы подтвердить обратное;

- твердостью и последовательностью: «Я в **правді твердий так, як дуб** (Я в правде тверд как дуб)» (Котляревский), «Truth is the one thing in nature always consistent with itself, and it is the one guide given to us in steering on the ocean of fate» (A. Lynch), Ποτέ δεν ελέγχεται η αλήθεια. (Πλάτων);

- искренностью, простотой и открытостью: «Серце моє, ненько! Скажи мені, **щирю правду**, Де милий-серденько? (Сердце мое, мамочка! Скажи мне, правду, Где милый?)» (Т. Шевченко), «The greatest truths are the simplest: so likewise are the greatest men» (A. Hare and J. Hare) в новогреческом метафорической картине мира эти черты правде и истине также не присущи, примеров в новогреческом не найдено;

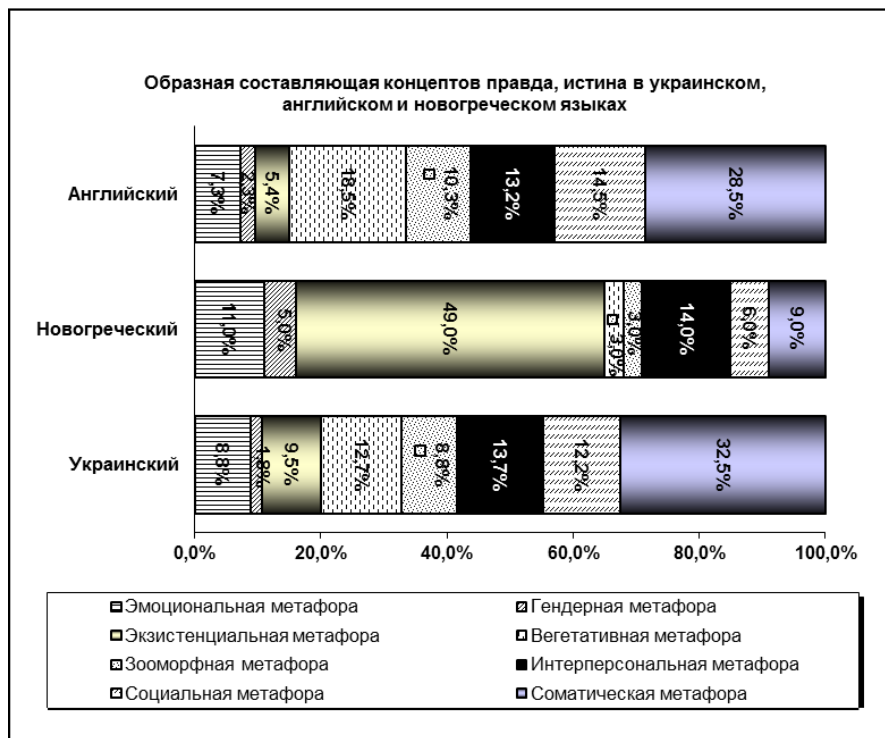
- удовольствием, весельем, триумфальностью: «**Шукаймо ж правди без огляду на те, чи вона моментально приємна нам, чи ні** (Ищем же правды без оглядки на то, приятна нам она, или нет)» (Л. Мицко), «In all perception of the truth there is a divine ecstasy, an inexpressible delirium of joy, as when a youth embraces his betrothed virgin» (H.D. Thoreau), Ορθόν αλήθεια αεί (Το ορθό είναι να λέγεις πάντοτε την αλήθεια) (Σοφοκλής).

Наряду с положительной оценочной окрашенностью вышеописанные высказывания и афоризмы украинском, английском и новогреческом языках демонстрируют так же негативные признаки правды или истины, которая может быть скучной («There is nothing as boring as the truth» (C. Bukowski), субъективной («А чванитесь, що ми Польщу колись завалили! Правда ваша: Польща впала, Та й вас роздавила! (А чванитесь, что когда-то Польшу завалили! Правда ваша: Польша упала, И вас раздавила!)» (Т. Шевченко), «The very truth hath a colour from the disposition of the utterer» (G. Eliot), неприятной, горькой, печальной, болезненной, тяжелой («А все те, що ти побачила біля річки Каяли — **правда-правдонька гірка і сумна** (А то, что ты увидела у реки Каялы - правда-правдонька горькая и печальная)» (М. Рыльский), «Truth has rough flavours if we bite it through» (G. Eliot), «Η αλήθεια είναι πικρότερη απ 'το φαρμάκι, Το φαρμάκι είναι πικρό στη γλώσσα, η αλήθεια στ "αυτιά», «Η αλήθεια είναι πικρή, αλλά πρέπει να λέγεται», с физическими недостатками («Якби ж то **правдонька щербата** не була, то, може, й справді б так жила (Если бы правдонька щербатой не была, то, может, и вправду бы так жила)» (Л. Глебов), Η αλήθεια είναι κουτσή, αλλά φθάνει γρήγορα κι αυτή. Η αλήθεια είναι κουτσή, αλλά φτάνει στην κορφή, Η αλήθεια είναι

μαλώτρια), ужасной («Шукаєм **правди**, хоч вона **страшна** (Ищем правды, хоть она страшна)» (Г. Сковорода), «The truth ... is a beautiful and terrible thing and should therefore be treated with great caution» (J.K. Rowling)), а также вызывает горе («No great truth bursts upon man without having its hemisphere of darkness and sorrow» (E.H. Chapin), Η μαύρη αλήθεια), приводит к непопулярности человека («Truth will only make you unpopular» W. Borchert) и иногда ассоциируется с ненавистью («Truth breeds hatred» (B. Priene), Όποιος λέει την αλήθεια τον διώχνουν από εννιά χωριά. Όποιος λέει την αλήθεια, τότε τρώνε τα χαλίκια, Η коλαкеία φέρνει φίλους, η αλήθεια εχθρούς), разрухой («**Істина спалює і нищить** усі стихії, показуючи, що вони лише тінь її (Истина сжигает и уничтожает все стихии, показывая, что они лишь тень ее)» (Г. Сковорода), пьянством «Кати знущаються над нами, а **правда наша п'яна** спить (Палачи издеваются над нами, а правда наша пьяная спит)» (Т. Шевченко), отвратительным зрелищем («The truth - a hideous spectacle!» и даже смертью («Truth is death to the portrait painter», «Truth: the most deadly weapon ever discovered by humanity. Capable of destroying entire perceptual sets, cultures, and realities. Outlawed by all governments everywhere. **Possession is normally punishable by death**» (J. Gilmore)).»

Заметим так же, что в украинском и английском языках, в отличие от новогреческого, правда и истина имеют гендерные признаки, выступая в образе женщины с присущей ей ролью в семье («І тоді **бабуся Правда** стала в коло вічове (И тогда бабушка-Правда стала в круг вечевой)» (Д. Павлишко), «Поважайте **матінку – Правду** Уважайте матушку-Правду » (А. Грес), «Truth is the mother of hatred» (Asonius), «There is another old poet whose name I do not now remember who said, "Truth is the daughter of Time"» (A. Lincoln)), социально-профессиональным статусом («Нині **Правда – жебращка** в оковах (Нынче Правда - нищенка в оковах)» (М. Рильке), «Sweet Truth is a queen proud and mighty. Her throne is in heaven above (AC Barton), а также состоянием («If ever truth were pregnant by circumstance » (Shakespeare)). В новогреческом языке правда или истина выступает в образе женщины лишь в качестве персонификации правды благодаря тому, что в данном случае совпадают грамматический и физической роды данного существительного: Η αλήθεια είναι σκλάβα του χρόνου. Χρόνος, αληθείας πατήρ. Η αλήθεια είναι βασίλισσα και ο θρόνος της ακλόνητος.

Содержание образной составляющей концептов правда, истина в украинском, английском и новогреческом языках представлены нами в следующей диаграмме:



Таким образом, можно сделать вывод, что образная составляющая концептов правда и истина представляется в украинском, английском и новогреческом национальном сознании многочисленными концептуальными метафорами. По результатам нашего исследования инвариант метафорической репрезентации концептов правда, истина, truth и αλήθεια имеет как биоморфные (вегетативные и зооморфные), так и антропоморфные (соматические, социальные, интерперсональные, эмоциональные, личностные) признаки. Вариативная часть характеризуется так же гендерным признаком, который, однако, присущ украинскому и английскому языкам. Зооморфная метафора наиболее широко представлена в англоязычном наивном сознании, в отличие от новогреческого, где наиболее распространенной является экзистенциальная метафора.

Литература

- [1] Шилина А. Г. Лингвистический анализ феминистских текстов / А. Г. Шилина // Культура народов Причерноморья. – 1998. – № 3.
- [2] Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры : сб. ст. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – С. 68–81.
- [3] Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 126–170.
- [4] Lakoff J. The contemporary theory of metaphor / G. Lakoff. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 89 p.
- [5] Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – С. 41.
- [6] Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. – Мн.: Тетра-Системс, 2004. – 256 с.

DIE KOGNITIVEN STRUKTUREN, DIE SUBSTANTIVIERUNGEN IM DEUTSCHEN REPRÄSENTIEREN

Voronina L.V.®

Dr. Phil., Dozentin des Lehrstuhls Deutsch als Hauptfach
der Staatlichen Nationalen Forschungsuniversität Belgorod

Russische Föderation

Die Zusammenfassung

Im Artikel werden kognitive Strukturen analysiert, die deverbale und deadjektivische Substantive der deutschen Sprache repräsentieren. Es wird hingewiesen auf Spezifik ihrer konzeptuellen Strukturen, in denen Wissen über zwei globale Kategorien organisiert und gespeichert wird.

Die Schlüsselwörter: Nominalisierung, Wortbildungsmodell, Wortbildungsbedeutung, Proposition, Konzept.

In der Gestaltung des sprachlichen Weltbildes spielt die Wortbildung eine wichtige Rolle, der Anteil der Wortbildungsprodukte in der Lexik der modernen Sprachen ist maßgebend. Eine der produktiven Wortbildungsarten im Deutschen ist die Derivation. Die Derivation ist für Wortbildung verschiedener Wortarten charakteristisch, der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die deverbale und deadjektivische Substantive der deutschen Sprache. Die Analyse ist im Rahmen des kognitiv-diskursiven Herangehens verwirklicht, dessen Grundlagen in der einheimischen Sprachwissenschaft auf die onomasiologische Richtung und die Theorie der Nomination der 70-80 Jahre des XX. Jahrhunderts zurückgehen.

Im Rahmen des onomasiologischen Herangehens hat M. Dokulil die Grundlage der Analyse der Wortbildungen gelegt. Laut seinem Konzept stellt das Wortbildungsprodukt den innerlichen Prozess des Heranführens an die bestimmte Kategorie der menschlichen Erfahrung dar. Die Struktur der Wortbildung ist zweigliedrig. Die Kategorie der Erfahrung bildet die onomasiologische Basis des Bezeichneten, dem das onomasiologische Merkmal zugeschrieben wird, das von dem Stamm des

motivierenden Wortes geäußert ist. Die onomasiologische Basis ist laut der Theorie M. Dokuliš vom Suffix ausgedrückt [1, 191-196].

Das Konzept des Gelehrten entwickelnd, hat E.S. Kubrjakova darauf hingewiesen, dass die Struktur des abgeleiteten Wortes dreigliedrig ist. Das dritte Element ist das onomasiologische Prädikat, das die Basis und das Merkmal auf bestimmte Relationsweise verbindet. Das abgeleitete Wort kann als das umgewandelte Analogon des Urteils über den Gegenstand betrachtet werden, und die Wortbildungsbedeutung ist mit der Triade «das Urteil über den Gegenstand → der Begriff vom Gegenstand die motivierte Bezeichnung des Gegenstandes» verbunden. Im Benennen des Gegenstandes mit dem Wortbildungsprodukt dient die Bedeutung zum Analogon der prädikativen Verbindung zwischen dem Subjekt oder dem Objekt des Ausgangsurteils [2, 102-103].

Das vorliegende Konzept hat eine fruchtbare Entwicklung im Rahmen des kognitiven Herangehens genommen, laut dem die Semantik des abgeleiteten Wortes auf der konzeptuellen Struktur basiert, die die Form der Proposition hat. Die Wortbildungsmodelle können als Formen des regelmäßigen Schrumpfens der propositionalen Struktur bei ihrer Aktualisierung vom abgeleiteten Wort betrachtet werden [3, 412].

Die konzeptuelle Derivation ist ein kognitiver Prozess des Zusammenbindens einiger Konzepte in die einheitliche Struktur auf der Grundlage der Wortbildungsmodelle, in der Theorie R. Langackers - aufgrund der Konstruktionsschemen, der Schablonen.

In der modernen kognitiven Wissenschaft existiert die Vorstellung darüber, dass das Gedächtnis in Form vom komplizierten assoziativen Netz der propositionalen Strukturen organisiert ist und eine beliebige Form der sprachlichen und nicht-sprachlichen Informationen in propositionalen Begriffen vorgestellt werden kann.

Die Wortbildungsmodelle spiegeln die vorhergehende Erfahrung des Menschen wider, aufgrund deren sich die ähnlichen konzeptuellen Strukturen in den ähnlichen sprachlichen Formen verwirklichen, sie werden als Formen des regelmäßigen Schrumpfens der propositionalen Struktur betrachtet.

Unter der Proposition wird das Konstrukt verstanden, das die Konzepte verbindet und die Wechselbeziehungen der Objekte der umgebenden Welt widerspiegelt. So verbindet die Proposition die abgesonderten Konzepte in die einheitliche konzeptuelle Struktur.

Das abgeleitete Wort ist eine Reflexion der propositionalen Struktur, verbale Repräsentation der Gedankenstrukturen, die Reflexion jener Beziehungen, die der Mensch zwischen den Erscheinungen der umgebenden Welt im Laufe seiner Erkenntnis feststellt.

Die propositionalen Strukturen und die Wortbildungsmodelle treten nicht nur als Instrument der Interpretation der fertigen abgeleiteten Wörter, sondern auch als Mechanismus der Produzierung der neuen Sinne aufgrund der existierenden Schemen auf. Die sprachlichen Formen verfügen über den Status der Konstrukte, die infolge der existierenden Produzierungsregeln zur Realität werden.

R. Langacker weist darauf hin, dass es im Lexikon des Sprechers nicht nur die semantischen, phonologischen und symbolischen Strukturen anwesend sind, sondern auch die schematischen Schablonen. Die schematischen Schablonen sind in den kognitiven sprachlichen Repräsentationen neben jenen Bildungen anwesend, die den Status der konventionellen Einheiten haben. Die Konstruktionsschemen widerspiegeln die Verallgemeinerungen, die als Muster zur Zusammenbildung der neuen Ausdrücke dienen [4, 109].

Erkennbar sind am meisten die Schemen, die dem regelmäßigen Modell entsprechen. Das Modell, das meist über das Erkennungsmerkmal als ihre beliebigen möglichen Konkurrenten verfügt, wird immer als Muster für die Bildung und die Einschätzung der neuen Ausdrücke eingesetzt [4: 116]. Solches Modell betrachtet man als Prototyp.

So wird von E.S. Kubrjakova, die Wortbildungsprozesse nach den Analogien untersucht hat, betont, dass als Prototyp der neuen Bezeichnung sowie die einzelne lexikalische Einheit als auch einige strukturgleiche Bildungen dienen können. Das nach der Analogie geschaffene Wort wird semantisch ebenso gebaut wie der Prototyp, und in diesem Sinne ist seine Bedeutungsstruktur vollkommen bestimmt beschränkt und leicht erkennbar [2, 26-28].

Ein besonderes Interesse in diesem Zusammenhang rufen die kognitiven Strukturen hervor, die von den Derivaten des Deutschen repräsentiert werden.

Zu den produktiven Modellen des modernen Deutschen, mit deren Hilfe die neuen Substantive gebildet werden können, gehören, laut Forschungen von I. Barz, die deverbale Derivation mit -ung, die deverbale Derivation mit dem Suffix -er, die deadjektivische Derivation mit dem Suffix -heit, -keit und -igkeit, die desubstantivische Bildung von Substantiven mit -chen, -in, sowie die Konversion des Infinitivs. Zu schwach produktiven - die deverbale Derivation mit den Suffixen -ling, -bold, -t [5, 685-686].

Es wird sichtbar, zu Grunde der Wortbildungsmodelle $V+ung \rightarrow S$; $V \rightarrow S$; $V+t \rightarrow S$, liegt die Bildung der einheitlichen Struktur des Wissens - das Wissen des Erkenntnissubjektes über die konkrete Situation (SITUATION), unter der die Sachlage, der Zustand in einem bestimmten Moment der Zeit verstanden wird.

M. Rickheit, indem sie die globale Kategorie SITUATION analysiert, gliedert sie in Subkategorien auf: den Zustand und das Ereigniss, die Handlung [6, 237].

Die Kategorie SITUATION, die durch Substantive repräsentiert wird, zeichnet sich durch die komplizierte kognitive Struktur aus, die den integralen Charakter hat, sie verbindet in der konzeptuellen Struktur auf bestimmte Relationsweise das Konzept, das das prozessuale Merkmal repräsentiert, und das Konzept, das die vorliegende abgeleitete Einheit mit der Kategorie der Gegenständlichkeit in ein Zueinanderverhältnis bringt.

Im Unterschied zu den die Kategorie der Prozessualität objektivierenden Einheiten weist die Kategorie der Situation eine bestimmte Stabilität, die Abwesenheit der Dynamik, den zeitlosen Charakter auf, das heißt, jene abstrakte Striche, für die fixierte Sachlage in der Vergangenheit und in der Gegenwart und mit größer Wahrscheinlichkeit in der Zukunft charakteristisch sind.

Im Laufe der Bildung des Derivates verliert der motivierende verbale Stamm die grammatikalischen Marker: die Zahl, die Person, die Zeit, die syntaktische Rolle, indem er die prozessualen Merkmale bewahrt. Die Besonderheit ihrer Semantik ist mit der Absonderung des Prozesses, der Handlung oder des Zustandes durch das Erkenntnissubjekt verbunden, die ihre qualitativen Charakteristika in den räumlich-zeitlichen Beziehungen nicht wechseln. Das gerade vorliegende Merkmal macht solche Derivate den Wörtern mit prototypischer gegenständlicher Semantik nahe.

Im Kommunikationsprozess kann die Verbindung mit dem verbalen Stamm abgeschwächt werden, infolge dessen können diese Ableitungen die Tendenz zur referenzialen Verschiebung auf die Seite konkreter Semantik aufweisen.

Im geringerem Maß ist es den substantivierten Infinitiven eigen, in größerem können diese Tendenz die Derivate entdecken, die auf der Grundlage der Wortbildungsmodelle $V+-ung \rightarrow S$, $V+-t \rightarrow S$ gebildet sind.

Die Derivate, die aufgrund des Modells $V+ung \rightarrow S$ gebildet sind und der referenzialen Verschiebung unterworfen sind, die durch den kognitiven Prozeß der konzeptuellen Metonymie determiniert ist, objektivieren: 1) den GEGENSTAND als das Ergebnis oder das Objekt der Handlung: *die Zeichnung, die Sammlung, die Heizung*, 2) den ORT der Handlung: *die Siedlung, die Wohnung*, 3) die PERSON als den aktiven Teilnehmer der Handlung: *die Regierung, die Leitung, die Vertretung, die Versammlung*.

Das produktive Modell $V+-er \rightarrow S$ und die schwach produktiven Modelle $V+-ling/-bold \rightarrow S$ aktualisieren die Struktur des Wissens AKTOR. Unter dem AKTOR verstehen wir den aktiven Teilnehmer der Situation, die aktive Beziehung zur Situation, die mit der Proposition verwoben ist. AKTOR kann wie durch ein Lebewesen, als auch durch das unbelebte Objekt vertreten sein.

Vom motivierenden Verb „lehren“ wurde nach dem vorliegenden Modell das Wort „der Lehrer“ produziert, das das LEBEWESEN repräsentiert. Das Derivat „der Piepser“, das vom Verb „piepsen“ produziert wurde, kann wie den aktiven Teilnehmer der Situation, den AKTOR, als auch die HANDLUNG repräsentieren, dabei stellt der Aktor ein Lebewesen oder die TECHNISCHE EINRICHTUNG, die Quelle der Handlung vor.

Also, auf der Ebene der kognitiven Struktur, die hinter den verbalen Derivaten steht, wird die Verbindung zwischen den Kategorien der Situation und der Handlung, zwischen den Kategorien der Situation und des Handelnden, zwischen den Kategorien der Situation und des Ergebnisses der Handlung festgestellt.

Die Derivate, die aufgrund des Wortbildungsmodells $Adj+-heit/-keit/-igkeit \rightarrow S$ entstanden sind, objektivieren den Sinn MERKMAL, der auch einen integralen Charakter hat: in der konzeptuellen Struktur verbinden sich das Konzept, das das Merkmal repräsentiert, und das Konzept, das die vorliegende abgeleitete Einheit mit der Kategorie der Gegenständlichkeit in ein Zueinanderverhältnis bringt.

Die deadjektivischen Derivate werden im Deutschen mit Hilfe der Suffixe -heit, -keit, -igkeit gebildet. Sie charakterisieren sich durch die enge Verbindung mit dem motivierenden Stamm, dabei repräsentieren sie die Eigenschaften, die Merkmale. Solchen Wortbildungen sind die Labilität und die Fähigkeit eigen, aus einer Kategorie in andere überzugehen. So kann aufgrund der Wirkung des Mechanismus der Metonymie die Eigenschaft auf den Träger, die Sache oder die Handlung, die nach dem Merkmal charakterisiert wird, übertragen werden. Infolge dieses Prozesses geschieht die referentiale Verschiebung zur Seite konkreter Semantik.

Zum Beispiel, das abgeleitete Wort „Schönheit“ kann wie das Merkmal, als auch die Person, den Träger des gegebenen Merkmales repräsentieren, das Derivat „Dummheit“ - wie die Eigenschaft, als auch die Handlung.

Auf der Ebene der kognitiven Struktur, die durch die deadjektivischen Derivate aktualisiert wird, wird die Verbindung zwischen der Kategorie des Merkmales und der Kategorie des Gegenstandes wie seines Trägers oder zwischen der Kategorie des Merkmales und der Kategorie der Handlung festgestellt.

Indem E.S. Kubrjakova die Wortbildungsprozesse, die auf die Bildung der verbalen der adjektivischen Substantive gerichtet sind, charakterisiert, betont sie, dass ihr Hauptziel die Bildung der referentiell selbständigen Einheiten - der Träger der Merkmale und der unabhängigen Teilnehmer der Situation ist. Vom kognitiven Standpunkt aus ist es eine klare Erscheinungsform der Fähigkeit des menschlichen Verstands zu Metonymien wie den eigentümlichen Abstraktionen, die zulassen, jedes erkannte und gewählte Attribut der Wirklichkeit in den Vertreter und den Substituten des Objektes insgesamt umzuwandeln, das heißt, in die besondere **Einheit der Erfahrung** [3: 246].

Zum Schluss sei betont, dass die Propositionen wie die abstrakten kognitiven Modelle des sprachlichen Bewusstseins eine bewirkende Umgebung sind, die dem Menschen zulässt, die Struktur des Wissens im Prozess der Erkenntnis und der Bewertung der Welt zu fixieren.

Die substantivierten Derivate zeichnen sich durch die komplizierte konzeptuale Struktur, die Labilität, die Fähigkeit, aus einer Kategorie in andere überzugehen aus.

Das Literaturverzeichnis

- [1] Dokulil, M. Tvorení slov v cestě. Teorie odvozování slov. - Praha: Československá akad. věd., 1962. - 264 p.
- [2] Kubrjakova, E.S. Typy jazykových znárodních: Semantika proizvodného slova. - M.: Knizny dom «LIBROKOM», 2009. - 208 S.
- [3] Kubrjakova, E.S. Jazyk i znanie. - M: Jazyki slavjanskoj kultury, 2004. - 560 S.
- [4] Langacker, R.V. Model, osnovannaja na jazykovom upotreblenii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9. Filologija. 1997. № 6 - S. 101 - 123.
- [5] Barz I. Wortbildung // Duden 4. Die Grammatik. - Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2006. - S. 641–772.
- [6] Rickheit, M. Wortbildung. Grundlagen einer kognitiven Wortsemantik. - Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993. - 301 S.

DYNAMIC NATURE OF THE CATEGORIZATION AS BASIC COGNITIVE OPERATION

Zolotova N.O.¹, Pavlova M.S.^{2*}

^{1, 2} Tver State University

Russia

Abstract

The problem of categorization is considered from the point of view of its dynamic character caused by age changes of consciousness of native speakers and culture. The set of criteria for the description of structural and substantial features of categories at different stages of cognitive development is offered. Dynamic character of categorization is considered as the continuous directed process. According to it, natural and scientific categories are characterized by oppositely directed vectors of development.

Keywords: naive and scientific categorization, categories of a basic level of generalization, category of dual type, metalanguage and metacognitive functions, generalization, differentiation, development vector.

Аннотация

Проблема категоризации рассматривается с точки зрения ее динамического характера, обусловленного возрастными изменениями сознания носителей языка и культуры. Предлагается

набор критериев для описания структурных и содержательных особенностей категорий на разных этапах когнитивного развития. Динамический характер категоризации рассматривается как непрерывный направленный процесс. В соответствии с этим, естественные и научные категории характеризуются противоположно направленными векторами развития.

Ключевые слова: наивная и научная категоризация, категории базового уровня обобщения, категории двойственного типа, метаязыковая и метакогнитивная функции, генерализация, дифференциация, вектор развития.

Вопрос об особенностях процесса познания окружающего мира остается актуальным и является одним из ключевых вопросов когнитивной науки.

В основе познавательной деятельности человека лежит способность к категоризации, т. е. овладению категориальными структурами, которые обеспечивают когнитивную организацию получаемых человеком знаний о мире. В научной литературе представлены экспериментальные исследования, результаты которых говорят о способности человека уже в младенческом возрасте формировать категории с опорой на самые базовые параметры восприятия (см., например: [Quinn, Doran, Papafragou 2011 и др.]).

Феномен способности человека к различным формам категоризации объектов действительности рассматривался в своё время в работах Л.С. Выготского. Автор описывает особенности наивной (житейской) и научной категоризации в терминах развития спонтанных и научных понятий в сознании ребёнка.

Для прояснения вопроса автор предлагает представить путь развития спонтанных и научных понятий в виде двух линий, имеющих противоположное направление: снизу вверх (для спонтанных понятий и сверху вниз (для научных), при этом «оба процесса развития – спонтанных и научных понятий – глубочайшим образом связаны друг с другом» [Выготский 1999: 362]. В то же время Л.С. Выготский обращает внимание на особую роль, которую призваны играть спонтанные понятия в формировании научных: уровень развития спонтанных понятий должен обеспечить уровень создания предпосылок в умственном развитии, для того чтобы усвоение научных понятий вообще стало для ребенка возможным (Там же).

Таким образом, описывая пути развития спонтанных и научных понятий, Л.С. Выготский по сути дела раскрывает динамическую природу процесса языковой категоризации окружающего мира.

Динамический аспект способности человека к категоризации также находит своё отражение в работе известного отечественного психофизиолога И.М. Сеченова «Элементы мысли» [Сеченов 2001]. И.М. Сеченов описывает развитие способности к языковой категоризации как постепенную смену форм мышления по мере взросления человека – движение от предметного мышления к мышлению абстрактному, т. е. удаление предметов от их чувственных первообразов [Op. cit.: 224 – 225].

Анализ идей Л.С. Выготского и И.М. Сеченова позволяет прийти к выводу, что наивная категоризация объектов строится вокруг их чувственных образов, что обуславливает высокую степень прототипичности наивных категорий, сохраняющуюся на протяжении всей жизни человека; научные же категории представляют собой образования, характеризующиеся высокой степенью абстрактности и вербализованности.

Описывая специфику наивной категоризации окружающего мира, Р.М. Фрумкина выделяет две основных операции, образующих этот процесс: 1) выделение объекта из множества других, идентификация его как отдельной сущности; 2) сравнение данного объекта с другими и выделение главного в нём – сходства с другими объектами и отличия от них [Фрумкина 2006: 60].

В процессе наивной категоризации мира у ребёнка происходит формирование ядра ментального лексикона. Склонность к наивной категоризации мира характерна не только для ребёнка, но и для взрослого человека в ситуации взаимодействия с ранее неизвестными предметами или явлениями. Так, ментальные процессы, происходящие в сознании взрослого человека во время взаимодействия с новыми для него объектами, по своим функциональным особенностям схожи с наивной категоризацией мира, характерной для ребёнка. Подобно ребёнку, овладевающему системой понятийных структур, взрослый человек осуществляет категоризацию неизвестных для него объектов, опираясь исключительно на их внешнее сходство (sorts the unknown objects on the basis of appearance) [Shafto, Coley 2003: 641]. В терминах П. Шафта такая основа категоризации объектов называется «наивным сходством объектов» (naive similarity of objects). Можно предположить, что в результате наивной категоризации в сознании человека образуются множества предметов, которые

по своим структурным особенностям подобны понятиям-комплексам, характерным для второй ступени развития спонтанных понятий у детей по Вygотскому.

Основываясь на данных, представленных по параметру категориальности в семантических нормах Толби и Бэттига, были получены достаточно выраженные средние величины по рассматриваемому параметру для единиц ядра ментального лексикона на материале английского языка [Золотова 2005: 100], что позволило сделать вывод об исследуемых словах как единицах, легко включаемых носителями английского языка в более общую категорию. Способность единиц ядра без усилий и быстро вызывать в качестве ассоциата название суперординатной категории позволяет рассматривать их в качестве так называемых «типичных примеров» данных категорий и судить об особом когнитивном статусе категорий базового уровня обобщения.

В том же исследовании было показано, что особый статус единиц ядра – наименований базовых категорий, «первичных понятий» связан так же со спецификой значений этих единиц и их способностью выступать в качестве естественного метаязыка для идентификации более «сложных» для носителя языка слов, усваиваемых по мере взросления.

Возможность рассмотрения слов ядра лексикона в терминах единиц базового уровня обобщения хорошо согласуется с данными, полученными по другим параметрам значений этих слов: усваиваемые в раннем возрасте, обладающие достаточной степенью конкретности значения, легко вызывающие мысленный образ в сознании носителя языка и легко узнаваемые индивидом (знакомые) – эти слова играют роль ядра, группирующего вокруг себя последующие, усваиваемые с возрастом слова, способствуют их идентификации. Перечисленные свойства значений единиц ядра наилучшим образом обеспечивают их участие в феномене разъяснения значения одних слов через другие.

Идея о первичности усвоения категорий базового уровня и об основополагающей роли этих категорий в процессе овладения значениями слов косвенно выражена и в исследованиях американского когнитивного психолога П. Блума. По данным многочисленных экспериментов, проведенных исследователем, ребенок усваивает значения слов благодаря функционированию обобщенных ассоциативных механизмов научения (general associative learning mechanisms), суть работы которых заключается в интуитивном, ассоциативном установлении связи между словами и предметами, которые они обозначают [Bloom 2002: 38]. По утверждению П. Блума, наиболее фундаментальной ступенью овладения языком и, соответственно, познания окружающего мира является усвоение простых наименований объектов (simple object names), таких как «кролик», «мама», «собака» и т. п. [Ibid.].

Члены наиболее инклюзивного – базового уровня категорий отличаются от членов суперординатного и субординатного уровня тем, что они «представляют в распоряжение процессора максимум информации при минимуме когнитивных затрат» [Rosch 1979].

Подобная «когнитивная экономия» наблюдается в экспериментальных исследованиях, связанных с изучением языкового и интеллектуального развития ребенка. Результаты таких исследований показывают, что некоторые признаки формы (а именно: 'круглый', 'продолговатый') являются для детей психологически наиболее значимыми и, соответственно, скорее используются в качестве основания категоризации, которая вначале протекает на внеязыковом уровне. В качестве примеров сверхгенерализаций, основанных на форме (по признаку 'круглый'), приводится следующий перечень предметов: луна, печенье, часы всех видов, глаз, камень, пуговица на пиджаке и т.п. (см. об этом: [Кларк 1984: 221-240]).

В этом же смысле возможна интерпретация примера, приведенного А.А. Потебней в [Потебня 1973: 214]. Исследователь пишет: «Я указываю начинающему говорить ребенку на круглый матовый колпак лампы и спрашиваю: «что это такое?». Ребенок много раз видел эту вещь, но не обращал на нее внимания. ... На мой вопрос он отвечает "арбузик". Тут произошло познание посредством наименования, *сравнение познаваемого с прежде познанным*. Смысл ответа таков: то, что вижу, сходно с арбузом. Назвав белый стеклянный шар арбузом, ребенок не думал приписывать этому шару зеленого цвета коры, красной серединки с таким-то узором жилок, сладкого вкуса ... Из значения прежнего в смысле плода вошел только один признак, именно *шаровидность* (выделено нами – Н.З., М.П.)».

Таким образом, значения первых слов формируются на основе выделяемых детьми базовых категорий, которые, в свою очередь, являются отражением определенных базовых мыслительных способностей. Как отмечает Б.М. Величковский, сами обобщения, лежащие в основе ранних категоризаций, могут быть чрезвычайно широкими – достаточно широкими, чтобы учитывать только глобальные различия между живым и неживым [Величковский 2006: 37]. Автор

обозначает функцию, которую выполняют базовые понятия, связывающие воедино обозначающие их слова, наглядные образы и специфические движения, как функцию «быстрого интерфейса» между процессами сенсомоторного взаимодействия с объектами и обобщенным концептуальным знанием о них [Ibid.].

Как указывает Дж. Лакофф, категории не просто организованы в иерархии – от более общих к более частным, но – организованы таким образом, что когнитивно более базовые категории сосредоточены «в середине» иерархии «от общего к частному». Обобщение идет вверх от базового уровня, а спецификация – «вниз». Категории базового уровня с эпистемологической и функциональной точки зрения приоритетны по отношению к следующим факторам: восприятию гештальтов, формированию образов, моторике, организации знаний, легкости протекания когнитивных процессов (обучения, распознавания, запоминания и т.д.) и легкости вербализации языковых выражений [Лакофф 1995: 152].

Изучение особенностей динамики категориальных процессов, обусловленной возрастными изменениями сознания, опирается на экспериментальные данные, полученные от разновозрастных испытуемых при помощи методики направленного ассоциативного эксперимента [Кислова 2011]. Анализ полученных ассоциативных реакций позволяет сформулировать следующие критерии описания динамических особенностей различных типов категорий: 1) степень двойственности категорий и её динамический вектор; 2) степень выраженности процессов генерализации и дифференциации; 3) возрастная динамика структурных особенностей категорий; 4) степень прототипичности категорий и возрастная динамика прототипов; 5) динамический вектор категорий; местонахождение исходной точки вектора развития относительно динамических векторов других категориальных множеств.

Под двойственностью категорий понимается их способность функционировать одновременно на двух уровнях когнитивной деятельности человека: обыденном и научном. В процессе предварительного анализа полученных ассоциативных реакций был отмечен тот факт, что некоторые из предъявленных в качестве стимулов наименований категорий имеют ярко выраженную двойственную природу, т. е., с одной стороны, обладают высокой степенью частотности и активно функционируют в повседневной жизни человека, а с другой стороны, являются единицами категориального аппарата той или иной науки, т.е. научными терминами. В ходе качественного анализа было отмечено, что наиболее высокий показатель степени двойственности характерен для категорий базового уровня обобщения. Этот факт связывается нами не только с особым когнитивным статусом базовых категорий, рассмотренным ранее, но и с их метаязыковой функцией: они выполняют функцию первичного метаязыка и метакогнитии, одновременно являясь орудием вторичной метакогнитивной деятельности человека.

В качестве наиболее ярких примеров категорий с высокой степенью двойственности можно привести единицы базового уровня ЖИЗНЬ, ДЕНЬГИ и ЧЕЛОВЕК.

Для наглядного представления степени двойственности категорий, водится коэффициент двойственности, k , для вычисления которого требуется разделить количество ассоциативных пар, в которых проявляется двойственная природа данной категории (q), на общее количество реакций, полученных на рассматриваемый стимул (w); $k = q / w$

Наблюдения за характером изменения коэффициентов двойственности показали, что степень двойственности категорий представляет собой величину, динамический вектор которой зависит от того, какой тип категорий мы рассматриваем. В соответствии с этим, коэффициент двойственности естественных категорий увеличивает своё значение по мере взросления испытуемых (далее – ии.), в то время как значение коэффициента двойственности научных категорий постепенно уменьшается от одного возрастного этапа к другому.

Степень выраженности процессов генерализации и дифференциации зависит от того, какой степенью конкретности/абстрактности значения обладает рассматриваемая категория в сознании ии. Таким образом, при рассмотрении возрастных особенностей идентификации категорий базового уровня наблюдается равноценное проявление указанных процессов, благодаря их специфическим особенностям. Что касается суперординатных категорий, при идентификации их наименований доминирует процесс дифференциации, что объясняется высокой степенью абстрактности этого типа категорий. Тем не менее, общая тенденция увеличения количества обобщающих реакций по мере взросления человека сохраняется на всех уровнях категориальной иерархии, что обусловлено выходом вербальной единицы на более абстрактный уровень функционирования и является показателем нормального интеллектуального развития личности [Рогожникова 2000; Лурия 2012; Rhodes 2009 и др.].

Под возрастной динамикой структурных особенностей категорий подразумевается изменения категориальных структур, происходящие по мере взросления человека. Так, например, мы полагаем, что структура категорий формируется по линии постепенного расширения ядер и качественного и количественного изменения периферийных зон. Категории, обозначающие объекты, окружающие человека в его повседневной жизни, обладают схематической структурой, т. е. репрезентированы в нашем сознании в виде схем, состоящих из слотов и значений. В контексте настоящего исследования считаем возможным рассматривать слоты в качестве параметров конкретизации категорий.

Актуализация фрагментов схем, в частности, каркасов, в полной мере наблюдалась в ситуации проведенного нами направленного ассоциативного эксперимента. Так, например, совокупность реакций, полученных на стимул ДЕНЬГИ от ии. разных возрастных групп, показала, что данный объект представлен в их сознании в виде следующих пар «слот – значение»: 1) **валюта** – *рубли, доллары, евро и т. д.*; 2) **форма существования** – *монеты, купюры, железные, карточки*; 3) **количество** – *много, мало, куча, 100 рублей и т. д.*; 4) **личностное отношение** – *ценность, вред, дребеденьги, не главное, бумажки, помощники жизни и т. д.*; 5) **следствие наличия** – *счастье, достаток, богатство, покупки, новая вещь, одежда, туфли и т. д.*; 6) **способ изготовления** – *печатать, ковать, нарисовать*; 7) **совершаемые действия** – *экономия, трата, потеря и т. д.*; 8) **экономический статус** – *эквивалент товара, обменный материал, деньги-товар-деньги, номенклатура, главное при капитализме*. Мы полагаем, что слот «эмоциональная оценка/личностное отношение» универсален и присутствует в любой схеме, поскольку любой фрагмент знания о мире является достоянием индивида, которое переживается и оценивается им как носителем культуры [Залевская 2007].

Одним из аспектов возрастной динамики категорий является трансформация их прототипов. Анализ полученного ассоциативного массива позволяет установить следующую закономерность: при относительной устойчивости прототипы категорий, тем не менее, могут меняться по мере взросления человека при этом степень устойчивости прототипов может варьировать в зависимости от типа категории. Следует также отметить тот факт, что степень прототипичности различных категорий неодинакова. Например, категория ВЕЩЕСТВО, как и многие научные категории, не имеет ярко выраженного прототипа и характеризуется равномерным распределением реакций по ядерной и периферийной зонам.

Возрастная динамика категорий представляет собой направленный процесс, т. е. характеризуется наличием вектора. Таким образом, векторы развития естественных и научных категорий являются противоположнонаправленными. Местонахождение точки отсчёта вектора относительно векторов развития других категориальных множеств определяется тем возрастным этапом, на котором начинается формирование рассматриваемых категорий. Таким образом, категории базового уровня имеют самую нижнюю точку отсчёта вектора развития относительно векторов развития категорий, принадлежащих к другим категориальным множествам, поскольку усваиваются человеком в первые годы жизни. Рассмотренная динамическая природа категориальной системы человеческого сознания обеспечивает непрерывность, континуальность процесса формирования совокупного знания о мире.

Литература

- [1] Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст]: в 2 т. Т. 2 / Б.М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
- [2] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под. ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 536 с.
- [3] Залевская А. А. Введение в психолингвистику [Текст] : Учебник / А. А. Залевская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
- [4] Золотова Н. О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография [Текст] / Н. О. Золотова. – Тверь : Лилия Принт, 2005. – 204 с.
- [5] Кислова М. С. Взаимодействие обыденного и специализированного знания в категориях двойственного типа [Текст] / М. С. Кислова // Вестник Тверского государственного университета. – № 4. – Серия «Филология». – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 171–178.
- [6] Кларк Е. В. Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми [Текст] / Е. В. Кларк // Психолингвистика: Сборник статей. – Москва: Издательство «Прогресс», 1984. – С. 221–240.
- [7] Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные предметы [электр. ресурс] http://www.portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108677734&archive=0212&start_from=&ucat=1&.

- [8] Лурия А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2012. – 320 с.
- [9] Потебня А. А. Мысль и язык [Текст] / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
- [10] Рогожникова Т. М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова : Монография [Текст] / Т. М. Рогожникова. – Уфа : Уфимск. гос. авиац. ун-т, 2000. – 242 с.
- [11] Сеченов И. М. Элементы мысли [Текст] / И. М. Сеченов. – СПб: Питер, 2001. – 416 с.
- [12] Фрумкина Р. М. Психолингвистика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. М. Фрумкина. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с.
- [13] Bloom P. Descartes' baby: how the science of child development explains what makes us human [Текст] / P. Bloom. – New York : Basic Books, 2004. – 271 p.
- [14] Quinn P. C., Matthew M. D., Papafragou A. Does changing the reference frame affect infant categorization of the spatial relation BETWEEN? [Электронный ресурс] / P. C. Quinn, M. D. Matthew, A. Papafragou // The Journal of Experimental Child Psychology. – Электрон. журн. – 2011. – Vol. 109. – Режим доступа: <http://papafragou.psych.udel.edu/papers/Frame%20of%20reference%20for%20between.pdf>. – Дата обращения: 20.02.2012. – Загл. с экрана.
- [15] Rhodes M. A Developmental Examination of the Conceptual Structure of Animal, Artifact, and Human Social Categories [Электронный ресурс] / M. A. Rhodes. – 2009. – Режим доступа: <http://corundum.education.wisc.edu/papers/NatArt.pdf>. – Дата обращения: 18.02.2012. – Загл. с экрана.
- [16] Rosch Eleanor. Principles of Categorization // http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778_083247.pdf.
- [17] Shafto P., Coley J. D. Development of Categorization and Reasoning in the Natural World: Novices to Experts, Naive Similarity to Ecological Knowledge [Электронный ресурс] / P. Shafto, J. D. Coley // Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition. – Электрон. журн. – 2003. – Vol. 29. – Режим доступа : <http://web.mit.edu/~shafto/www/Papers/ShaftoColey03.pdf>. – Дата обращения: 01.02.2012. – Загл. с экрана.

THE PROGRAM OF SPECIAL STRENGTH TRAINING OF DANCERS OF SPORT BALLROOM DANCES

Aleksandrova V.A.®

State University of Physical Education, Sport and Tourism, senior staff scientist of laboratory of sports
stamina of Russian State University of Physical Education, Sport and Tourism

Russia

Abstract

The results of developed, reasonable experimental program of strength training of dancers are considered in the article. The program includes two directions of strength training: development of strength abilities and development of strength endurance. Feature of this program is use of a technique of circular training. The experimental program includes besides trainings with strength orientation 2-3 times a week, lasting 1-2 hours, obligatory recovery trainings 2-3 times a week, lasting 1 hour.

Keywords: sports ballroom dances, strength training, strength abilities, strength endurance.

Аннотация

В статье рассмотрены результаты разработанной, обоснованной экспериментальной программы по силовой подготовке танцоров. Программа включает в себя два направления силовой подготовки: развитие собственно силовых способностей и развитие силовой выносливости. Особенностью данной программы является использование методики круговой тренировки. Экспериментальная программа включает в себя помимо тренировок с силовой направленностью 2-3 раза в неделю, продолжительностью 1-2 часа, обязательные восстановительные тренировки 2-3 раза в неделю, продолжительностью 1 час.

Ключевые слова: спортивные бальные танцы, силовая подготовка, силовые способности, силовая выносливость.

Танцевальная программа в спортивных бальных танцах насыщена амплитудными шагами, вращениями, динамичными и статичными движениями, мелкими прыжками и т.д. Все это требует от проявления силовых способностей.

Особенностью стандартной программы является удержание основной стойки на протяжении всех пяти танцев. Сохранение правильной, красивой формы основной стойки такое длительное время возможно только при хорошо развитых мышцах верхнего плечевого пояса: мышц руки, мышц плеча, мышц спины, мышц груди. От мышц верхнего плечевого пояса требуется не только проявления собственно силовых способностей, но и силовой выносливости.

Особенностью латиноамериканской программы является выполнение амплитудных движений руками, при этом руки партнеров взаимодействуют или индивидуально выполняют широкие, динамичные движения. Все это возможно выполнить при развитом верхнем плечевом поясе: мышцы руки, мышцы плеча, мышцы спины, мышцы груди, и также как в стандартной программе требует от мышц проявления не только собственно силовых способностей, но и силовой выносливости.

Необходимо отметить, что в танцевальной программе есть движения (шаги), фигуры, которые выполняются с *замедлением темпа*, с небольшой паузой, а затем стремительным выполнением серии динамичных шагов в ускоренном темпе. Это требует от спортсмена проявления взрывной силы мышц нижних конечностей.

Несмотря на важность силовой подготовки в танцах, специально разработанной и внедренной в тренировочную деятельность программы развития силовых способностей танцоров нет, а требования, предъявляемые к силовым качествам спортсменов, растут с каждым годом. Поэтому, разработка, обоснование и внедрение программы по силовой подготовке танцоров спортивных бальных танцев необходима.

Цель исследования. Разработать и обосновать методику специальной силовой подготовки танцоров в переходный период подготовки, построенной по методу круговой.

Организация исследования. Исследование проводилось в течении 3-х недель. В исследовании приняли участие 40 человек. В исследовании принимали участие танцоры высокой квалификации в возрасте от 18 до 25 лет. Спортивно-тренировочный сбор проходил на базе кафедр: ТИМ ТС и силового атлетизма РГУФКСМиТ.

Методика тренировки.

Учитывая все особенности выполнения танцевальных программ, экспериментальная программа по силовой подготовке высококвалифицированных танцоров состояла из следующих упражнений.

Упражнения

1. Приседы до горизонтального положения бедра со штангой на плечах.
2. Жим штанги лежа на горизонтальной скамье.
3. Выпады с грифом на плечах.
4. Удержание основной стойки с отягощением в дух руках.
5. Тяги верхнего блока перед собой на тренажере в положении сидя.
6. Разгибание ног с валиком на тренажере из положения сидя.
7. Тяги верхнего блока за шею на тренажере в положении сидя.
8. Сгибание ног назад с валиком на тренажере в положении лежа на животе.

Режимы тренировки

1. Развитие собственно силовых способностей:

- выполнение силовых упражнений с весом 80-90% от индивидуального максимума;
- количество повторений в подходе 4-5;
- количество подходов 2;
- интервал отдыха между подходами 5 минут;

Программа строилась в режиме круговой тренировки. Выполнение одного круга. Общее время выполнения примерно 2 часа

2. Развитие силовой выносливости:

- выполнение силовых упражнений с весом 50% от индивидуального максимума;
- время выполнения 30 сек;
- количество подходов 1;
- интервал отдыха между подходами 3 минуты.

Программа строилась в режиме круговой тренировки. Выполнение двух кругов. Общее время выполнения примерно 2 часа

Каждая тренировка начиналась с разминки, заключающейся в выполнении общеразвивающих упражнений. Заканчивалась тренировка выполнением стретчинга на все мышечные группы.

Восстановительная тренировка длилась в течении полутора часов, из которых первая часть - 30 минут занимала аэробная нагрузка, состоящая из выполнения комбинации аэробных шагов, вторая часть восстановительной тренировки заключалась в выполнении танцорами амплитудного стретчинга и элементов йоги.

Перед восстановительными тренировками стояли следующие задачи:

- максимально восстановить организм танцоров после силовых нагрузок;
- снять закрепощенность в суставносвязочном аппарате.

Спортсмены контрольной группы занимались по программе, принятой в их танцевальном клубе.

Программа проведения спортивно-тренировочного сбора, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Программа проведения спортивно-тренировочного сбора

| Дни недели | недели | Пн | Вт | Ср | Чт | Пт | Сб-Вс |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Вид тренировки | 1 неделя | Восстан. | Сила С. | Восстан. | Сила В. | Восстан. | выходной |
| | 2 неделя | Сила С. | Восстан. | Сила В. | Восстан. | Сила С. | выходной |
| | 3 неделя | Сила В. | Восстан. | Сила С. | Восстан. | Сила В. | выходной |

Сила С. – тренировка, направленная на развитие собственно силовых способностей;

Сила В. – тренировка, направленная на развитие силовой выносливости.

Результаты исследования.

В результате проведения исследования, был проведен анализ оценки тестовых упражнений, выполненных спортсменами до и после проведения эксперимента. В экспериментальной группе был выявлен прирост показателей по всем тестовым упражнениям, как у мужчин, так и у женщин. Однако, не во всех тестовых упражнениях прирост был значительным. Наибольший прирост в показателях был отмечен при выполнении упражнения сед с максимальным весом, результаты данного упражнения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ выполнения тестового упражнения присед в контрольной и экспериментальной группе до и после проведения исследования

| Испытуемые | N | Присед исходное, кг | Присед конечное, кг | Разница, в кг | разница в % |
|------------|----|---------------------|---------------------|---------------|-------------|
| Мужчины э. | 10 | 85,6±7,2 | 115±6,3 | 28,4±3,7 | 33 |
| Мужчины к. | 10 | 88,6±5,7 | 88,6±5,7 | 0 | - |
| Женщины э. | 10 | 39,4±2,9 | 48,7±3,9 | 9,3±3,4 | 24 |
| Женщины к. | 10 | 41,3±5,7 | 41,3±5,7 | 0 | - |

Как видно из таблицы, максимальный вес при выполнении упражнения сед у мужчин после проведения исследования составил - 115±6,3 кг, при этом разница в показателях выполнения этого упражнения до и после проведения исследования составила 28,4±3,7 кг., следовательно, прирост 33%. У женщин максимальный показатель при выполнении упражнения сед после проведения исследования составил - 48,7±3,9кг, разница между этим показателем до и после проведения исследования составила - 9,3±3,4кг, что выразилось в 24% приросте этого показателя.

По остальным тестовым упражнениям были получены следующие показатели:

- присед с весом 50% от максимума за 30 секунд мужчины – 6%, женщины – 3,5%;
- жим с максимальным весом мужчины прирост – 7%; женщин прирост – 1%;
- жим с весом 50% от индивидуального максимума за 30 секунд мужчины прирост 9%, женщины – 10%;
- прыжок вверх мужчины прирост – 2%, женщины – 6%;
- прыжок в длину мужчины – 10%, женщины – 4%;
- подтягивания мужчины – 3%, отжимания женщины – 7%;
- время выполнения специального упражнения мужчины – 3%, женщины – 7%.

Что касается спортсменов контрольной группы, то прироста в показателях до и после проведения исследования, у мужчин и у женщин зафиксировано не было.

Выводы.

1. В результате проведенного спортивно-тренировочного сбора по экспериментальной методике силовой подготовки высококвалифицированных танцоров, в экспериментальной группе был получен прирост по всем показателям при выполнении тестовых упражнений.

2. Рекомендуется включить в тренировочный процесс подготовки высококвалифицированных танцоров силовую подготовку по следующей методике: 2 раза в неделю по 2 часа; направленность:

1 день – развитие собственно силовых способностей: режим круговой тренировки, количество упражнений – 8, количество подходов 2, количество повторений 4-5, время между подходами 5 минуты;

2 день – развитие силовой выносливости; режим круговой тренировки, количество упражнений – 8, количество подходов 3, количество повторений 15, время выполнения 30 секунд, время между подходами 3 минуты.

Литература

- [1] Делавье Ф. Анатомия силовых упражнений для женщин и мужчин/пер. с фр. О.Е.Ивановой. – М.:РИПОЛ классик, 2007. – 144 с.
- [2] Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учеб. для институтов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991.
- [3] Матвеев Л.П. От теории спортивной тренировки – к общей теории спорта //Теория и практика физической культуры. – 1998.
- [4] Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – Киев: Олимпийская литература, 1997.

THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF CLOUD TECHNOLOGY IN TEACHING MATHEMATICS

Aleksanyan G.A.®

Armavir State Pedagogical Academy

Russia

Abstract

The article describes the use of new information technologies in the learning of mathematics at the Institute of the example of cloud technologies. The essence of the "cloud services" is revealed and the advantages and disadvantages of cloud supercomputing, however, in learning are described in detail.

Keywords: "Cloud Storage", "cloud computing", "cloud computing", "cloud computing", the new information technology.

Аннотация

В статье рассказывается об использовании новых информационных технологий при обучении математики на примере облачных технологий. Раскрывается суть «облачных сервисов» и подробно описываются преимущества и недостатки применения облачных вычислений в обучении.

Ключевые слова: «Облачное хранилище», «облачные сервисы», «облачные технологии», «облачные вычисления», новые информационные технологии.

В современном мире очень трудно переоценить значение всемирной сети интернет. Сейчас без интернета не могут обходиться практически не одна организация или предприятие. Учитывая эту тенденцию, все больше сервисов и возможностей для образования предоставляются нам online.

Сегодня применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании обсуждается на страницах всех методических журналов и газет. При этом каждому преподавателю, безусловно, очевидна целесообразность применения компьютеров для обучения в среднем и старшем звеньях школы. Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание образования; выполнение любого задания, упражнения с помощью компьютера создает возможность для повышения интенсивности урока; использование вариативного материала и различных режимов работы способствует индивидуализации обучения.

В настоящее время все больше появляется новых информационных технологий, поэтому выбор подходящих средств для обучения очень велик. Пожалуй самым быстро развивающимся среди них являются облачные сервисы.

Использование новых информационных технологий рассмотрено множествами авторами с самых разных сторон. Но, несмотря на такое разнообразие, все подходы основаны на единомразовом применении информационных технологий, как правило, ограничивающееся установленном на компьютере софтом. В то же время практически не изучены возможности применения облачных технологий, при помощи которых можно, по сути, создавать целые экосистемы для организации обучения студентов.

Облачные вычисления (cloud computing) – это модель предоставления пользователю удобного доступа по требованию к массиву настраиваемых компьютерных ресурсов, которые могут быть быстро зарезервированы и высвобождены с минимальными действиями со стороны их провайдера.

Облачные сервисы (Cloud Services) – это товары, услуги и решения для потребителей и предпринимателей, которые поставляются и потребляются в режиме реального времени через интернет. Таким образом, облачные вычисления – это новая модель разработки, развертывания и доставки облачных сервисов.

Применение облачных сервисов имеет ряд преимуществ:

1. Экономия средств на программное обеспечение. К примеру, используя технологии Office Web Apps, можно не приобретать офисные технологии работы с документами, презентациями, электронными таблицами и т. д.

2. Экономия на ИТ-специалистах. Использовать за определённую фиксированную плату готовые «облачные» платформы, можно отказаться от услуг некоторых категорий ИТ-специалистов.

3. Экономия электроэнергии.

4. Снижение потребности в помещениях. Выполнение многих видов учебной работы может выполняться online и там же контролироваться и оцениваться учителем.

5. Повышение безопасности. Антивирусная, антихакерская безопасность гарантируется представителем online услуг.

6. Экономия серверного дискового пространства. Область для хранения материалов предоставляется представителем online услуг.

7. Доступ к образованию людей с ограниченными возможностями.

8. Групповая работа.

К недостаткам облачных вычислений сегодня относятся:

1. Необходимость постоянного высокоскоростного соединения с сетью интернет;

2. Ограничение функциональных свойств ПО в интернете по сравнению с локальными аналогами;

3. Уменьшение контроля ИТ-инфраструктуры в случае публичного облака;

4. Незрелость отечественной экосистемы облачных вычислений;

5. Отсутствие отечественных и международных стандартов;

6. Отсутствие законодательной базы облачных вычислений.

Облачные вычисления предлагают масштабируемую инфраструктуру и программные средства без прямой привязки к физическим машинам, при этом экономя трудозатраты, серверные мощности и энергопотребление в моменты простоя. Облачные вычисления – это возможность множеству физических серверов представлять собой единую вычислительную среду. В целом, сервисы облачных вычислений представляют собой приложения, доступ к которым обеспечивается через интернет посредством браузера или других сетевых приложений. Главное отличие от привычного метода работы с ПО заключается в том, что пользователь использует не ресурсы своего компьютера или сервера своей локальной сети, а мощности, которые предоставляются ему как интернет-услуга. При этом пользователь имеет полный доступ к собственным данным и возможность работы с ними из любой точки мира и с любого устройства, но не утруждает себя управлением операционной системой, программной базой, вычислительными мощностями, с помощью которых эта работа происходит. Хранение в облаке не только данных, но и приложений изменяет вычислительную парадигму в сторону традиционной клиент-серверной модели, при которой на стороне пользователя сохраняется минимально необходимая функциональность. Таким образом, обязанность устанавливать необходимые обновления программного обеспечения, проводить проверку на вирусы и прочее обслуживание

возлагается на провайдера облачного сервиса. Это также означает, что общий доступ, управление версиями, совместное редактирование становятся гораздо проще, чем когда приложения и данные размещены на пользовательских компьютерах.

Облачные сервисы позволяют переосмыслить применения интернет в учебном процессе: от получения доступа к образовательным материалам различного вида (текстовым, визуальным, мультимедийным) до выполнения работы совместно с преподавателем или группой.

Широкое внедрение новых информационных технологий, основу которых составляет компьютерная техника, влечет за собой значительные изменения методов и средств обучения различным дисциплинам в учебном процессе.

Новые информационные технологии придают качественно новые возможности обучению, с развитием компьютерных средств образования, изменяется и методика преподавания: появляются новые возможности, новые подходы – обучение становится более коммуникабельным и современным. Компьютер помогает организовать самостоятельную работу учащихся на качественно новом уровне и придать обучению более привлекательный вид для современной молодежи.

ACTIVE OPTIMISM IN ETHICS AND PEDAGOGICS OF JOHANN GOTTLIEB FICHTE

Andreeva Yu.V.®

Eastern Institute of Economics, Humanitarian Sciences, Management and Law

Russia

Abstract

Optimism from the point of view of pedagogical and anthropological approach of Fichte to education and training is considered in the article. The author considers that his philosophical and pedagogical views are originally optimistic.

Keywords: "I", activity, self-knowledge, self-improvement, will, optimism, education.

Аннотация

В статье рассматривается оптимизм с точки зрения педагогико-антропологического подхода Фихте к воспитанию и обучению. Автор считает, что его философско-педагогические воззрения являются подлинно оптимистическими.

Ключевые слова: «Я», деятельность, самопознание, самосовершенствование, воля, оптимизм, воспитание.

Философия может обогатить педагогику знаниями о человеке и его воспитании. Поэтому мы обращаемся к педагогике и этике Фихте. В центре внимания его философии, как и всей философии Нового времени – мир, человек и его отношение к миру.

Учение Фихте начинается с «Я», «Я» - мыслящая и разумная часть человека. «Я» у Фихте – понятие духа, веры и воли. Я ищет себя и конструирует свою жизнь.

Эту разумную часть человека, которую Фихте обозначает как «Я»; человек приобретает в деятельности. «Я» - олицетворение мышления – это некий навык, которому должен научиться человек в процессе своей деятельности и размышлений о самом себе. Задача педагогики – научить человека мыслить, наделить способами и навыками мышления, которое приобретается вместе с речью и не задано от природы. Фихте рассуждает в самых лучших традициях античного гуманизма. Вслед за Сократом Фихте искал способ обретения человеком навыка мышления, искусства здравомыслия и совершенной мысли. Влияние Сократа, его майэвтики, его философии,

проникнутой педагогизмом на Фихте выражается в его желании побудить собеседника самого, своими силами продумать высказываемую мысль. Философствование, мышление – высшая школа человечности. Чтобы быть Человеком в полном и прямом смысле этого слова – нужно научиться мыслить. Позже диалектика Гегеля и стала тем способом мышления, движения человеческой мысли вперед и выше, от незнания к знанию, который искал сам Фихте.

Развитие потребности знать – главная задача воспитания. Человек приобретает знания, и теперь он – разумное и мыслящее существо. Под влиянием Ж.-Ж.Руссо и И.Канта в культуре и в воспитании Фихте видел могучее средство человеческого совершенствования [1]. Педагогика призвана сотворить человека из природного существа, а затем – побудить его к самосовершенствованию. Открывая в себе новые силы, о которых вне самопознания он и не подозревал, человек тем самым получает шикарную возможность опоры на самого себя и собственные достоинства.

Философское учение о «Я» ценно для педагогики тем, что образование мыслится здесь способом развития мышления, обретения достоинства и всего Человеческого. Воспитание рождает разум, пробуждает в человеке его духовную сущность, которая движется по пути (точнее ступеням) самосовершенствования.

Но человек – это не только разумное, но и чувственное существо. Чувственная часть дана человеку от природы и трактуется Фихте как «не-Я». Человек преодолевает свою чувственную природу («Не-Я») с помощью «Я». «Не-Я» - преграда, толчок для развития «Я» [3], так как чувства побуждают к размышлениям. Так в мировоззренческую схему Фихте вписывается индивидуальная проблематика, на основе которой впоследствии создается философская концепция о деятельном «Я», где воплощается идея прогресса и разума: человек – есть то, что он сам из себя делает, он – продукт деятельности и среды.

В связи с этим воспитание у Фихте – это процесс становления человека как деятельного начала мира, как созидателя не только непосредственного своего окружения, но и самого себя.

Стремление все сделать самому, все проверить собственным умом и опереться во всем на самого себя – это характерные черты именно умонастроения классической эпохи в истории западной духовности. Воспитывать человека надо для его собственной пользы и как носителя духовных способностей и его собственной воли, а не как бездушное средство для других.

Под влиянием И.Канта И.Г.Фихте ввел понятие «свободы». Этическая концепция И.Канта восхищала И.Г.Фихте потому, что учила о возможности и необходимости для человека действовать нравственно в согласии с долгом и вне зависимости от внешних обстоятельств. С этого момента И.Г.Фихте несколько отошел от созерцательного отношения к действительности. Но все равно под влиянием И.Г.Песталоцци не отрицал роли созерцания в эмоциональном постижении и познании. Поэтому назначение человека видел не просто в знании, а в действии по знанию: *«Для деятельности существуешь ты; твоё действие и только оно, определяет твою ценность»* [2]. В качестве необходимого условия развития мышления (самопознания и рефлексии) у Фихте выступают чувства (в частности, радость познания), но не только они, еще и свобода, вытекающая из необходимости. Со свободой связана возможность личного выбора, тогда как необходимость навязывает и диктует человеку чужую волю, а также показывает, что не все в мире зависит от него самого. Другими словами, необходимость – чувство навязанности, не зависящее от самого субъекта деятельности. Свобода открывается человеку в моральном опыте. Таким образом, с самого начала становится очевидным интерес Фихте к свободному моральному деятельному «Я». Этот интерес продиктован глубокой убежденностью философа в первоначальной значимости свободной и разумной деятельности человека.

Свобода предполагает:

1) человек – ценность и у него есть достоинство. Человек не может быть средством и орудием в руках другого человека, он сам строит свою жизнь на основе самостоятельного мышления;

2) чтобы не загубить ростки самостоятельности и свободы, нужно не воздействие, а *взаимодействие учителя и ученика на равных: как человека с человеком*. Это создает основу для гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества, а не только для психологии с ее деятельным подходом, который впоследствии развили С.Л.Рубинштейн и школа Леонтьевых.

Педагогика свободы – педагогика, направленная на разработку средств и условий, помогающих растущему человеку самоопределиваться и самореализоваться, она рассматривает ребенка как самостоятельную духовную личность.

Безусловно, в эпоху Просвещения И.Г.Фихте испытывает влияние французского мыслителя и педагога Ж.-Ж.Руссо, но в педагогике свободы их взгляды расходятся.

Педагогика свободы Ж.-Ж.Руссо. То, что Руссо называет «естественным воспитанием», древние поэты называли «золотым веком». Руссо забывает о труде и деятельности самого человека и о его личных усилиях.

На пути взросления и самосовершенствования Ж.-Ж.Руссо предоставляет человека природе, а задачу воспитания видит в устранении преград к естественному развитию.

На лоне природы человек развивается сам собой, естественно, под действием природы.

Ж.-Ж.Руссо оставляет разум в покое, но не в борьбе, не в труде. Он ослабляет чувственность вместо того, чтобы укрепить разум в свободе и познавательной деятельности личности.

Педагогика свободы И.Г.Фихте выражается в возмущении: «Жаловаться на человеческое падение, не двинув рукою для его уменьшения, значит быть пошляком. Карать и злобно издеваться, не сказав людям как им стать лучше, не по-дружески. Действовать! Действовать! – вот для чего мы существуем». По признанию самого И.Г.Фихте: «Чем больше я действую, тем счастливее себя чувствую». И.Г.Фихте, критикует Ж.-Ж.Руссо и выдвигает принцип деятельности.

Еще одна категория в концепции И.Г.Фихте «*деятельность*» делает человека как конечного существа бесконечным, она вообще создает Человека (познание у Фихте – тоже деятельность), человек создает себя в деятельности: в труде и борьбе (хотя бы с «не-Я»).

По И.Г.Фихте *человек призван действовать, т.к. не может прекратить быть. Он может быть уничтожен смертью, но его дела живут, поэтому через деятельность человек бесконечен*. Его существование не пусто, человек внутренне не пуст, его существование обретает смысл через разумную деятельность. В этом не только трансцендентальность, субъективность и идеализм философии И.Г.Фихте, в этом – оптимизм.

Идеи И.Г.Фихте о человеке как субъекте оказали существенное влияние на классическую педагогику Нового времени, формирование которой завершилось к XIX столетию. В поле зрения К.Д.Ушинского оказались вопросы человека как предмета воспитания, а в поле зрения В.А.Сухомлинского – неисчерпаемые возможности человека и его индивидуальность, благодаря чему была осознана неповторимость и уникальность каждой личности, а также потребность в радости познания. И, если под влиянием Ж.-ж. Руссо и И.Г.Песталоцци в педагогику вошел принцип природосообразности, то под влиянием И.Г.Фихте – целый ряд ставших педагогическими принципов:

- принцип признания самоценности каждой личности;
- принцип опоры на положительное;
- принцип «Сделай себя сам!».

Призыв к свободной самодетельности есть то, что называют самовоспитанием. Все индивиды должны быть воспитаны, другим путем они не могут стать людьми. В процессе воспитания индивид (как природная сущность человека) становится личностью (социальным существом). В процессе самовоспитания личность становится индивидуальностью, обретая то неповторимое своеобразие, которое выгодно отличает ее от других. Индивидуальность имеет таланты, которые она развила в себе, еще, будучи индивидом из задатков, становясь личностью, эти задатки трансформировались в способности, а те – в талант.

В деятельности человек создает сам себя. В «Назначении человека» И.Г.Фихте пишет: «Представляя себе заранее свою цель, я, безусловно, был уже тем, чем я потом, в силу именно этого представления, действительно стал». «Я хочу сам сделать себя тем, чем я буду». Путь к самосовершенствованию – познание и деятельность. Это так близко А.С.Макаренку с его оптимизмом – верой в то, что завтра человек будет лучше. Схожесть мы находим и в концепции самореализации К. Роджерса, в которой представлены Я-реальное и «Я-идеальное».

Деятельность автономного нравственного «Я» приобретает у Фихте величие, а воспитание деятельного начала в человеке в значительной степени совпадает с воспитанием нравственности, тогда как бездеятельность, инертность и лень как отсутствие конструктивного личностного развития объявляется источником зла, величайшим грехом и отступлением от образа всего человеческого.

Нравственная самостоятельность невозможна без внутреннего расположения к добру. Ясность ума и чистота чувства – два необходимых фактора нравственного развития. Из этой цели проистекают и содержание и метод воспитания: через ясность познания – к чистоте воли.

Другое понятие в концепции И.Г.Фихте – «*жизненное предназначение – в знании, в деятельности по знанию и в следовании голосу совести и своим природным задаткам*

(сказалось влияние Руссо). Педагогика трактовалась И.Г.Фихте как «наука о стремлениях и потребностях человека». И.Г.Фихте стремиться удовлетворить *потребность человека быть лучше*, «сказать людям, как им быть лучше» – это значит научить и побудить их действовать. Для этого необходима интеллектуальная самостоятельность, которая должна созреть при полном и гармоническом развитии всех человеческих способностей.

Так, например, потребности и способности быть лучше, творить и самосовершенствоваться, можно развить на основе радости познания, радости открытия в себе нового, говоря словами А.С.Макаренко: «более сильного, более интересного». Кстати сказать, философско-педагогический проект А.С.Макаренко – «оптимистическая гипотеза» в отношении другого человека и его концепция «завтрашней радости» исходит из положения о том, что завтра человек *будет лучше*, если открыть ему кредит доверия, а у И.Г.Фихте – показать, *как быть лучше*. Разумное «Я» посредством «не-Я» *осуществляет свою цель-движение «к высшему человеку»* [3].

Отвечив на вопрос: «Что же такое я сам? И в чем мое назначение?», человек способен обрести не только самого себя, но и смысл собственной жизни.

Цель этического воспитания – формирование доброй воли [1]. Есть средство ее воспитания – это нравственное общение. Общение необходимо как подготовка к совместной деятельности и труду. В воспитании в труде Фихте видит важное средство общественного, нравственного становления личности. Необходима и коллективная работа, в ходе которой люди помогают друг другу. Это дает общность целей, общий труд, общие трудности и общие успехи, общие радости и горести. Необходимо преодоление эгоизма, воспитание самообладания и готовности к самоотдаче.

Каждый обязан использовать свое развитие для блага общества. У каждого есть обязанность не только вообще желать быть полезным обществу, но и направлять, по мере сил своих и разумения, все свои старания к цели истории, а именно – все более облагораживать род человеческий. Все более освобождать его от гнета природы, делать его все более самостоятельным и самодеятельным.

Если рассматривать себя как необходимое звено великой цепи, которая тянется от развития у первого человека сознания его существования в вечность, каждый может сказать себе: мое существование не тщетно и не бесцельно.

Поскольку человек осознал, что чувственный мир («не-Я») является только внешней преградой для него (для его «Я»), преградой, которую создала его бесконечно действующая воля, то даже под влиянием самого горького опыта, он продолжает преодолевать его, т.к. не в силах отказаться от своего оптимизма. Многое может остаться за пределами понимания, интуиции и эмоционального постижения, но нет нужды постигать все в отдельности, потому что главное, что постиг человек – это то, что действительным в мире может считаться только дух, не материя. Потому что материя конечна, а человек хочет жить вечно, а это можно сделать, оставаясь в умах и сердцах, в памяти других людей результатами своего труда. Благородная добрая воля делает человека бессмертным, побуждая его к деятельности, наполненной личностной, социальной значимостью и духовным содержанием.

Самой простой и чистой формой нравственности является потребность в уважении. В содержание нравственного формирования личности включается воспитание любви к человеку как таковому. Не только деятельность, но и общество и является гарантом естественного бессмертия личности. Почему? Потому что человек никогда не может прекратить действовать, следовательно, никогда не может прекратить быть. То, что называется смертью, не может уничтожить его деяния, которые были завершены и при этом никогда не будут завершены. Следовательно, для его существования не определено какое-либо конечное время, и он вечен, вечен в памяти людей и в социальном признании.

Создавая свою концепцию, И.Г.Фихте воспринял этические идеи И.Канта и педагогические взгляды И.Г.Песталоцци.

Совершенствование и развитие личности возможно только в условиях свободы и истины. Вполне в духе И.Канта разрабатывается здесь также понятия мудрости и справедливости как совершенно необходимых предпосылок счастливой личности и общества. Полное согласие с самим собой достигается, если человек рассматривается как разумно-чувственное существо, овладевшее культурой и навыками наблюдения, созерцания. В этом смысле все события в мире представляются И.Г.Фихте поучительными, дабы человек мог извлечь из них то, что ему надлежит знать.

Сущность человека – ученичество и наставничество. Человек должен сам развивать самого себя, свои познавательные и творческие способности. Самостоятельное учение – это мышление и творчество. Пассивное учение разрушает личность: Плохая школа действует на душевный огонь ребенка, с которым он пришел в нее, как ветер на любой огонь. Слабый огонь, теплящийся в ребенке, она гасит, а сильный – раздувает еще больше. Много людей вышло из плохой школы с такой ненавистью к ней, что отрицание ее подвигло их на постоянное самосовершенствование.

Учителя Фихте понимал как нравственного наставника и художника, который всегда имеет цель нравственного облагораживания человека во всем, что он делает в обществе, будучи сам при этом добрым человеком. Следовательно, на нем главным образом лежит обязанность по преимуществу в полной мере развить в себе и таланты, и восприимчивость, и способность передачи культуры, так как он воспитывает больше личным примером, нежели словом.

Пусть художник остерегается из корыстолюбия или стремления к мимолетной славе отдаться испорченному вкусу своего века. Он должен стараться воплотить идеал и забыть все остальное. Художник служит своим талантом не людям, а только своему долгу.

Педагогика духа должна отныне прояснять педагогику вещей, а специальная организация воспитания обязана быть сильнее воспитывающего влияния среды в целом. Германия должна стать светочем, маяком, образцом образования, науки и культуры, ориентир, на который продвигает каждую личность по пути ее индивидуального совершенствования.

До сих пор остаются актуальными идеи И.Г.Фихте о воспитании, благодаря своему призыву к разуму и деятельности, а точнее к благоразумной деятельности. Его требование к дедукции, критике, обобщению и анализу проистекают из необходимости применения знаний, из упражнения в реализации этических принципов.

В философии культуры И.Г.Фихте проблемы воспитания раскрываются в терминах жизненного предназначения человека, а значит, цели и смысла жизни. Человек существует, чтобы улучшать все вокруг себя в чувственном и в нравственном смысле, чтобы постоянно становиться нравственно лучше. В самой сущности человека заложено: совершенство - недостижимая цель и путь к ней бесконечен. Следовательно, назначение человека состоит не в том, чтобы достигнуть совершенства, а в том, чтобы максимально приблизиться к нему. Совершенство – недостижимая высшая цель человека. Усовершенствование до бесконечности есть его назначение.

Истинное назначение человека как разумного, но конечного, как чувственного, но свободного существа - приближение до бесконечности к совершенству. Свобода воли должна и может стремиться приближать человека к совершенству.

Таким образом, оптимизм «Я» у И.Г.Фихте основывается не на акте мышления, а на волевом усилии, действии. Волевое усилие способствует самопознанию: в действии человек познает самого себя, а потому способен к самосовершенствованию.

Заслуга философов не только в том, что они видели причины духовного кризиса – в индивидуализме и эгоизме (И.Г.Фихте); в отказе от культуры (И.А.Ильин); в отказе быть разумным (Сократ). Они еще и указали подрастающему поколению, а в его лице и всему человечеству, путь преодоления кризиса духовности – с помощью разума войти на новую ступень культуры и самосовершенствования. Освобождаясь от гнета природы, человек становится свободным в развитии, самореализации, самосовершенствовании, он становится самостоятельным в своем мышлении. А развитие самосознания делает процесс самосовершенствования бесконечным, придавая жизни цель и наделяя человеческое существование смыслом. Человек сам творит себя из существа природного в существо мыслящее, а это – уже самовоспитание и воспитание чувства собственного достоинства.

Литература

- [1] Фихте И.Г. Речи к немецкой нации. – СПб.: Наука, 2009. – 352 с.
- [2] Фихте И.Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение. – М.: Изд-во АСТ, 2005. – 784 с.
- [3] Фихте И.Г. О достоинстве человека // Сочинения в 2 т., Т.1. – СПб, - 1993. – с. 439.

DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF TEENAGER IN THE COURSE OF FLASHPACKER: PRACTICAL ASPECT

Anokhin A.N.®

Orenburg State Pedagogical University

Russia

Abstract

In the article the author considers ample opportunities of flashpacker for social education of the teenager, advantages of flashpacker are analyzed within which actual problems of social education are solved. Influence of flashpacker on education of social activity is considered in detail.

Keywords: social education, study of local lore, pedagogical means, flashpacker, teenagers.

Аннотация

В данной статье автор рассматривает широкие возможности самостоятельного туризма для социального воспитания подростка, анализируются преимущества самостоятельного туризма, в рамках которого решаются актуальные проблемы социального воспитания. Подробно рассматривается влияние самостоятельного туризма на воспитание социальной активности.

Ключевые слова: социальное воспитание, краеведение, педагогические средства, самостоятельный туризм, подростки.

Происходящие в современном мире динамично протекающие социокультурные и социально-экономические процессы отчетливо обозначили потребность в обновлении деятельности социальных институтов по социально значимой ориентации подрастающего поколения на здоровый образ жизни, базирующийся на личностной активности гражданина как субъекта действия в социуме. Модернизация системы современного образования нацелена на формирование нового образовательного пространства, которое позволяет обеспечить духовно-нравственное становление подрастающего поколения, подготовку его к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов.

Между тем, социолого-педагогический анализ проблем жизнедеятельности подростков, обнаруживает возрастающие в массовых масштабах многообразные формы социальной патологии: рост подростковой девиации, криминализацию социальной среды, отсутствие интереса подростков к событиям и жизнедеятельности внешнего мира, что является негативным результатом разнонаправленных по содержанию и формам процессов, происходящих в обществе в целом, и тех изменений, которые происходят в среде ближайшего окружения подростка, в семье, школе.

Современная динамичная жизнь требует от человека активных действий, а способность к этому формируется в основном в подростковом возрасте. Но развитие социально ответственной активной личности немыслимо без осознания и освоения ею культуры самоорганизации и саморазвития. В связи с этим возникает необходимость изыскания эффективных условий развития социальной активности подростка. В этом смысле самостоятельный туризм является одним из значимых средств воспитания.

Теоретический анализ и анализ педагогического опыта позволил установить, что в философии и социологии социальная активность трактуется как совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, социальной группой в данный исторический период. В качестве субъекта социальной активности может выступать личность, коллектив, социальная группа, общество в целом.

Возможности развития социальной активности подростка рассматриваются психологами на уровне личностного проявления способностей и мотивации во всех сферах психики: эмоциональной, волевой, личностной, тесно связанных между собой [6]. Основоположающими для нашего исследования является позиция ученых, определяющих социальную активность подростка

как системное социальное качество, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, т.е. глубина и полнота связей личности с социумом, уровень превращения личности подростка в субъекта общественных отношений. Определяя особенности социальной активности подростка, ученые выделяют характеристики социальной активности: сильное, устойчивое стремление влиять на социальные процессы и реальное участие в общественных делах, диктуемое стремлением изменить, преобразовать, или напротив, сохранить, укрепить существующий социальный порядок, его формы, стороны [2].

В педагогической науке социальная активность рассматривается с разных позиций: как свойство человека, качество личности, как процесс проявления свободы личности, как движущая сила развития человека; как «многогранный процесс очеловечивания человека», включающий в себя непосредственное вхождение индивида в социальную среду и предполагаемое социальное познание, а также социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность функций, ролей, норм, прав и обязанностей, переустройство окружающего мира; как составная часть воспитания. Исследователями трактуется социальная активность подростка в субъектно-деятельностном подходе и понятие «субъект» рассматривается в двух значениях: как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности [4].

Ценность самостоятельного туризма в развитии социальной активности подростка проявляется в комплексном характере его педагогического воздействия, который выражается в одновременном влиянии на развитие всех сфер личности и представляет собой органичное единство процессов воспитания и самовоспитания.

Самостоятельный туризм, как социальное явление, имеющий богатый педагогический потенциал, расширяет пространство познания подрастающим поколением окружающей действительности, мира природы и человека, истории и традиций народа, края, страны, дополняет объем развивающей информации, включая категории «качество труда и отдыха», «здоровый образ жизни», «неформальное познание», «социально полезная деятельность», характеризующие стиль жизнедеятельности, адекватный позитивным устремлениям растущего человека.

Самостоятельный туризм осуществляется подростками по собственному интересу и, в отличие от организованного, планового, по путевкам, при наличии обслуживающего персонала, происходит при сопровождении педагогов, родителей, взрослых – организаторов посредством самостоятельного включения в активное познание исторической, социокультурной и природно-географической среды обитания. Он способствует целостному, гармоничному развитию личности, позволяя обогащать интеллектуально, осуществлять оздоровление, овладевать навыками поведения в природе, развивать социальную активность. Занятия самостоятельным туризмом обеспечивают туристско-спортивную подготовку подростков, в процессе которой усваиваются начальные знания и умения по пешему туризму, альпинизму, водному туризму, повышается уровень самоорганизации и саморазвития. Значительна роль самостоятельного туризма в реализации содержательного досуга подростков, их успешного самоопределения и самореализации.

Социальная активность подростка в нашем исследовании определяется как устойчивое личностное качество, выраженное стремлением к освоению социальных процессов и окружающей среды, здоровому образу жизни, активному отдыху и познанию при осуществлении реального участия в туристских занятиях. Развитие социальной активности наиболее успешно при реализации личностно-ориентированного и социально-педагогического подходов.

Исследование влияния самостоятельного туризма на развитие социальной активности подростков осуществлялось в деятельности туристских детских объединений Оренбуржья и палаточного туристического лагеря «Самородово» на основе реализации модульной программы по основам самостоятельного туризма, включающей модули: «Основы туристской подготовки», «Топография и ориентирование», «Краеведение», «Основы гигиены и первая доврачебная помощь», «Общая и специальная физическая подготовка». Содержательный аспект каждого модуля имел направленность на развитие социальной активности подростков не только в период пребывания в туристическом палаточном лагере, но и в последующем социальном становлении.

На протяжении исследования в профильных сменах проводились занятия: технические, исследовательские, игровые, что содержательно расширяло диапазон знаний подростков в сфере самостоятельного туризма: «Топографическая подготовка», «Ориентирование», «Ориентирование на местности по карте», «Ориентирование по небесным светилам», «Простейшие способы геометрических измерений на местности».

Участие подростка в самостоятельном туризме формирует социально-ориентированную позицию личности, стимулирует мотивацию на освоение норм поведения в туристском объединении; установку на расширение теоретических знаний о самостоятельном туризме; ориентацию на здоровый образ жизни, развитие организаторских способностей. Особое внимание уделялось развитию позитивного отношения подростков к познанию самостоятельного туризма и участию в совместной социально-значимой деятельности.

Подростки побуждались к осознанию последствий нарушения нормативов поведения и требований в туристском коллективе. Решение задач способствовало пробуждению социальных интересов, стимулировало желание к познанию основ самостоятельного туризма и здорового образа жизни, побуждало к активизации собственных действий в подготовке, проведении мероприятий, в анализе деятельности туристского объединения.

Проявлению социально-ориентированной позиции, как стержня позитивной мотивации, в ходе опытно-экспериментальной работы способствовало внедрение воспитательных технологий: технологии коллективного творческого дела, совокупность игровых, интеллектуальных, социальных технологий. В палаточном лагере создавалась неординарная, отличающаяся от обыденной, обстановка; занятость социально и личностно значимым трудом; темпоритм, эмоционально позитивное стимулирование; успешное движение к достижению цели; гармоничный режим жизни; совместная творческая деятельность при соблюдении общих и личностных интересов и мотивов; снижение вероятности негативного воздействия «старого» окружения в каникулярное время. В вопросах развития мотивации как основы социальной активности особое значение имело общее мнение коллектива.

Исследование показало значимость применения субъектно-ориентированных форм и видов социального воспитания, технологии КТД при подготовке и проведении традиционного четырехдневного похода. Организаторская подготовка к путешествию включала распределение ответственных поручений, без исполнения которых поход состояться не может: командир, завхоз по снаряжению, ремонтный мастер, фотограф, краевед, санитар. Разрабатывая маршрут путешествия, подросткам необходимо было наметить возможные места ночевки, а также путем переписки со школами, станциями юных туристов и др. оговорить места ночлегов группы в крупных населенных пунктах.

В исследовании обоснован вывод о том, что именно субъектно-ориентированные формы социального воспитания соответствуют специфике самостоятельного туризма: отношения между педагогами и воспитанниками характеризуются доверительно-ответственным сотворчеством, подросток становится субъектом собственного воспитания (сознательно работает над формированием интересующих его личностных качеств), изменяется роль педагога в процессе воспитания - из информатора и наставника педагог становится сотоварищем и координатором деятельности подростков.

Самостоятельный туризм неразрывно связан с краеведением, социальным окружением. Подростки вовлекались в социальные акции «Экологический десант», «Природа и человек едины», «История нашей отчизны», «Отечество-это мы», в результате чего перед ними раскрывался особый неповторимый облик пространства родного края, его история, природа, культура, быт, нравы, что становилось стимулом творческого участия подростка в познании и преобразовании социально-природной среды.

В рамках апробируемой модульной программы по основам самостоятельного туризма в туристских объединениях проводились практические занятия на местности по техническим видам: «Компас, карта, ориентирование», «Организация бивака», «Состязание в хождении по азимуту», «Соревнование с картой», «Костер, костровое оборудование», «Веревка, узлы, канат», «Укладка рюкзака», а также социально-ролевые ситуации: «Оказание доврачебной медицинской помощи», «Спасение на воде», «Гонка на байдарках».

Результатом проведенных практических занятий явилось развитие умений подростков: ориентироваться по компасу, часам, местным предметам, солнцу; пользоваться топографической и спортивной картой; ходить по азимуту; пользоваться дорожными знаками, применяемыми в играх на местности; преодолевать естественные препятствия в пути; одеваться, обуваться и снаряжаться для похода в зависимости от сезона, длительности похода и способа передвижения; выбирать место для привала, оборудовать его для ночлега, разжечь костёр, приготовить на нём пищу; соблюдать правила поведения в походе.

Подготовка похода была организована таким образом, чтобы подросток чувствовал себя творцом похода и испытывал чувство сопричастности, принимая участие на всех этапах его подготовки и проведения.

1 этап – подготовительный, включал работы по составлению сметы расходов, подготовке общественного и личного снаряжения, запасе продуктов и других принадлежностей. Проводилась познавательная и краеведческая подготовка: сбор предварительных материалов об особенностях путешествия; изучение необходимых информационных материалов; детальная разработка маршрута, физическая подготовка.

Предпоходная подготовка включала физическую подготовку: гимнастика и зарядка; проверка здоровья, получение разрешения врача.

Специальная подготовка к путешествию включала: изучение теории техники и тактики туризма; совершенствование туристской техники; отработка приемов и навыков вида туризма, в котором проводилось мероприятие.

Организаторская подготовка к путешествию включала распределение ответственных поручений, без исполнения которых поход состояться не может: командир, завхоз по снаряжению, ремонтный мастер, фотограф, краевед, санитар.

2 этап – основной. Включал основную часть проведения мероприятия: передвижение по разработанному маршруту различным способом; соблюдение режима; организация быта; сбор основного познавательно-краеведческого материала; полезный и общественно значимый труд, выполнение поручений; охрана окружающей среды;

Зэтап – заключительный, включал подведение итогов и подготовку о отчета: оформление материалов для музея туристического лагеря, выставки, экспозиции; выпуск газеты; подготовку письменного отчета; отчетное выступление туристской группы перед коллективами; показ фильмов, фотографий; туристские викторины и КВН; награждение наиболее отличившихся в выполнении обязанностей.

В процессе активизации социально-ориентированной позиции подростка мы опирались на систему-концепцию «Школа жизни - окружающий мир», ведущими положениями которой выступают многоуровневые показатели:

- развитие личности и воспитание здорового образа жизни;
- приоритетность самостоятельного туризма;
- освоение мира по спирали: «пространственно-географическое» и «углубленное» – созерцание–ознакомление–изучение–исследование;
- циклическая организация самостоятельного туризма;
- самоуправление туристской группы на основе должностей, обеспечивающих деятельность группы и воспитательную значимость;
- наличие нравственно-этической основы (кодекс чести и т.п.);
- наличие традиций и синтетический характер нравственного воспитания.

Ведущей задачей являлось создание в ходе походной жизни оптимальных условий для подростка в процессе самостоятельного туризма, в которых проявлялись возможности развития практических навыков, укрепляющих нравственные ценности.

Организация и проведение соревнований по видам самостоятельного туризма «Навесная переправа», «Параллельная переправа», «Подвесной мост», «Маятник», «Спуск – подъем», «Бабочка», «Бревно», «Наклонная навесная» с применением технологии коллективного творческого дела способствовала не только созданию педагогических условий для продуктивной реализации творческой деятельности каждого участника, но проявлению навыков самоорганизация и самоуправление.

Существенную роль в социальном воспитании подростков играли проводимые туристские игры, способствующие развитию товарищества, сплоченности в команде: «Укладка рюкзака», «Кто быстрее построит дом», «Переправа», «Узкая тропинка», «Вверх по откосу», «Переправа через болото», «Переправа маятником».

Реализация вышеперечисленных субъектно-ориентированных форм была основана на принципе сотворчества детей и педагогов. Подростки совместно с педагогами разрабатывали сценарии конкурсов и соревнований, маршруты походов и экскурсий, подбирали необходимое туристское снаряжение и активно проживали чувство общности с другими участниками туристического объединения.

В исследовании, мы пришли к выводу о том, что именно субъектно-ориентированные формы социального воспитания отражают особенности воспитания в туристическом палаточном лагере: отношения между педагогами и воспитанниками характеризуются доверительно-ответственным сотворчеством, подросток становится субъектом собственного воспитания (сознательно работает над формированием интересующих его личностных качеств), меняется

роль педагога в процессе воспитания - из информатора и наставника педагог становится сотоварищем и координатором деятельности подростков.

Проведенный нами опрос 250 воспитанников детских туристических объединений туристического лагеря «Самородово» позволил выявить отношение детей к туристским занятиям как форме организации их свободного времени. На вопрос «Что дает тебе участие в воспитательном деле?» дети ответили следующим образом: я научился планировать – 63%; мне нравится обсуждать совместные действия – 95%; мне нравится моя свобода выбора действий - 94%; мне нравятся равные отношения в группе – 99%; интересно придумывать сообща – 83%; я могу проявить себя в различных ролях – 98%.

В соответствии с поставленными задачами процесс конструирования и обновления туристской деятельности в туристском палаточном лагере «Самородово» строился с учетом принципиально-значимых идей, выступающих как смыслообразующее руководство для педагогов дополнительного образования: целенаправленности, субъектности, конкретности.

Идея целенаправленности выступала как исходное требование к любому виду туристской деятельности. Это отражение закона осуществления практической деятельности как реально-достижимой цели. Педагогическая цель развития социальной активности подростков в процессе самостоятельного туризма выступала как системообразующий фактор, от нее зависело проектирование содержания и способ взаимосвязанной деятельности педагогов и воспитанников.

В работе педагогов по экспериментальной модульной программе по основам самостоятельного туризма это означало:

- целенаправленное развитие социальной активности подростка осуществлялось в результате максимальной открытости педагогического процесса, использующего все резервы социально-приближенной среды;

- целенаправленно отбиралось содержание туристской деятельности, дающее возможность целевого накопления опыта в определенной социальной роли, обусловленной участием в походе;

- целенаправленная педагогическая поддержка туристской деятельности как пространства для «выхода» в социум: информационно-познавательное, эмоционально и социально-ориентированное.

- целенаправленная диагностика, анализ проводимых творческих дел и занятий с позиции их значимости для активизации социально-ориентированной позиции подростков.

Идея субъектности означала постоянное внимание к тому, что центральной фигурой воспитания личности являлся сам подросток, который осуществлял его в соответствии с личными интересами, склонностями и способностями, согласованными с требованиями общества.

Реализация этой идеи педагогами спортивно-оздоровительного лагеря «Самородово» значила:

- обеспечение суверенитета подростка в деятельности, цели которой поставлены и осуществляются им самими;

- укрепление личности подростка как множественности форм существования: человек-субъект, деятель, отраженный субъект, «Я»;

- внимательное изучение отношения подростка к личностному самоопределению, систематическая диагностика уровня социально-ориентированной позиции;

- подкрепление адекватной самооценки и оценки личностных возможностей, способностей функционирования подростка в определенном виде туристской деятельности, в групповых или индивидуальных видах работы.

Идея конкретности заключалась в изменении вектора направленности познания и практических занятий не от знаний к практике, а от опыта, стимулирующего потребность познать больше в этом направлении, осуществить познание «глубь» деятельности.

Следование этой идее требовало от организаторов туризма:

- трактовки любой ситуации жизнедеятельности подростка как педагогического средства для тренировки в способах ориентации и проблеме, которая создается естественным ходом событий;

- моделирование целостного предметного содержания туристской деятельности по возможности часто приближенного к профессиональной, но созданных совместно с воспитанниками и в виде игровых, познавательных, имитационных, досуговых форм;

- вовлечение подростков в полный цикл жизнедеятельности туристского объединения с тем, чтобы подросток четко осознавал этапы этого цикла, включающие анализ ситуации,

целеполагание, планирование, реализацию и рефлексия, и мог в дальнейшем самостоятельно без руководства из «вне» использовать эти практические знания жизни.

Резюмируя отметим, что самодеятельный туризм обладает значительными педагогическими возможностями, позволяющими обеспечить развитие социальной активности личности подростка: наличие условий для добровольного включения в социально-ориентированную деятельность; интегративность социально-целевых ориентиров совместной туристской деятельности участников; предоставление средств для самореализации и самоутверждения. Ценность самодеятельного туризма в развитии социальной активности подростков заключается в комплексном характере его педагогического влияния, которое выражается в одновременном, целостном развитии всех сфер личности и представляет собой органичное единство процессов воспитания и самовоспитания.

Воспитательный потенциал самодеятельного туризма выражается в формировании критического отношения подростка к предметам и явлениям жизни; в воспитании ответственности за конкретную группу людей (одноклассников, друзей, учителей, родителей); в развитии патриотических чувств по отношению к родному краю и своей стране в целом; в установлении новых отношений педагога (родителя) и подростка, основанных на принципе равноправного участия в походной жизни. Самодеятельный туризм не только способствует проявлению исполнительских качеств подростка, но в большей степени ориентирует на развитие его организаторских, инициативных, деятельных данных.

Проявлению социальной активности подростка в процессе самодеятельного туризма способствуют новая обстановка социальной среды; занятость физическим и интеллектуальным трудом; системность и динамичность участия в командных творческих делах; движение к достижению поставленной в маршруте цели; здоровый образ жизни; совместная коллективная деятельность туристского объединения при соблюдении личностных интересов и мотивов.

Литература

- [1] Истомин П.И. Туристская деятельность школьников. Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1987.
- [2] Квартальнов В.А. Педагогика и туризм. – М.: Советский спорт, 2000.
- [3] Константинов Ю.С. Туристско-краеведческая деятельность учащихся в системе дополнительного образования детей. – М.: ЦДЮТиК, 2001.
- [4] Константинов Ю.С., Куликов В.М. Педагогика школьного туризма: Учебно-методическое пособие. М.: ЦДЮТиК МО РФ, 2002.
- [5] Куликов В.М., Константинов Ю.С. Топография и ориентирование в туристском путешествии. – М.: ЦДЮТур МО РФ, 1997.
- [6] Остапец-Свешников А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся. – М.: ЦДЮТиК МО РФ, 2001.
- [7] Смирнов Д. В. Туристское мастерство педагога. М. 2006.

THE METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Bagateeva A.O.®

Kazan (Volga Region) Federal University

Russia

Abstract

The article is devoted to the theoretical principles of the process of forming foreign language competence. The main methodological approaches (competence-based, personal-oriented, activity approach, contextual and communicative), used in the formation of foreign language competence of

future specialists of technical universities are described. The main attention is focused on the possibility of use of the competence-based approach. Revealed and substantiated the necessity of the use of competence-based technologies (project method; development of critical thinking; the method of debate; games technology; problem discussion; interactive training technology; technology of modular training). The author touches upon the main didactic principles such as humanization; scientific training; regularity and consistency; activity and awareness; cooperation; the creation of a language environment; intercultural learning; the orientation on the students; communicative and professional orientation, etc. The author comes to the conclusion that taking into account these aspects will increase the efficiency of the training process and will contribute to the successful completion of the foreign language competence of the specialists in the technical University.

Keywords: foreign language competence, technical universities, methodological approaches, didactic principles, competence-based technologies.

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению теоретических основ процесса формирования иноязычной компетенции. Раскрываются основные методологические подходы (компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, контекстный и коммуникативный), используемые при формировании иноязычной компетенции будущих специалистов технических вузов. Основное внимание акцентируется на возможность использования компетентностного подхода. Выявлена и обоснована необходимость использования компетентностных технологий (метод проектов; развитие критического мышления; метод дебатов; игровая технология; проблемные дискуссии; технология интерактивного обучения; технология модульного обучения). В качестве общедидактических принципов автор выделяет гуманизацию; научность обучения; систематичность и последовательность; активность и сознательность; сотрудничество; создание языковой и окружающей среды; межкультурное обучение; ориентацию на студентов; коммуникативную и профессиональную направленность и др. Автор приходит к выводу, что учет данных аспектов повысит эффективность учебного процесса и будет способствовать успешному формированию иноязычной компетенции у специалистов в техническом вузе.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, технические университеты, методологические подходы, дидактические принципы, компетентностные технологии.

В контексте современных тенденций образования языковая подготовка в системе высшего профессионального образования будущих специалистов технического профиля должна обеспечивать развитие у обучающихся иноязычной компетенции. Процесс формирования иноязычной компетенции будет целостным и эффективным, если в качестве теоретических основ формирования данного феномена принять методологические подходы, дидактические принципы, тенденции непрерывного инженерного образования и педагогические закономерности процесса обучения.

В качестве методологических подходов к процессу формирования иноязычной коммуникативной компетенции целесообразно выделить компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, контекстный и коммуникативный подходы. Рассмотрим каждый из подходов отдельно.

Оценка образовательных результатов при компетентностном подходе основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения, который определяется не объемом знаний, их энциклопедичностью, а способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности практического применения полученных знаний.

В отечественной и зарубежной литературе вопросы компетентностного подхода в образовании раскрываются в работах многих ученых (В.И. Байденко, И.А. Зимней, Р.П. Мильруда, А.Ю. Петрова и др.) [1, 5, 6]. Эти ученые считают, что компетентностный подход в образовании открывает возможности для более качественной подготовки студентов к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов.

Сегодня перед техническими вузами стоит задача существенно обновить содержание обучения иностранным языкам и ввести новые способы формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов. При отборе подходов формирования коммуникативной

компетенции студентов учитывается соответствие форм и методов учебной работы поставленным целям формирования компетентного специалиста технического профиля. Для этого нужно отобрать так называемые компетентностные подходы, которые направлены на формирование компетенций и имеют не только учебное, но и жизненное обоснование, при этом формирование компетенций студентов зависит от их активности.

В процессе обучения иностранному языку студентов технического вуза можно использовать, следующие компетентностные технологии:

- Метод проектов. В основе этой технологии лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

- Развитие критического мышления через чтение и письмо. Эта технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на освоение базовых навыков открытого информационного пространства, развитие качеств гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие.

- Метод дебатов. Данная технология развивает критическое мышление, коммуникативную культуру, навыки публичного выступления и формирует исследовательские, организационные навыки для ведения диалога, дискуссии.

- Игровая технология. Используется для активизации познавательной деятельности обучающихся, при определенной ее организации может отражать принцип проблемности и позволяет решать проблемные ситуации различной степени сложности. Рассматриваемая технология может использоваться как самостоятельно, так и в контексте метода проектов, особенно в качестве специфичной формы защиты проекта.

- Проблемные дискуссии. Применение данного метода позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых.

- Технология интерактивного обучения основана на использовании различных методических стратегий и приёмов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе, в парах с целью решения коммуникативных задач.

- Технология модульного обучения. Сущность технологии состоит в том, что она позволяет каждому обучающемуся полностью самостоятельно добиваться конкретных целей учебно-познавательной деятельности.

В последнее время многими учеными (Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, И.Д. Фрумкин) активно обсуждается вопрос о том, как модернизировать образование на компетентностной основе, важнейшим компонентом которой является её личностно-ориентированная парадигма.

Под личностно-ориентированным подходом в образовании понимается исходная концептуальная модель постановки проблем образования, в которой признается уникальная сущность каждого обучаемого и индивидуальность его образовательной траектории.

Сторонники личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, К.Я. Вагина, М.А. Викулина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) считают, что образование должно опираться на потребности, интересы, ценностные ориентации и качества интеллекта учащихся, которые наряду с учителем выступают в качестве активного субъекта деятельности учения [3].

Суть личностно-ориентированного обучения, по мнению И.С.Якиманской, заключается в том, что личность обучаемого, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса [4].

С точки зрения профессионально-иноязычной подготовки, ведущей целью обучения, основанного на личностно-ориентированном подходе, является формирование и развитие личности обучающегося, готового к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне, т.е. способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации.

Личностно-ориентированный подход воздействует на все компоненты системы профессионально-иноязычной подготовки (образовательные и воспитательные цели, содержание обучения, методы, приемы и технологии обучения) и на весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие педагога и обучающегося, обучающегося и средств обучения и т.д.), способствуя созданию благоприятной обучающей и воспитывающей среды.

Учитывая разные уровни обученности, неодинаковые возможности и способности студентов, личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей и создает предпосылки для большей результативности обучения.

Профессиональное образование не может быть только личностно-ориентированным, так как в процессе образования человек готовится к определенной деятельности, и, следовательно, оно должно быть ещё и деятельностным.

Концепция деятельностного подхода сформировалась в психологии работами А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович (теория деятельности), С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского (теория личностно-деятельностного опосредования), Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, И.И. Ильева (методология и теория учебной деятельности), Б.Г. Ананьева, И.А. Зимней и др. [7].

В основе данного подхода лежат положения о том, что деятельность учения необходимо рассматривать как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований (развитие) через усвоение и, таким образом, развитие и усвоение надо рассматривать как единый процесс. Личность рассматривается учеными как активный субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Деятельностный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере подразумевает не просто усвоение знания, но и поэтапное овладение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке.

Таким образом, в рамках деятельностного подхода происходит формирование личности специалиста, способного адаптироваться в новых условиях, склонного к самостоятельному приобретению языковых знаний и самореализации в своей профессиональной деятельности.

Концепция контекстного обучения заключается в том, что усвоенные знания, умения и навыки становятся средством решения задач профессиональной деятельности.

Психолого-педагогические основы контекстного обучения были разработаны А.А. Вербицким [2]. Проблемам контекстного обучения посвящены работы Г.А. Кручининой, А.А. Черновой и многих других педагогов-исследователей. Сущность этого подхода заключается в воссоздании с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности специалиста, чем обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Главное, по Вербицкому, чтобы учение не замкнулось само на себе (учиться, чтоб получить знания), а выступило той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста [2].

Основные направления контекстного обучения иноязычному общению широко рассматриваются И.Л. Бим, Л.В. Щербой, А. Уотерсом и др. Общим направлением в совокупности их взглядов на контекстный подход является необходимость анализировать потребности, достигнутый уровень профессиональной компетентности, ставить цели и задачи, отбирать и редактировать материал, создавать обстановку адекватную будущей профессиональной деятельности в процессе профессионально-иноязычной подготовки.

Кроме методологических подходов в состав теоретических основ модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов для автомобильной отрасли необходимо рассмотреть и дидактические принципы.

В качестве общедидактических принципов процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере необходимо выделить: гуманизацию; научность обучения; систематичность и последовательность; активность и сознательность; сотрудничество; создание языковой и окружающей среды; межкультурное обучение; ориентация на студентов; коммуникативная и профессиональная направленность; проблемно-стимулирующая организация занятий; социокультурная направленность.

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста технического профиля должен учитывать специфику обучения иностранному языку в техническом вузе и основываться на следующих педагогических условиях:

- определение содержания коммуникативной компетенции на основе анализа соответствующей профессиональной деятельности;
- выделение этапов формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- интенсификация процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- погружение в иноязычную среду посредством проведения конференций, ролевых и деловых игр, чтением оригинальной литературы.

Рассмотренные технологии должны носить практикоориентированный характер и в результате сформировать способность обучающегося к решению профессиональных задач.

Учет данных аспектов повысит эффективность учебного процесса и будет способствовать успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции у специалистов в техническом вузе, а также последующему речевому поведению и общению, необходимому студентам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

- [1] Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
- [2] Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.
- [3] Викулина М.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации процесса подготовки специалиста в вузе / М.А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. докт. пед. наук, проф. М.А. Викулиной. – Вып. 4. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – С. 7–13.
- [4] Викулина, М.А. Педагогическая технология в деятельности учителя: Учебное пособие / М. А. Викулина, Е.Н. Дмитриева. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – 283 с.
- [5] Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
- [6] Мильруд, Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17-22.
- [7] Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – С.360.

REFLECTION OF THE PROCESS OF TRAINING DRIVERS IN THE GENERAL STRUCTURE OF FUNCTIONAL SYSTEM

Bebinov S.E.¹, Krivoshchekova O.N.²©

^{1,2} State Educational Institution of Higher Vocational Education
Siberian Automobile and Highway Academy (SibADI)

Russia

Abstract

Short results of original researches of dynamics of development driving skills in young men of 18 - 22 years are presented in the article. The structure of functional system of activity, as integrated basis of training of drivers is discussed. Relying on rate of gain of driving skills, staging of preparation is revealed. The received results testify to heterochronism of the process of training drivers. Link of properties of temperament and uneasiness level with individual style of driving car is reflected. In particular, level of uneasiness causes dynamics of approximate skills of driving which promote avoiding and prevention of emergencies. In turn formation of performing skills of driving is connected with neuroticism level.

Keywords: functional system, properties of temperament, uneasiness level, specialized driver's skills, individual style of activity.

Аннотация

В статье представлены краткие результаты оригинальных исследований динамики формирования навыков управления автомобилем у юношей 18 – 22 лет. Обсуждается структура функциональной системы деятельности, как интегральной основы обучения водителей. Опираясь на темп прироста навыков управления автомобилем, выявлена этапность подготовки. Полученные результаты

свидетельствуют о гетерохронности процесса обучения водителей. Отражена связь свойств темперамента и уровня тревожности с индивидуальным стилем управления автомобилем. В частности, уровень тревожности обуславливает динамику ориентировочных навыков управления автомобилем, которые способствуют избеганию и предотвращению аварийных ситуаций. В свою очередь формирование исполнительских навыков управления автомобилем связано с уровнем нейротизма.

Ключевые слова: функциональная система, свойства темперамента, уровень тревожности, специализированные водительские навыки, индивидуальный стиль деятельности.

В результате появившейся в последние годы несогласованности методологических и методических основ профессионального обучения с подготовкой к эксплуатации современной техники в реальных жестких условиях жизнедеятельности, выраженных в дефиците времени, повышенном темпе управления транспортными средствами, требованиями к действиям в нетипичных и опасных ситуациях, происходит порядка 70% аварий и несчастных случаев на производстве и транспорте [4]. Инновационные подходы к организации учебного процесса подготовки водителей требуют учитывать не только общие закономерности обучения, но и индивидуальные особенности обучаемых, позволяющие в полной мере сформировать профессионально важные умения и навыки. Как правило, эти особенности обуславливаются психологическими, физиологическими, психофизиологическими и гендерными различиями лиц, проходящих подготовку [2].

У начинающих водителей в процессе обучения возникают новые нервные связи между различными центрами коры головного мозга, которые обуславливают появление новых профессиональных навыков, формирование которых проходит ряд стадий [1]. Стадийность связана с многоуровневой системой афферентного синтеза информации, поступающей в центральную нервную систему от различных рецепторных образований. Импульсные афферентные потоки сигнализируют, как о динамике движения автомобиля, так и о состоянии двигательного аппарата обучаемого, обеспечивающего эту динамику. Создаются предпосылки к различению путей достижения будущей конечной цели и состояния программы управления автомобилем в настоящем. Выбору путей и характерных особенностей научения управлению транспортным средством как целостного процесса способствуют присущие индивидам способности и задатки [5]. Они характеризуются как особенности функциональных систем, позволяющие проявить отдельные познавательные и психомоторные функции и выработать определенные навыки [6].

В задачи исследования входило изучение особенностей формирования водительских навыков у лиц с различиями личностных особенностей в общей структуре системы учебной деятельности.

Объект и методы исследования. Объектом исследования были юноши в возрасте 18 – 22 лет, не имевшие первоначального опыта управления автомобилем. Курс подготовки начинающих водителей состоял из двух этапов. Первый, формирующий этап, способствовал развитию основных навыков управления автомобилем [2]. На протяжении второго, закрепляющего этапа, осуществлялось совершенствование полученных ранее навыков. Перед прохождением обучения в условиях автодрома, курсанты автошколы занимались на автотренажере, что позволило создать начальный (базовый) уровень подготовленности. Для определения свойств темперамента использовался опросник Г. Айзенка, позволивший выявить уровень экстраверсии и нейротизма. Ситуационная и личностная тревожность оценивались по методике И.Д. Спилберга, в адаптации Ю.Л. Ханина. Из специализированных водительских навыков рассматривалась устойчивость двигательного навыка начала движения на автомобиле и степень освоения ориентировочных и исполнительских навыков управления транспортным средством в процессе движения.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты, полученные в ходе эксперимента, показывают, что исходный уровень устойчивости двигательного навыка начала движения на автомобиле у более обучаемых юношей составляет 63,00 балла, у менее обучаемых этот показатель равен 62,65 балла. Начальный уровень ориентировочных навыков у первых достигает 38,86 балла, а у вторых 36,18 балла. Исполнительские навыки у лиц с более высокой обучаемостью оцениваются в 38,12 балла, у лиц с меньшей предрасположенностью к обучению в 36,16 балла.

На первом (формирующем) этапе обучения динамика устойчивости двигательного навыка у более обучаемых лиц составляет 25,83%, а у курсантов с меньшей обучаемостью 24,76%.

Прирост ориентировочных навыков у начинающих водителей более предрасположенных к обучению составляет 70,67%, а исполнительских – 73,94%. У менее обучаемых курсантов прирост этих показателей 67,11% и 70,35% соответственно.

Результаты второго (закрепляющего) этапа обучения показывают, что у лиц с более высокой обучаемостью прирост устойчивости двигательного навыка составляет 0,68%, а у юношей с более низкой обучаемостью 2,25%. У первых динамика ориентировочных навыков достигает 8,83%, у вторых 11,75%. Темп прироста исполнительских навыков у более обучаемых находится на уровне 6,50%, а у менее обучаемых 12,73%.

Юноши, обладающие более высокой обучаемостью управлению автомобилем, имеют уровень ситуационной тревожности (34,56 балла) и экстраверсии (14,60 балла) выше, чем менее обучаемые лица (32,88 и 12,18 балла соответственно). Вторые отличаются более высоким уровнем нейротизма (10,29 балла) в сравнении с первыми (9,88 балла).

Корреляционный анализ изучаемых показателей выявил у лиц с более высокой обучаемостью взаимосвязь уровня и динамики исполнительских навыков управления автомобилем с нейротизмом. Построение корреляционной плеяды позволило судить об опосредованной связи уровня исполнительских навыков, а также динамики ориентировочных и исполнительских навыков с личностной тревожностью.

У лиц с более низкой обучаемостью устойчивость двигательного навыка начала движения взаимосвязана с личностной тревожностью ($r = 0,59$), которая отрицательно коррелирует с приростом двигательного навыка начала движения на автомобиле ($r = -0,56$). Прирост ориентировочных навыков взаимосвязан с ситуационной ($r = 0,64$) и личностной тревожностью.

Полученные в ходе исследования данные показывают различия в динамике формирования водительских навыков на различных этапах обучения. Первый этап, на протяжении которого происходит интенсивное развитие навыков, характеризуется формированием у обучаемых мотивации и определением цели деятельности. На протяжении этого периода подготовки более обучаемые лица имеют прирост водительских навыков выше, чем менее обучаемые курсанты.

Второй период обучения направлен на закрепление и совершенствование полученных ранее навыков управления автомобилем. Экспериментальные данные свидетельствуют о значительном снижении темпа обучения. Более высокая динамика специализированных навыков управления автомобилем наблюдается у лиц с более низким их исходным уровнем. Проявляется своеобразная компенсация процесса обучения, когда уровень подготовленности курсантов, имеющих отставание в формировании навыков, приближается к уровню подготовленности более обученных курсантов. Значительную роль в этот период подготовки играет афферентный синтез и построение программы выполняемых действий, позволяющие снизить количество степеней свободы во время управления автомобилем. Выстраивается скоординированная структура деятельности.

Результаты тестирования юношей показывают, что уровень тревожности обуславливает динамику ориентировочных навыков управления автомобилем, которые способствуют избеганию и предотвращению аварийных ситуаций.

В свою очередь формирование исполнительских навыков управления автомобилем обусловлено уровнем нейротизма. Это свойство темперамента взаимосвязано со степенью активации коры головного мозга со стороны ретикулярной формации [3].

Полученные сведения демонстрируют, что процесс обучения управлению автомобилем имеет неоднородную, гетерохронную структуру. В большей степени особенности подготовки отражают взаимодействия, имеющие место в центральной нервной системе человека и проявляющиеся как блоки разноуровневых функциональных систем деятельности, имеющих сложную иерархическую структуру.

Литература

- [1] Бебинов С.Е. Взаимосвязь обучаемости управлению легковым автомобилем со свойствами темперамента / С.Е. Бебинов, В.А. Сальников // Казанский педагогический журнал. – № 9 (63). – 2008. – С. 115–121.
- [2] Бебинов С.Е. Стилевая направленность основных навыков управления автомобилем / С.Е. Бебинов, В.А. Сальников // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, серия «Педагогические науки». – № 1 (55). – 2011. – С. 110–115.

- [3] Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2006. – 560 с.
- [4] Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М. : Логос, 2007. – 855 с.
- [5] Теплов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 444 с.
- [6] Функциональные системы организма: руководство / под ред. К.В. Судакова. – М. : Медицина, 1987. – 432 с.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF STUDENTS – VOLUNTEERS OF WORK WITH VARIOUS UNPROTECTED CATEGORIES OF CHILDREN

Begantsova I.S.¹, Kalinina T.V.², Markeeva M.V.³©

^{1, 2, 3} Arzamas Gaidar State Pedagogical Institute of Higher Education

Russia

Abstract

In work modern approaches of social and pedagogical activity of students - volunteers in the work with various category of minors (children-orphans, children-disabled people, minors condemned) are presented. The main questions which have been brought up in the article, open technologies, specifics of volunteer activity of students with various unprotected categories of children within the realized projects.

Keywords: students, social and pedagogical activity, volunteer activity, professional self-determination, unprotected categories of minors, technologies, design activity.

Аннотация

В работе представлены современные подходы социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров в работе с различной категорией несовершеннолетних (дети-сироты, дети-инвалиды, несовершеннолетние осужденные). Основные вопросы, поднятые в статье, раскрывают технологии, специфику волонтерской деятельности студентов с различными незащищенными категориями детей в рамках реализованных проектов.

Ключевые слова: студенты, социально-педагогическая деятельность, волонтерская деятельность, профессиональное самоопределение, незащищенные категории несовершеннолетних, технологии, проектная деятельность.

В настоящее время с учетом основных тенденций развития современного образования в России остро стоит вопрос о переходе на качественно новый уровень профессиональной подготовки выпускников. Обучение в вузе является важнейшей составляющей социализации человека. В этот период формируется личность будущего специалиста в определенных социальных условиях, происходит усвоение социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента сквозь призму осмысления принятых в его социально-профессиональной группе, а через нее и в обществе, норм и традиций.

В настоящее время подготовка специалистов гуманитарных специальностей должна строиться на развитии у студентов профессиональной рефлексии, суть которой рассматривается нами как обучение будущих специалистов навыкам самоанализа; развитие умений смотреть на себя со стороны, видеть себя глазами другого человека; умение видеть и понимать отношение других людей к самому себе; развитие способности критически относиться к себе в различных ситуациях, прогнозировать последствия своих поступков, планировать свои действия, соотносить их с особенностями ситуации.

© Begantsova I.S., Kalinina T.V., Markeeva M.V., 2012

Формирование и поддержание устойчивого самоопределения личности студента представляет собою непрерывный процесс согласования требований перспективы посредством деятельности, посредством обратной связи.

Социально - педагогическая деятельность студентов, в рамках волонтерского движения, дает богатые возможности для формирования устойчивого профессионального самоопределения личности будущего специалиста, позволяя студентам получить первичные представления о будущей профессии и реальный опыт будущей профессиональной деятельности. В рамках данного вида деятельности создаются условия для приобщения студентов к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем микросоциума на основе усвоения позитивного опыта социально-профессионального взаимодействия с различными категориями воспитанников и социальных партнеров.

С 2001 года на психолого-педагогическом факультете ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» целенаправленно осуществляется социально - педагогическая деятельность студентов, в частности в контексте проектной деятельности. Так в рамках ряда проектов программы АРО «Детский дом – добрый дом» 2001 – 2004 г.г. была разработана и реализована программа обеспечения детям-сиротам опыта общения в нормативной социальной среде.

Система дополнительной психолого-педагогической поддержки детей-сирот преследовала несколько взаимосвязанных целей, достижение которых было необходимо в связи с особенностями психологического и социального развития воспитанников детского дома. Необходимо было расширить круг лиц, участвующих в социализации детей, находящихся на попечении государства; эти участники должны были быть подготовлены таким образом, чтобы они могли компенсировать и стимулировать развитие основных сфер личности ребенка-сироты и соответствующих его зоне актуального и ближайшего развития деятельностей, в том числе и ведущих.

Специфика работы с детьми-сиротами требует особой психологической подготовки и специальных навыков поведения в ситуациях, необычных по морально-этическим и другим критериям для человека, живущего в нормальной семье. Именно поэтому для участия в работе по данной программе были приглашены студенты, обучающиеся по специальности «социальная педагогика», «педагогика и психология» и «дошкольная педагогика и психология».

Данная программа предусматривала подготовку группы студентов-волонтеров на специальном тренинге для их последующего участия в организации досуга детей, в приготовлении школьных домашних заданий, спортивных играх, в кружковой работе, в посещении воспитанниками учреждений культуры вне детского дома и в других видах деятельности детей-сирот. Кроме того, студенты-волонтеры участвовали в качестве соведущих в занятиях по развивающим и психокоррекционным программам и оказывали помощь сотрудникам детского дома в проведении социально-трудовой реабилитации (швейное, столярное дело, работа на огороде).

Программа обучения студентов — волонтеров включала в себя два модуля. Освоение первого модуля позволяло студентам – волонтерам обучиться взаимодействию с детьми – сиротами в кризисных ситуациях, а именно: они получали информацию о типологии кризисов, логике их развития, рассматривали пути их разрешения. Таким образом, студенты-волонтеры овладевали навыками выявления психологического содержания конфликта в связи со строением личности, её социальными отношениями, динамикой деятельности, особенностями её онтогенеза в семейной и социальной среде.

Работа в рамках освоения второго модуля была направлена на усвоение возможностей мобилизации ресурсов личности детей-сирот в основных видах деятельности.

На первом этапе работы у студентов-волонтеров осуществлялось формирование навыков общения с детьми-сиротами, а далее они осваивали навыки взаимодействия с детьми-сиротами в сфере бытовой и досуговой деятельности. В процессе работы у студентов-волонтеров развивались не только психологическая наблюдательность, умение определять состояния другого, но и творческое мышление, воображение, фантазия, формировались наглядно-практические конструктивные умения, необходимые для организации досуговой деятельности.

Программа обеспечения детям-сиротам опыта общения в социально нормативной среде предусматривала посещение студентами детского дома в свободное от их занятий время и в удобное для режима воспитанников. По графику, чередуясь группами по 3–4 человека, студенты приходили в детский дом обычно во второй половине дня, когда дети возвращались из школы и включались в обычную жизнь учреждения.

Выполняя программу, студенты не только организовывали совместно с воспитанниками досуг, хозяйственно-бытовую деятельность, спортивные мероприятия, подготовку уроков, но и выполняли специальные психологические задания.

Особую роль выполняли студенты-волонтеры во время психолого-педагогической диагностики воспитанников и в процессе тренингов, во многом снимая напряжение и страх у ребят, а где-то впервые демонстрируя образцы социально приемлемого поведения и реагирования (например, на тренингах общения и эмоциональной сензитивности, на тренинге интеллектуальной креативности и творческих способностей).

В нашем опыте в процессе свободного общения постепенно у ребят и студентов стали складываться отношения, близкие к началу дружеских, интимных, исповедальных. Дети начали делиться со студентами переживаниями, старались поддерживать с ними связь (писали записки, звонили по телефону, передавали привет и пожелания на маленьких самодельных открытках и рисунках), ждали своих старших друзей.

По инициативе студентов, предложивших организовать новые условия для обеспечения социальной адаптации воспитанников детского дома за его пределами реальными партнерами студентов стали их собственные родители, которые реализовывали вместе со своими детьми программу «Семья выходного дня», позволяющую значительно расширить диапазон позитивных семейных и других ролей в опыте детей-сирот, приобрести бытовые и коммуникативные навыки в условиях обычной семьи, увидеть достойные образцы полоролевого поведения, опыт преодоления трудностей, дружбы, взаимной поддержки, что является важным моментом в их адаптационном процессе.

В результате реализации первого проекта 15 воспитанников Арзамасского детского дома приобрели друга-наставника в лице студентов-волонтеров педагогического института. Уже на этом этапе участия в проекте и у студентов-волонтеров, и у их родителей значительно возросла и социальная, и юридическая, и психологическая компетентность по проблеме социального сиротства. Они непосредственно узнали и взаимодействовали со всеми официальными представителями органов управления образованием и администрации учреждения, которые занимаются государственной опекой и воспитанием детей, лишившихся родительского попечения.

В ходе реализации проектов «Поддержание социальных связей несовершеннолетних осужденных» в рамках конкурса «Студенческая инициатива» Программы малых грантов «Тюремная реформа в России» при финансовой поддержке Penal Reform International (Международная тюремная реформа) (Программа обеспечения социальных связей условно досрочно освобождаемых несовершеннолетних воспитанников Арзамасской ВК) 2003 -2004 г.г., а также «Поддержание социальных связей несовершеннолетних осужденных» при поддержке Управления делами президента РФ (Программа обеспечения социальных связей условно досрочно освобождаемых несовершеннолетних воспитанников Арзамасской и Ардатовской ВК) 2007 г. были подготовлены группы студентов-волонтеров для обеспечения несовершеннолетним осужденным опыта общения в социально-нормативной среде, что позволило улучшить их подготовку к освобождению и адаптации к жизни на свободе.

В группы студентов-волонтеров были включены наиболее активные студенты, изъявившие желание работать с осужденными детьми в ВК и имеющие предварительный опыт групповой работы с подростками.

В рамках первого проекта студенты-волонтеры практически осваивали следующие социально – психологические технологии работы: Организация и проведение тренинга общения, формирования отношений дружбы и взаимного принятия; развитие эмоциональной сферы и способности к преодолению кризисных (стрессовых) ситуаций; технологии формирования у воспитанников адекватной самооценки и чувства достоинства; формирование у воспитанников позитивных установок на социальную среду и собственную жизнь после освобождения из ВК; построение индивидуальных психологических бесед с воспитанниками.

Уникальность проекта состояла в том, что он способствует развитию сферы социально-психологической помощи несовершеннолетним осужденным, а также позволяет студентам-волонтерам получить единую целостную картину работы с несовершеннолетними условно досрочно освобожденными воспитанниками на территории ПФО. Кроме того, данная деятельность способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

В рамках второго проекта для студентов-волонтеров был проведен обучающий семинар, участники которого изучали особенности личности детей и типы криминального поведения, принципы их перевоспитания и коррекции, способы развития у данных детей нормального просоциального общения и позитивных установок на будущую жизнь после освобождения.

Особенное внимание уделялось двум направлениям подготовки студентов-волонтеров.

1. Освоение технологий индивидуальных бесед с воспитанниками и проведения с ними групповых занятий на общение.

2. Технологии организации культурных и спортивных мероприятий с одновременным формированием у воспитанников ВК потребности в творческом самовыражении и деятельности, стабильной и адекватной самооценки и самоуважения.

В последующем был составлен график проведения волонтерских мероприятий на весь период работы по проекту. В рамках волонтерской деятельности студентов были проведены с воспитанниками колоний такие культурно-досуговые мероприятия как: новогодний бал, товарищеская встреча команды студентов-волонтеров и воспитанников ВК по настольному теннису, рождественские встречи, «день влюбленных», последний звонок и др. В результате тренингов с воспитанниками ВК была создана атмосфера психологической безопасности, в рамках которой несовершеннолетние осужденные смогли начать разговаривать друг с другом не используя жаргонную лексику, пытались осознать и выразить свое эмоциональное состояние, страхи и опасения, ожидания, пытались понять другого человека, устанавливать с ним контакт, заинтересовывая его собой конструктивными способами взаимодействия. Участие в подготовке и проведении культурно-досуговых мероприятий со студентами для сформированных групп воспитанников колоний оказывало стимулирующее, дисциплинирующее воздействие на них, побуждало к стремлению поддерживать дисциплину в своих отрядах, заинтересовывало и привлекало к этой деятельности других воспитанников.

В рамках реализации проекта «Счастливое детство, в течение ряда лет проводится большая работа студентов-волонтеров с детьми, имеющими нарушения в интеллектуальном развитии и с детьми-инвалидами, находящимися или проживающих в реабилитационных учреждениях.

В реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями г. Арзамаса обращаются за помощью семьи, воспитывающие ребенка-инвалида. Лишь незначительная часть из этих детей посещают специализированные коррекционные образовательные учреждения (классы, группы детского сада), в которых они могут быть обеспечены квалифицированной комплексной психолого-медико-педагогической помощью. Как показывает опыт, основная проблематика этих семей заключается в следующем: трудности, возникающие в процессе обучения ребенка-инвалида; проблемы взаимоотношений в среде сверстников (здоровые дети стесняются больных брата или сестру, подвергают их насмешкам и унижениям; на улице, в школе, в детском саду на больного ребенка показывают пальцем, или с интересом рассматривают его недостатки; сверстники обижают ребенка инвалида, не хотят с ним дружить); искаженные супружеские отношения между матерью и отцом ребенка, возникшие из-за дефекта ребенка; нарушенные межличностные контакты ребенка-инвалида с близкими, их отношение к нему (гиперопека или наоборот игнорирование ребенка близкими); эмоциональное отвержение кем-либо из родителей ребенка-инвалида; сравнение ребенка-инвалида и здорового ребенка.

Организуя психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей студенты волонтеры проводят следующую работу: организуют коррекционно-развивающие занятия для детей, как групповые, так и индивидуальные; организуют досуговые инклюзивные мероприятия с детьми-инвалидами – оказывают помощь при проведении городских и выездных мероприятиях, с участием детей-инвалидов; дети-инвалиды, вместе с волонтерами посещают театры города, фестивали и праздничные программы. Билеты на такие мероприятия обычно предоставляются детям центра на благотворительной основе; студенты-волонтеры помогают специалистам в проведении кружков и мастер-классов («Юный художник», «Умелые руки», «Театральный», «Музыкальный» и т.д.); организуют и проводят семейные праздники. Каждый год студенческие бригады, состоящие из Дедов Морозов, Снегурочек и еще каких-нибудь сказочных персонажей, объезжают семьи, в которых проживают немобильные дети и поздравляют их с Новым годом на дому; в летний период волонтеры работают в лагере с дневным пребыванием детей - инвалидов, находящихся на патронажном учете в центре.

Работа волонтеров с родителями предполагает деятельность клуба для родителей, воспитывающих детей - инвалидов «Надежда», который функционирует с целью содействия помощи родителям в реализации собственных возможностей по решению проблем, поиску внутренних резервов, выработке активной жизненной позиции.

Таким образом, организуемое психолого-педагогическое сопровождение волонтеров делает жизнь детей-инвалидов разнообразнее и ярче. Но польза от этого вида деятельности двусторонняя. На студентов и преподавателей работа в качестве волонтеров также оказывает положительное влияние: способствует их личностному росту, предоставляет возможность

получить опыт взаимодействия с семьями, с детьми, помогает поверить в себя, выразить свою гражданскую позицию. Работа с детьми с ограниченными возможностями помогает нам найти тропинку к своему сердцу, растопить лед отчуждения, если он есть, ведь помогая другим, помогаешь в первую очередь себе.

Таким образом, волонтерская деятельность в рамках реализации различных проектов позволяет нам организовать, а студентам-волонтерам проявить реальную активность в сфере деятельности, на которую мы ориентируем студента, что само по себе является важнейшим условием повышения уровня его профессионального самоопределения. Реализация данного условия предполагает такую организацию деятельности, при которой перед молодыми специалистами ставятся задачи, раскрывающие специфику деятельности, ее внутреннее содержание и логику осуществления.

Литература

- [1] Акутина С.П. Направления психолого-педагогической поддержки детям и подросткам, проживающим в условиях интернатного учреждения в контексте герменевтического подхода / Маркеева М.В., Акутина С.П. // Школа будущего, 2012.- № 1. – С. 137–144.
- [2] Маркеева М.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях учреждений интернатного типа / Практическое применение инновационных технологий комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Маркеева М.В., Калинина Т.В. – Пенза, 17-19 ноября 2009 г. – 260 с., авт. 107-111.
- [3] Беганцова И.С. Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интернатного типа (Монография. В соавт. Щелина Т.Т., Нелидов А.Л., Воронина Н.А., Щенникова С.В.). - Арзамас: АГПИ, 2003 – 303 с.
- [4] Калинина Т.В. Возможности оказания психолого - педагогической помощи и поддержки воспитанникам учреждений интернатного типа / Калинина Т.В., Маркеева М.В.//Гуманитарные науки и образование. – 2012.№ 2 (10) . – С. 112–116.

THE ANALYSIS OF APPROACHES TO MODELLING DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MEDIA SPACE OF SPECIALISED SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Belitskaya O.V.[©]

Saratov State University named after NG Chernyshevsky

Russia

Abstract

The directions of researches in the field of modeling of educational media space are analyzed in the article. Its development is considered within the following approaches: system, practical - focused, information and media competence-based.

Keywords: analysis of approaches, modeling, educational media space, media competence-based approach, specialised secondary educational establishment.

Аннотация

В статье проанализированы направления исследований в области моделирования образовательного медиапространства. Его развитие рассматривается в рамках следующих подходов: системный, практико-ориентированный, информационный и медиакомпетентностный.

Ключевые слова: анализ подходов, моделирование, образовательное медиапространство, медиакомпетентностный подход, ссуз.

[©] Belitskaya O.V., 2012

Исследование вопроса развития образовательного медиапространства ссуза выявило необходимость использования нами метода моделирования, который на сегодняшний день является популярным и применяется для исследования объектов самой разной природы. Обоснование самого метода моделирования представлено в работах В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина и многих других.

Соглашаясь с М.В. Лагуновой, примем моделирование как «метод познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно описать и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о ее прошлом и будущем состоянии и условиях построения, функционирования и развития». Метод моделирования предполагает построение и изучение моделей для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими.

Разработка подходов к моделированию образовательного медиапространства в проведенном исследовании осуществлялась на основе положений работ С.И. Архангельского, Ю.А. Конаржевского, А.З. Зак, А.В. Леонтович, А.М. Новикова, В.М. Полонского и др.

Анализ работ П.В. Алексеева, А.В. Панина, Н.Б. Крыловой, Л.Л. Портянской и др. позволяют рассматривать развитие образовательного медиапространства ссуза как процесс необратимого, направленного изменения его компонентов, детерминированного как содержательно-образовательной организацией процесса обучения через использование соответствующего профессионально-дидактического обеспечения, так и самостоятельностью всякого взаимодействия субъектов медиапространства, в том числе информационного и сетевого.

Структура и содержание исследуемого нами процесса обусловлены совокупностью теоретико-методологических подходов, на которые мы опираемся. Наиболее адекватные специфике исследования системный, информационный, медиакомпетентный, практико-ориентированный подходы, которые рассмотрим подробнее.

Системный подход (И.В. Блауберг, Е.И. Казакова, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, С.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, Г.П. Щедровицкий, В.И. Андреев, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, Г.П. Щедровицкий и др.) к изучению проблемы организации и моделирования образовательного пространства позволяет обеспечить целостный характер анализа педагогических фактов и явлений, выделить главное из них, определить показатели и критерии эффективности процесса развития. В рамках исследуемой проблемы данный подход позволяет изучать образовательное медиапространство ссуза как развивающуюся открытую систему, выявить механизмы его развития и характер отношений между отдельными составляющими. Кроме того подход предполагает с одной стороны рассмотрение процесса развития образовательного медиапространства ссуза как систему, компоненты или блоки которой связаны и взаимообусловлены между собой, а с другой допускает теоретическое вычленение каждого из них для более детального изучения.

Опираясь на основные положения *системного подхода*, который в последнее время признан фундаментальным методологическим подходом, отметим, что любая система представляет собой единое целое, способна к самостоятельному функционированию и состоит из отдельных, определенным образом между собой связанных элементов, зависимость которых обусловлена их местом и функцией внутри целого. Изменение одного из компонентов влечет за собой изменение всех остальных. Для того, чтобы задать систему, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними. Все структурные компоненты такой системы находятся как в прямой, так и в обратной зависимости [2].

Выбранная нами методологическая основа согласуется с системным подходом, поскольку мы рассматриваем наше образовательное медиапространство ссуза как ограниченное множество, определили его компонентный состав и структуру, проанализировали тенденции его развития. С позиций системного подхода, процесс развития образовательного медиапространства ссуза здесь представлен как совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность.

В.В. Гура, рассматривая системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды, отмечает, что «ее концепция в первую очередь ставит проблему педагогического проектирования с позиций системного подхода, а также новых методологических позиций личностно-ориентированной педагогики, медиаобразования и информационного подходов» [1].

Практико-ориентированный подход (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Т.А. Ильина, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.), который в контексте нашего исследования предполагает практическое изучение и применение медиаресурсов, акцентирует внимание на развитии

способностей обучающихся получать знания на основании собственного опыта посредством рефлексии. Это направление нашло свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) третьего поколения, утвержденных Министерством образования и науки для реализации с 2011 г. Данный подход напрямую связан с отработкой и осуществлением на практике умений и обусловлен в нашем исследовании спецификой образовательного учреждения среднего профессионального образования, поскольку именно оно имеет направленность на приобретение профессиональных умений, напрямую связано с их отработкой и осуществлением на практике и способно обеспечить кадрами практико-ориентированных специалистов.

Элементы практико-ориентированного подхода будут обеспечивать организацию, ориентацию, планирование и конструирование учебно-воспитательной деятельности преподавателя с повышенным вниманием к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических умений использования медиа, в том числе и для создания собственных медиатекстов, а также к проявлению творческого начала в практической профессиональной деятельности.

По мнению С.В. Герасименко, основным *инструментом деятельности преподавателя колледжа в новых условиях должны стать практико-ориентированные и деятельностные технологии обучения*, которые нацелены на формирование нового типа мышления преподавателей и соответственно овладение ими комплексными умениями по организации учебного процесса в новых условиях. Новые технологии направлены на практическую реализацию психолого-педагогических условий, оптимально адаптированных к взаимодействию педагога и обучаемых (технология критического мышления, интерактивные технологии обучения, проектная технология, технология проблемного обучения, информационно-коммуникационные технологии и др.).

Информационный подход также важен для построения нашей модели, поскольку его основополагающим постулатом считаем обеспечение внедрения информационных технологий в образовательный процесс для развития медиaprостранства посредством дисциплин информационного цикла. Авторы (В.Б. Гухман, К.В. Судаков, Э.П. Семенюк, Е.А. Бердник и др.) подробно изучавшие данный подход признают, что среди всех факторов, определяющих цель и направление общественного развития, информационные рассматриваются как основные. Особенно ярко это проявляется в контексте повсеместного распространения и использования информационно-коммуникативных технологий.

По мнению К.К. Колина, в основе современной информационной методологии лежат следующие принципы, разделяемые и нами:

- информация является универсальной, фундаментальной категорией;
- практически все процессы и явления имеют информационную основу;
- все существующие в обществе взаимосвязи имеют информационный характер;
- информация имеет двойственную природу, поскольку она является как свойством объектов, так и отношением между объектами.

В современных условиях информационный подход особенно актуален, поскольку с его точки зрения процесс развития образовательного медиaprостранства ссуза в условиях медиаинформатизации всех образовательных учреждений, требующий от участников образовательного процесса новые компетенции, новые навыки и умения, основанные на интер- и медиаактивности, коммуникативной мобильности и способности действовать в условиях открытого медиaprостранства, может быть реализован только с помощью новых информационных технологий, в частности, с помощью создания открытых медиаинформационных систем, способных вовлечь в свое пространство большое количество социально и информационно ориентированных студентов. Такими системами представляются информационно-коммуникационные медиaprостранства образовательного учреждения.

В частности, например, использование информационных сетей, развитие способов доставки знаний обучаемым, по словам А.Ф. Мартынова, является определяющим фактором в развитии информационного пространства в образовании. Образовательные учреждения приобретают или разрабатывают информационные среды обучения и тестирования, специализированные информационные сайты, которые имеют собственную систему регистрации и управления правами доступа пользователей.

Важным направлением модернизации российского образования является использование компетентностного подхода в обучении, что связано с выходом образовательного пространства за пределы традиционного образования и формированием навыков деятельности в конкретных

ситуациях. В современном среднем образовании формирование и развитие ключевых компетентностей, а именно: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования, было бы не полным без развития медиакомпетентности.

При главном *медиакомпетентностном подходе* (В.Д.Шадриков, А.В. Шариков, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Н.П. Рыжих и др.) и на основании теоретических положений о сущности, компонентном составе и развитии образовательного медиапространства учебного заведения (Л.А. Иванова, Т.И. Мясникова, А.В. Новикова), а также накопленных научных знаний о моделировании (В.П. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.И.Уман и др.) нами и обоснована соответствующая модель.

На основе *медиакомпетентностного подхода* (А.В. Шариков, А.В. Федоров, В. Вебер, И.В. Чельшева, Н.П. Рыжих, Т.И. Мясникова, А.В. Новикова, Л.А. Иванова, Е.Н. Бондаренко, Е.В. Мурюкина, Н.Б. Кириллова) нами смоделирован оценочно-результативный блок модели развития образовательного медиапространства ссуза. Согласно медиакомпетентностному подходу результаты образования в области медиа проявляются в способности обучаемого действовать в различных проблемных ситуациях. Данный подход в нашем исследовании подчеркивает, что медиакомпетентность рассматривается как основополагающий компонент медиакультуры, которая в свою очередь есть важнейшая составная часть культуры человека в целом.

В контексте этого подхода представляется важным опираться на определение медиакомпетентности личности А.В. Федоровым – это «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме».

Следует отметить, что медиакомпетентностный подход предполагает высокий уровень деятельности и практико-ориентированной составляющей в процессе обучения, и именно такие подходы лежат в основе авторской модели, на наш взгляд органично дополняя друг друга.

Медиакомпетентностным является то задание, которое имеет не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у думающего студента безответного вопроса «А зачем мы это делаем?». Использование данного подхода при моделировании процесса развития образовательного медиапространства ссуза в нашем исследовании обусловлено рядом причин:

- подход ориентирован на практическую составляющую содержания образования, т.е. доминирующим компонентом процесса обучения является практика (или же выполнение практических заданий на основе медиа) и самостоятельная работа;
- данный подход дает возможность выявить пробелы не только в знаниях, но и в готовности к жизни, поскольку накапливается и осмысливается уже опыт решения не учебных, а жизненных задач, а основным результатом обучения будут не знания, умения и навыки, а осмысленный опыт деятельности;
- при комплексной оценке достижений (портфолио – как продукт творческого обучения) оценивается не накопленный багаж дидактических единиц, а способность применить его в различных ситуациях информационного мира.

Литература

- [1] Гура, В.В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды // Известия ТРТУ. 2006. – № 2. – С. 118–122.
- [2] Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2001.
- [3] Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
- [4] Федоров, А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. 2007 № 10. – С. 75-108.
- [5] Кириллова, Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. – 400 с.

THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN EUROPE AND RUSSIA

Betker L.M.®

Russia

Abstract

The analytical review of researches about problems of inclusive education in the countries of Europe and Russia is presented in the article. Results of empirical researches about problems of practical realization of inclusive education: early intervention and maintenance, organization of the system of effective training of teachers for work in inclusive class, relation of teachers to inclusion as the factor of success of its realization, development of key skills of interaction with the special child, adaptation of children with special educational needs in group of conditionally healthy peers are shined. Domestic experience of introduction of the integrated and inclusive principle of education, difficulties and prospects of its realization in practice of the general education are analyzed. In the article publications (scientific articles and manuals) of domestic psychological editions about inclusive education during the period from 2000 to 2012 are used.

Keywords: inclusive education, educational integration, children with limited capacities of health, teacher, comprehensive school.

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор исследований по проблемам инклюзивного образования в странах Европы и России. Освещены результаты эмпирических исследований по проблемам практической реализации инклюзивного образования: раннее вмешательство и сопровождение, организация системы эффективного обучения педагогов для работы в инклюзивном классе, отношение педагогов к инклюзии как фактора успеха ее реализации, развитие ключевых навыков взаимодействия с особым ребенком, адаптация детей с особыми образовательными потребностями в коллективе условно здоровых сверстников. Проанализирован отечественный опыт внедрения интегрированного и инклюзивного принципа образования, трудности и перспективы его претворения в практику общего образования. В статье использованы публикации (научные статьи и учебные пособия) отечественных психологических изданий по инклюзивному образованию в период с 2000 по 2012 год.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагог, общеобразовательная школа.

Проблема реализация инклюзивного принципа в образовательных учреждениях в нашей стране является актуальнейшим принципом. Инклюзивный принцип предполагает, что все ученики, независимо от ограниченных возможностей здоровья посещают ближайшую школу и на равных вливаются в коллектив класса, а школа осуществляет преобразование педагогической системы под нужды – особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме внедрения инклюзивного образования в нашей стране и за рубежом позволил выявить ряд положительных моментов его внедрения в общеобразовательную школу [1, 2, 3, 4].

В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводит целый ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии, так как для таких детей крайне мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната; возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить после окончания школы; возможность сделать общедоступными особые, весьма эффективные способы и приемы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в

развитии; возможность повышения качества методической подготовки учителей народной школы за счет овладения ими специфическими технологиями обучения детей с нарушениями в развитии.

В отношении здоровых сверстников инклюзивное образование способствует формированию толерантности к физическим и психическим недостаткам, развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, обогащает внутренний духовный мир, совершенствует коммуникативные навыки, т. е. дети становятся более зрелыми в личностном плане, гуманными гражданами, понимающими важность совместного проживания всех людей независимо от их индивидуальных особенностей.

Необходимо отметить, что данный принцип взят за основу преобразований общеобразовательной школы в странах Европы и США и др. В развитых странах Европы, США, Японии наряду с имеющейся системой специального образования в систему массового образования встраивается специальная образовательная среда; сделана более доступной для лиц с ОВЗ городская инфраструктура [1].

Опыт Германии показывает, что инклюзия наиболее успешна в детском саду. Примером, достойным подражания, можно считать существующую в Великобритании модель интеграции, при которой специалисты приступают к системным занятиям со всеми детьми начиная с девятимесячного возраста, не стремясь установить точный диагноз, а стараясь максимально развить имеющиеся у них потенциальные возможности.

Различна реализация инклюзивного образования в начальной и средней школе. В младшем школьном возрасте интеграция очень объемная. Это объясняется специфической коррекционной направленностью системы обучения. Методы и приемы обучения детей с ОВЗ напоминают наше дошкольное обучение. Перспективы развития «особого ребенка» тщательно планируются, в этот процесс включены все педагоги, контактирующие с ребенком, методист, тьютор и родители, которых информируют о возможностях его дальнейшей социализации.

В средней школе, по мнению зарубежных исследователей, инклюзия оказывается затрудненной, подход к интеграции видоизменяется. Занимаясь в классе вместе с другими детьми, каждый «интегрированный ребенок» в то же время имеет своего учителя, свою индивидуальную программу, учитывающую его возможности и темп обучения.

Причины трудностей образовательной интеграции западными специалистами видятся в усложнении содержания образования, а также в том, что разница между детьми увеличивается и детям требуется специализированная поддержка. Если ребенок с ОВЗ не может быть включен в общую деятельность остальных детей, в обсуждение, то его деятельность не совпадает с деятельностью класса. При поддержке такие дети оказываются не вместе, а рядом.

Во многих школах Германии, практикующих инклюзию по наступлению пубертата, практикуется перевод ребенка в специализированную школу. В школе, где он сможет найти собеседников, говорящих на таком же языке, имеющих схожие интересы и проблемы. Таким образом, обозначена проблема возрастные границы.

Интересен опыт Германии в определении доли реализации данного принципа и его пределах.

В Германии в настоящее время поднимается вопрос о возможностях овладения предметным содержанием и формах уроков. остается открытым вопрос необходимости и возможности посещения уроков, к примеру физики, ребенку с множественными нарушениями вместе с другими детьми. Очевидно, что у инклюзии есть свои пределы.

В Норвегии инклюзивный принцип, реализуемый с 1970 годов нацелен на интеграцию. Г. Иттерстад (2011) отмечает, что в стране они столкнулись с проблемой реализации данного принципа. Дело в том, что интеграцию привязывают к конкретному индивиду, который должен приспособливаться в сложившейся системе (заслужить право на образование в общеобразовательной школе), а инклюзия предполагает, что все на равных принимают участие в учебном и социальном общении и теперь уже и сама система должна приспособиться под нужды индивида. Также автор выделяет следующие проблемы: тенденция массовой школы к усредненности и нежелание исходить из того, что каждый ученик индивидуален; разночтения в нормативной базе, различные, в том числе взаимоисключающие взгляды на цели обучение и его результаты; отсутствие надлежащей координации усилий всех задействованных служб и ресурсов – обычных и специальных педагогов, различия в понимании того, как должно выглядеть специальное обучение, в том числе и то, что его подключают слишком поздно; доля участия специальной педагогики и психологии (доля участия тифло. сурдопедагогов и др.).

Решение возникающих проблем, различные страны видят по-разному. Министерство образования Норвегии видит в разработке и реализации трех взаимосвязанных стратегий: первая

стратегия – предупреждение и раннее вмешательство, или «отследить и организовать сопровождение»; вторая стратегия – укрепление психолого-педагогической службы, или «Целенаправленные профессиональные усилия – лучший результат обучения»; третья стратегия – улучшить взаимодействие между различными инстанциями, или «Сотрудничество и согласованность действий облегчают движение вперед». Отмечается, что, несмотря на господство принципа инклюзии, приспособленное обучение должно осуществляться в форме, как обычного обучения, так и специального. В настоящее время Министерство образования Норвегии выступает за расширение права на специальное обучение [2].

Как показывают проведенные в 80-е годы исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Уже в начале 80-х годов американские исследователи говорили о недопустимости работы не подготовленного учителя массовой школы с ребенком. Решение данной проблемы – реорганизация и модификация программ общего профессионального образования, комбинированный тип обучения, объединяющий в себе курсы факультетов общей и специальной педагогики; при завершении обучения выпускнику присваивается квалификация с правом работы в общем и специальном образовании. Выявлено, что педагоги, проходившие обучение на различных курсах повышения квалификации имеют более положительное отношение к инклюзии [3].

Таким образом, инклюзия характеризует более глубокие процессы гуманизации учебного процесса. Как показал анализ внедрения инклюзии в странах западной Европы и США полное включение всех учеников независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития в совместное обучение со своими здоровыми сверстниками имеет определенные ограничения, требует специального обучения педагогов.

В России реализации данного принцип осуществляется в различных формах интеграция (комбинированная, классы КРО), а также стихийно, часто вынужденно в силу отдаленности специальных (коррекционных) образовательных учреждений от места проживания ребенка в семье, нежелания родителей обучать ребенка в специальном учреждении.

Анализ публикаций ведущих рецензированных ведущих рецензированных изданий показывает, что отечественные авторы видят реализацию данного принципа через интеграцию – т.е. создание классов по типу ведущего дефекта, и связывают с личностной инклюзией – целенаправленной организацией внеклассного и внешкольного общения детей с инвалидностью и без. Однако зачастую на данный момент инклюзивное образование реализуется через перевод детей с ОВЗ на надомное обучение.

Во многих регионах России в Архангельской, Томской, Владимирской, Новгородской, Московской, Псковской и других областях в рамках эксперимента нарабатывается как новый опыт внедрения отечественных моделей экстернальной интеграции и разных ее форм (комбинированной, полной, частичной), так и осуществляется перенос и адаптирование к отечественным условиям хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом форм образовательной интеграции. Н.Н. Малофеев в последних публикациях выступает с критикой прямой экстраполяции зарубежного опыта инклюзии в отечественную школу [6].

Научный и методический поиск отечественных дефектологов определил комбинированную инклюзию как наиболее приемлемую и комфортную форму для обучения и воспитания детей с ОВЗ. Когда в общеобразовательном пространстве наряду с обычными классами создаются коррекционных и инклюзивные классы при наличии соответствующих условий.

Основные трудности претворения инклюзивной практики в жизнь отечественными исследователями видятся в трудностях принятия инновации в систему нормативного массового образования (организационно, содержательно, нормативно, дидактически, экономически, социально-психологические). Отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьезной специальной подготовки учителя и психолога массовой системы образования к работе в условиях интеграции, недостаточно разработанным является вопрос психолого-педагогического сопровождения. Между тем, при характерных для России социальных, экономических, социокультурных различиях адекватную модель интеграции для того или иного ребенка с ОВЗ может подобрать только высококвалифицированная команда специалистов. В заключение отметим, что в настоящее время в нашей стране инклюзивное образование находится только на подступах к действительной его реализации.

Литература

- [1] Еюканова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Еюканова, Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286с.
- [2] Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие, и с какими проблемами сталкивается Норвежская школа, претворяя его в жизнь // Психологическая наука и образование № 3, 2011. – С. 41–50.
- [3] Ливенцева Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы // Современная зарубежная психология. № 1. 0150 2012.
- [4] Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика: теория и практика. №4 (40), 2010. – С. 8-15.
- [5] Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова, Л.И. Беякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000, –400 с.
- [6] Малофеев, Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 3–15.

EXPERIENCE LABORATORY WORK AND PRACTICAL EXERCISES FOR A REMOTE AUDIENCE

Bobrova L.V.¹, Marinova O.A.²®

^{1,2} National University of Mineral Resources "Mountain"

Russia

Abstract

This paper deals with the methodological aspects of laboratory and practical classes with students who study with elements of distance learning technologies (DOT) on an individual basis, as well as conducting classes with groups of students who are at geographically remote branch of the University.

Keywords: information and communication technology, distance learning technology, remote audience, videoconferencing, methods of working with a distributed audience.

Die Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den methodischen Aspekten der Labor-und Praxistests Klassen mit Schülern, die mit Elementen des Fernunterrichts Technologien (DOT) auf individueller Basis zu untersuchen, sowie die Durchführung Klassen mit Gruppen von Studenten, die an geographisch entfernten Zweig der Universität sind.

Die Schlüsselwörter: Informations-und Kommunikationstechnologie, Fernunterricht Technologie, Remote Publikum, Videokonferenzen, Methoden der Arbeit mit einer verteilten Publikum.

Heutigen Gegebenheiten erfordern keine Profil-Profis mit der beruflichen Mobilität und schnelle Entwicklung von neuem Wissen, was nur möglich ist bei der Bildung des Bildungsprozesses und die optimale Nutzung von effektiven, vor allem Informations-, Bildungs-Technologien.

Eine der größten Herausforderungen, vor denen Gymnasiallehrer, ist die Aufgabe der Entwicklung der Techniken, die auf den Einsatz von Informations-und Kommunikationstechnologien (ICT) konzentriert. Laut Prognosen von der UNESCO, wird bald trainiert, bis zu 40% der Zeit auf dem entfernten Form der Ausbildung, etwa die gleiche - die full-time, und die restlichen 20% - für Selbst-Erziehung.

Am weitesten und vollständig alle Ausbildungsmöglichkeiten der Informationstechnologie im System des Fernunterrichts verwendet. Wie Recht von M. Brennan fest: "... die Entwicklung der Fernlehre integriert Theorie und Praxis der Bildungs-Technologie besser als jede andere Tendenz."

Doch trotz aller Vorteile des Fernunterrichts Technologien, werden sie häufig in erster Linie auf Studien-oder theoretische, leicht formalisiert Kurse (Wirtschaft) verwendet werden, oder für Kurse, in

© Bobrova L.V., Marinova O.A., 2012

denen die Organisation des Dialogs mit den Studierenden nicht erforderlich ist, die Arbeit mit Tabellen, Formeln, etc. (Fremdsprache). In Nord-West Technischen Universität (SZTU) für sechs durchgeführten umfangreichen Arbeiten an der Methodik des Labor-und praktische Ausbildung in der Nutzung von IKT. Es gibt zwei wesentliche Bereiche der Arbeit:

First. Labor-und praktische Ausbildung für Studierende der Elemente des Fernstudiums Technologien (DOT) einzeln,

Second. Dirigierklassen mit Gruppen von Studenten, die an geographisch entfernten Zweig der Universität sind.

Der erste Bereich der Arbeit kann wie in der latenten (off-line) und Echtzeit (on-line) Zeitmodi realisiert werden. Die Grundlage für den Unterricht in jedem Fall ist die Entwicklung von detaillierten Leitlinien für die Laborarbeit, die auf dem Ausbildungszentrum der Universität, das System Moodle platziert werden.

Wenn die off-line Studenten, mit ausführliche Leitlinien, führen Laborarbeiten Softwarepaketen Microsoft Office basiert: Bearbeiten und Formatieren von Tabellen, Datenbanken und einfache Expertensysteme, die Verarbeitung von statistischem Material, Programmierung, Erstellung interaktiver Formulare und so auf. Nach Abschluss die resultierenden Dateien gesendet werden Lehrer für Kritik.

Wenn nötig, bringt der Lehrer zu den Patch-Dateien und gibt den Studierenden relevante Kommentare. Diese Technik ist weit verbreitet in Labor und Workshops zu Themen der "Wissenschaft", "Datenbanken", "Application Development", "Methoden und Mittel der Verarbeitung von Wirtschaftsinformationen", "Theory of Probability", "Informationssysteme in der Wirtschaft" und mehrere andere verwendet.

Erfolgreiche Form von Fernunterricht Studenten sind Foren. Der Lehrer bestimmt das Thema und das Forum, Veröffentlichung auf der Website der Universität eine Liste von Fragen und Aufgaben. Jeder Teilnehmer sieht auf dem Trainingscomputer überwacht alle Text-Fragen und Antworten von anderen aktiven Teilnehmern. Die Zeiten haben die Möglichkeit, Dateien anhängen, wenn das Senden einer Nachricht, die wichtig ist, wenn Sie Zahlen, Formeln, bereit, Textfragmente verwenden möchten.

Die Erfahrung zeigt, dass der beste Weg, um eine thematische Diskussion zu jedem Thema des Kurses organisieren. Dies ermöglicht den Teilnehmern ein besseres navigieren den Lernprozess in Raum und Zeit, die wichtig ist, weil Klassen für mehrere Tage dauern kann, und eine bessere Kontrolle von Fragen und Antworten.

Dirigierklassen in den Foren hat erfolgreich die Abteilung Informatik und Angewandte Mathematik in der Studie von Themen wie "Mathematik, Teil 2 umgesetzt. Wahrscheinlichkeitstheorie", "Ökonometrie", "Financial Mathematics" "Methoden der Optimierung der wirtschaftlichen Probleme."

Ist die Entwicklung eines grundlegend neuen Methode der zweiten Richtung - Durchführung von Klassen mit Gruppen von Studenten, die an geographisch entfernten Zweig der Universität sind. In SZTU führt alle Arten von Klassen (Vorlesungen, Labor-und praktische Ausbildung, Kontrollmaßnahmen) mit einer Gruppe von Studenten, die in der Stadt Vyborg, Great Luke, Murmansk, Borovichi Kirovsk Udomlya sind - vor allem für jüngere Schüler.

Vorträge von Broadcast-Präsentationen über das Internet mit dem Programm Adobe Connect Pro getan. Methoden wie Vorträge beherrscht SZTU vollständig verteilt und Vorträge für das Publikum zu sechzehn Filialen und Abteilungen der Universität zu lesen. In diesem Fall ist der Lehrer in einem speziell ausgestatteten Zimmer in St. Petersburg, und Studenten - im Publikum der Branche, mit einem Computer, Projektor, Leinwand und Mikrofon, Feedback zu geben ausgestattet. Informatik, Ingenieurwissenschaften Grafiken, Mathematik, Chemie, Geschichte des Vaterlandes, die ökonomische Theorie: Und mit dem Studienjahr 2008/2009 Jahr auf sechs geographisch entfernten Niederlassungen SZTU alle Arten von Aktivitäten auf die allgemeine Disziplinen durchgeführt.

Die Methodik der Ausbildung für verschiedene Disziplinen in diesem Fall ist anders. Zum Beispiel in der Laborarbeit in Informatik-Studenten erste präsentierte eine kurze theoretische Material (verwendet Präsentations-Software und Adobe Connect Pro), dann eingeladen, Stücke von unabhängigen Arbeit zu verrichten. Die Studierenden sind in der Computer-Raum, die auch einen Projektor und Leinwand. Sie sehen die Aufgabe auf dem Bildschirm und starten Sie es auf Ihrem PC zu implementieren.

Lehrer in dieser Zeit des Übergangs aus dem Programm Adobe Connect Pro für das Programm Remote Office (oder ein Programm von ähnlichen Zweck Lite Manager) und ist in der Lage, alle Computer in der Klasse der Branche zu sehen. Die Studenten werden auf dem Bildschirm sehen, ist nicht nur schieben die Zuordnung, aber der Lehrer und hören seine Kommentare und Beobachtungen im Zusammenhang mit einem bestimmten Schüler arbeiten am Computer.

Der Lehrer sieht auch Studenten auf dem Monitor auf der linken Seite - in der Klasse der Branche immer ein oder zwei Kameras. Wenn ein Student nicht um Korrekturen an der Arbeit der Lehrer nach den Kommentaren zu machen, hat der letztere mit der Steuerung, die Fähigkeit, die Kontrolle über Ihren Computer mit dem Schüler selbst zu nehmen und die notwendigen Korrekturen vornehmen.

Ergebnisse der Kontrollmaßnahmen (Tests und Prüfungen) für die Studenten, die mit dieser Technik durchgeführt, zeigte die gleiche Leistung als Wohn-Lehrerin an der Branche. Diese Statistik deutet auf eine vielversprechende Methode vorgeschlagene praktische Ausbildung und Arbeit im Labor für einen Remote-Publikum.

MODULAR SYSTEM OF EDUCATION AS THE FACTOR OF IMPROVEMENT QUALITY OF TRAINING IN PHYSICS IN TECHNICAL UNIVERSITY

Bochkareva M.I.¹, Borisova N.N.^{2@}

^{1, 2} North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Institute of Physics and Technologies

Russia

Abstract

The main features of modular construction process of students' education at the technical institute, using point-rating system evaluating degree of universal and professional competencies' development are considered.

Keywords: modular training system, point-rating system of training, competence.

Аннотация

Рассмотрены основные качества модульного построения процесса обучения физике в техническом институте. Описан опыт оценивания степени сформированности универсальных и профессиональных компетенций с использованием балльно-рейтинговой системы

Ключевые слова: модульная система обучения, балльно-рейтинговая система обучения, компетенции.

Важнейшим фактором успешности модернизации современного образования является качество профессиональной подготовки студентов. Проблемы качества образования и поиск путей его обеспечения становятся как никогда актуальным.

Понятия качества образования имеет сложную многоаспектную и многомерную иерархическую структуру. Оно применимо (функционирование и развитие образовательных систем, образовательной среды), и к его результату (качество результата, модель выпускника).

Неформальным показателем качества образовательного процесса всегда выступает его результат. Качество этого результата можно оценивать в разных аспектах[1].

Специфика учебного процесса в техническом университете состоит в практической направленности изучаемых дисциплин, при этом физика представляет собой фундаментальную основу дисциплин технического направления (материаловедение, сопротивление материалов, прикладная механика, теоретическая механика, геофизика и др.).

При организации учебного процесса в университете необходимо учесть также особенности студентов, прежде всего то, что они обладают способностями, которые характеризуются: развитием пространственного воображения; наблюдательностью; особенности восприятия техники; развитым логическим мышлением; математическими умениями и навыками; взаимодействием наглядно-образного и понятийно-логического мышления.

Чтобы стать компетентным в профессиональной деятельности, выпускнику технического университета необходимо овладеть совокупностью компетенций, из которых универсальные

компетенции являются обобщенным показателем фундаментальности полученного образования, профессиональные (общепрофессиональные и специальные) – профессиональной квалификации [2].

Именно достижение профессиональной компетентности, которая определяется способностью и готовностью выпускника решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в профессиональной деятельности, с использованием полученных знаний и умений, имеющий профессионального и жизненного опыта, становится главным результатом получения высшего технического образования.

Таким образом, с одной стороны, задача подготовки высокопрофессионального специалиста в техническом университете напрямую связана с эффективностью процесса обучения физике в данном университете.

Сформировать необходимую совокупность компетентностей у будущего технаря возможно только совместной целенаправленной работой и студентов, и преподавателей. Если каждый преподаватель университета средствами своего предмета, используя активные методы и технологии, приучающие к самостоятельному приобретению знаний и их применению, способствует формированию как практических навыков поиска, анализа и обобщения любой требуемой информации, так и приобретению опыта самоорганизации и самореализации, то этим он содействует становлению и развитию соответствующих компетенций, актуальных для будущей профессиональной деятельности.

Изучение отдельных учебных дисциплин, их инновационное содержание, даже инновационное содержание все реализуемой образовательной программы еще не гарантируют формирования необходимого набора компетенций.

Формирование и коррекция – это совокупный результат воздействия множества условий и факторов реализации всего образовательного процесса в целом. Необходимо, чтобы была выработана процедура и технология оценивания этого совокупного результата. При выработке критериев оценивания акцент делается не только на объем и глубину знаний, но и владения методами получения знаний, их использование в решении стандартных и нестандартных задач. Одним из факторов формирования и коррекции компетенций может стать модульное построение обучения. На начальном этапе внедрения модульной организации учебного процесса происходит путем встраивания разработанных модулей в существующие учебные курсы.

При аттестации по модулю оценке подлежат ожидаемые результаты обучения, т.е. степень сформированности компетенций. Таким образом, модульное построение обучения может стать средством формирования и становления компетенций.

Модуль – это часть образовательной программы, учебного курса, дисциплины, формирующая одну или несколько определенных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе [3].

Действенным механизмом, обеспечивающим «включенность» студентов в учебный процесс, усиление личностной направленности и заинтересованности в качестве результата обучения, может служить использование накопительного формата системы оценивания. Переход на балльно - рейтинговую накопительную систему делает методику оценивания результатов обучения более прозрачной. Реализация балльно - рейтинговой системы оценивания призвана стимулировать активность студентов, позволяет развить и внедрить новые показатели качества подготовки выпускников, поскольку накопительная система одновременно оценивает все виды учебной деятельности и ориентирована на конечный результат.

Обучение при модульном построении всегда сопровождается текущей аттестацией и завершается итоговой.

Текущая аттестация по модулю проводится в процессе освоения отдельных тем, закрепления умений и навыков. При этом оцениваются отдельные виды учебной деятельности. Итоговая аттестация – это обобщенная оценка не только всех видов учебной деятельности, но степени сформированности компетенций обучающихся. Аттестации в накопительном формате балльно-рейтинговой системы оценивания подлежат знания, умения и следующие виды деятельности студентов:

- понимание законов и закономерностей физики;
- способность решать физические задачи;
- умение работать с потоками информации;
- способность к анализу – рефлексии;
- способность к осуществлению самостоятельной деятельности;
- учебно – исследовательская деятельность.

Разумный вариант накопительного оценивания результатов разнообразных форм деятельности, обязательных при обучении физике (участие в семинарах, написание контрольных работ, тестирование, решение задач, выполнение домашних заданий, защита рефератов, сдача лабораторных работ) с обязательным последующим рейтинговым учетом общего результата в итоговой аттестации в конце семестра, дает положительный результат и способствует росту мотивации обучения и формированию активной деятельностной позиции.

Во время аттестации необходимо учитывать факторы психологического воздействия накопительной системы на учащихся, они намного более сосредоточены на занятиях, если знают, что им придется отчитываться по изучаемому материалу, а полученные баллы определяют их итоговую оценку в конце обучения. По количеству баллов студент и сам может оценить степень своей успеваемости. Важен и его рейтинг в учебной группе. Если студент недоволен своими результатами, то в процессе обучения он имеет возможность повысить свой балл. Весьма положительную роль здесь играют амбиции современных молодых людей (быть лучше всех) и, как показывает практика, даже слабые студенты, осознав свое место в общем рейтинге, начинают стремиться к лучшим результатам. После изучения каждого модуля все студенты получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе.

Использование накопительного формата оценивания результата создало благоприятные условия для раскрытия способностей обучающихся, для самоутверждения и саморазвития личности.

В общем объеме часов, выделенных на изучение модуля, половина отведена на самостоятельную работу студентов. Поэтому важная роль в обучении на современном этапе отводится прежде всего самостоятельной деятельности студентов по поиску новой информации, ее анализу и обобщению, выделению в ней главного, отделению второстепенного, то есть деятельности по ее превращению в знания. Таким образом, самостоятельная работа приучает студента к самообразованию. Чтобы эта деятельность была успешной и результативной, необходимо продумать и организовать формы контроля за самостоятельной деятельностью студентов. Самостоятельная работа на I курсе должна быть тщательно продумана и организована преподавателем. Залогом ее успешности будет систематический контроль со стороны преподавателей. Именно в процессе контроля выявляются способность и умение работать с информацией, понимание основных закономерностей физики, способность оперировать полученными знаниями, умение решать задачи различного уровня сложности.

Модульное построение при изучении курса «Общая физика» апробировано на студентах обучающихся по направлению 120700 – Землеустройство и кадастры. В качестве примера внедрения модульного обучения в техническом институте рассмотрим тематический план курса общей физики по разделу «Механика» и «Электричество и магнетизм», предназначенный для студентов, обучающихся по указанным направлениям.

Тематический план курса

| № | Модули | Количество часов | | |
|---------------------------|---|------------------|---------------------|-----------|
| | | Лекции | Лабораторные работы | Практикум |
| Механика | | | | |
| 1 | Кинематика. | 2 | 4 | 4 |
| 2 | Динамика материальной точки и тела, движущихся поступательно. | 2 | 4 | 4 |
| 3 | Динамика вращательного движения твердого тела вокруг неподвижной оси. | 2 | 4 | 4 |
| Электричество и магнетизм | | | | |
| 4 | Электростатика | 2 | 4 | 4 |
| 5 | Постоянный электрический ток | 2 | 4 | 4 |
| 6 | Электромагнетизм | 2 | 4 | 4 |
| Колебания и волны | | | | |
| 7 | Гармонические колебания и их сложение | 2 | 4 | 4 |
| 8 | Электромагнитные волны и колебания | 2 | 4 | 4 |

В начале семестра каждый студент получает всю информацию об изучаемом курсе. Она содержит перечень основных изучаемых тем для самостоятельной работы студентов.

Оценивание при балльно-рейтинговой системе, критерии оценки.

Лист контрольных мероприятий по дисциплине

Структура нагрузки: физика

Для направлений подготовки (специальностей): 120700 – Землеустройство и кадастры

Для групп: ЗК-12

Курс: первый

Семестр: первый

| Объем видов учебной работы (максимально возможный балл по виду учебной работы) | | | | | | | | |
|--|------------------|----|---------------------|-------------|-------------------------|--------------------------------|---------|-------|
| Модули | Текущий контроль | | | | | Промежу- точный контроль | Экзамен | Итого |
| | Л | ПЗ | ЛР | ИЗ | | ТК | | |
| | | | | Зада- чи | проработки тем (СРС) | | | |
| Кинематика | 1 | 2 | 5 | 2 | | 3 | 30 | 100 |
| Динамика материальной точки и тела, движущихся поступательно | 1 | 2 | | 1 | | | | |
| Динамика вращательного движения твердого тела вокруг неподвижной оси | 1 | 2 | 5 | 2 | 3 | | | |
| Электростатика | 1 | 2 | | 1 | | 3 | | |
| Постоянный электрический ток | 1 | 2 | 5 | 2 | | | | |
| Электромагнетизм | 1 | 2 | | 2 | 4 | | | |
| Гармонические колебания и их сложение | 1 | 1 | | 1 | | | | |
| Электромагнитные волны и колебания | 1 | 1 | 5 | 2 | 2 | | | |
| Обязательный минимум для допуска к экзамену | | | Сдача отчетов по ЛР | Сдача ИЗ | | Сдача тестов | | |

где: Л – лекции, ПЗ – практические занятия, ЛР - лабораторные работы, ИЗ – индивидуальные задания, ТК – тестовый контроль [3].

Для допуска к промежуточной аттестации необходимо набрать не менее 45 баллов, предусмотренных на текущую работу, и выполнить обязательный минимум учебной работы.

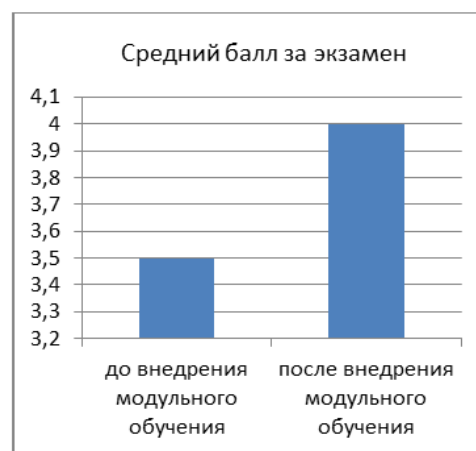
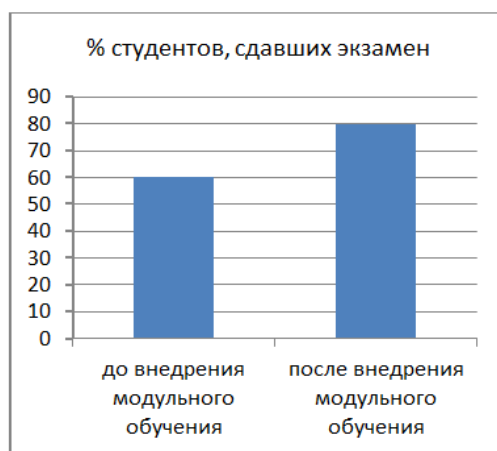
Оценочная 100 – балльная шкала и перевод ее в числовые оценки

| Сумма баллов, полученная за семестр на текущих аттестациях | Бонусные баллы | Автоматическая оценка за работу в семестре | Баллы, Полученные на экзамене | Общая сумма баллов за работу в семестре и на промежуточной аттестации | Итоговая оценка | Буквенный эквивалент оценки |
|--|----------------|--|-------------------------------|---|-----------------|-----------------------------|
| 65-70 | 20 | отлично (В) 85-90 | 25-30 | 95-100 | 5 | А |
| | | | | 90-94,9 | 5 | В |
| | | | <25 | 85-90 | 5 | В |
| 60-64,9 | 15 | хорошо (С) 75-79,9 | 25-30 | 85-94,9 | 5 | В |
| | | | <25 | 75-79,9 | 4 | С |

Окончание

| Сумма баллов, полученная за семестр на текущих аттестациях | Бонусные баллы | Автоматическая оценка за работу в семестре | Баллы, Полученные на экзамене | Общая сумма баллов за работу в семестре и на промежуточной аттестации | Итоговая оценка | Буквенный эквивалент оценки |
|--|----------------|--|-------------------------------|---|-----------------|-----------------------------|
| 55 -59,9 | 15 | хорошо (D) 75-79,9 | 25-30 | 85-94,9 | 5 | B |
| | | | | 80-84,9 | 4 | C |
| | | | 20-24 | 75-79,9 | 4 | C |
| | | | <20 | 70-74,9 | 4 | D |
| 45-54,9 | - | нет, обязательная сдача экзамена | 25-30 | 75-84,9 | 4 | C |
| | | | | 70-74,9 | 4 | D |
| | | | 20-24 | 75-78,9 | 4 | C |
| | | | | 65-74,9 | 4 | D |
| | | | <20 | 55-64,9 | 3 | E |
| менее 45 | - | - | <10 | 45-54,9 | 2 | FX |
| | | | недопуск | менее 45 | 2 | FX,F |

Внедрение модульного обучения и накопительной системы оценивания дало положительный результат: возросло число студентов, допущенных к сессии; увеличилось число студентов, сдавших экзамен в срок; число студентов, получивших отличные и хорошие оценки, возросло на 30%. То обстоятельство, что студенты на протяжении всего семестра могли отслеживать свои результаты и их контролировать, положительно сказалось и на их самооценке.



Применение различных методов и средств проверки студентов при использовании модульного обучения позволяет более объективно оценить знания и умения студентов, а также степень сформированности универсальных компетенций. Такое оценивание каждого вида учебной деятельности в отдельности и в целом дает представление об обобщенной оценке степени сформированности компетенций обучающихся. Постоянный контроль практически на каждом занятии стимулирует систематическую работу учащихся, что позитивно влияет на конечный результат образовательного процесса. Достаточно высокий рейтинг гарантирует получение зачета или экзаменационной оценки до начала сессии и значительное снижение нагрузки в конце семестра. Сравнивая результаты при традиционном преподавании дисциплины, когда оценка сформированности компетенций студентов осуществлялась только на экзамене, и при модульном обучении, по результатам сдачи сессии с учетом накопительной системы оценивания, необходимо отметить, что положительная динамика результата очевидна.

Литература

- [1] Анисимова Н.И. Проблемы качества педагогического образования на современном этапе его модернизации: Труды 8-й Международной конференции «Физика в системе современного образования» (ФССО – 05). СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С. 261-263.
- [2] Компетентностный подход в педагогическом образовании: Кол. Монограф./Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 392 с.
- [3] Система менеджмента качества организационно-правовая документация. Положение о балльно-рейтинговой системе в СВФУ. СМК-ОПД-4.2.3-028-12 Версия 2.0. Якутск, 2012. 21 с.

DEVELOPMENT PROGRAM AS ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF FUNCTIONING COMPREHENSIVE SCHOOL IN THE CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP IN MICRODISTRICT

Budantsova A.A.®

The Federal State Budget Educational Establishment of Higher Professional Education
«The Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev»

Russia

Abstract

Organizational and pedagogical bases of the program of development of school as the center of training and education of children, their parents and inhabitants of the residential district in the conditions of social partnership are stated in the article. The modern school representing open educational system, it is necessary to consider as the training and education center not only children, but also their parents, inhabitants of the residential district. Here all problems of education and training in interrelations and unity of key participants of the educational process presented by dyads "teacher – parents", "parents – children", "society – children" have to be solved. Implementer of interrelation of institutes of education, family and society is the social partnership understood by us as the type of social interaction, focusing participants on equal cooperation, optimization of the relations, consent search in achievement of results.

Keywords: open educational space, family, social partnership, society, school.

Аннотация

В статье излагаются организационно-педагогические основы программы развития школы как центра обучения и воспитания детей, их родителей и жителей микрорайона в условиях социального партнерства. Современную школу, представляющую собой открытую образовательную систему, необходимо рассматривать в качестве центра обучения и воспитания не только детей, но и их родителей, жителей микрорайона. Здесь должны решаться все проблемы воспитания и обучения во взаимосвязях и единстве ключевых участников образовательного процесса, представленных диадами «учитель – родители», «родители – дети», «социум – дети». Средством реализации взаимосвязи институтов образования, семьи и социума является социальное партнерство, понимаемое нами как тип социального взаимодействия, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, оптимизацию отношений, поиск согласия в достижении результатов.

Ключевые слова: открытое образовательное пространство, семья, социальное партнерство, социум, школа.

Стабильное функционирование современной общеобразовательной школы обеспечивается наличием программы ее развития. Программа развития школы представляет собой организационную основу реализации комплекса взаимосвязанных мер по целенаправленному

изменению педагогической системы школы в течение определенного периода времени. Она рассматривается как необходимый управленческий инструмент для качественного изменения, перевода образовательного учреждения в качественно новое состояние, адекватное актуальным запросам семьи, развивающейся личности, потребностям современного общества и рынка труда, соответствующее возможностям и уровню развития отечественной системы образования. Нами была разработана программа развития МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 39 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Чебоксары, ключевой идеей которой является социальное партнерство школы, семьи и социума.

Актуальность реализации программы развития школы. Социально-экономические преобразования, охватывающие все сферы жизнедеятельности общества, отражают противоречивые и прогрессивные изменения субъекта в отношении к миру. Изменившиеся ценностные жизненные ориентиры молодого поколения потребовали значительных изменений в работе всей системы образования, актуализируется важность формирования таких качеств личности, как активность, самостоятельность, ответственность, умение делать осознанный выбор.

Тенденции общественного развития таковы, что формирование навыков самообразования, самореализации детей и молодежи рассматриваются как приоритетное направление современного образования. Это отражено в Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» и др. документах, ориентирующих систему образования на создание условий для самоопределения, самореализации подрастающего поколения.

Гармонизация отношений образовательного учреждения, семьи и социума являются одним из приоритетных направлений социально-педагогической деятельности по созданию благоприятных условий успешной самореализации подростка и укрепления взаимодействия семьи, школы и общества. Это обусловлено, с одной стороны, снижением эффективности воспитательных воздействий на ребенка как школы, так и семьи и социума, с другой – формализацией процесса взаимодействия с семьей и социумом со стороны школы, нежеланием педагогов менять сложившиеся стереотипы в данной сфере.

В послании Федеральному собранию Д. Медведев, говоря о Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», особо обозначил проблему взаимодействия образовательного учреждения с семьей и социумом: «Новая школа – это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. Школы как центры досуга будут открыты в будние и воскресные дни, а школьные праздники, концерты, спектакли, спортивные мероприятия будут местом семейного отдыха». Именно школа должна стать центром культуры и образования. Это позволяет регулировать воспитательный процесс в школе, привлекать учащихся к участию в решении экономических и культурных проблем, приобщать их к делам микрорайона и города.

Находясь в условиях городского микрорайона, школа ощущает на себе возникающие в жизни города, местного сообщества изменения и трудности; вместе с тем, она способна оказывать влияние на решение социальных проблем микрорайона, оперативно реагировать на происходящие вокруг события. Развитие школы неразрывно связано с ее потенциальным окружением, использованием воспитательного потенциала социума, устойчивых местных духовных и национальных традиций, принижающих систему взаимоотношений жителей, вместе с тем, она способна выполнять роль как носителя, так и генератора, трансформатора прогрессивных идей и традиций.

Миссия школы – создание для учащихся, их родителей и жителей микрорайона оптимальных условий для овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для личностной и профессиональной самореализации в поликультурной и высокотехнологичной среде.

Нормативно-правовым обоснованием Программы развития являются: Конвенция о правах ребёнка (1989 г.); Конституция РФ (1993 г.); Закон РФ «Об образовании» (1992 г.); Закон ЧР «Об образовании» (1993 г.); Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» (1998 г.); Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобренная постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 г.; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.); Федеральная целевая Программа развития образования на 2011–2015 г. (2011 г.); Постановление Правительства РФ от 19.03.2001 г «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении»; План действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы (утвержден Распоряжением Правительства РФ от 7 сентября 2010 года №1507-р); Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 г. (2012 г.); Указ

«О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» (2012 г.); Республиканская целевая программа развития образования на 2011–2020 г. (2008 г.); Стратегия развития образования Чувашской Республики до 2040 года, утвержденная указом Президента ЧР от 21.03.2008 г.; Целевая программа «Развитие муниципальной системы образования» г. Чебоксары на 2009–2012 годы» (2008 г.).

Более подробно следует остановиться на **содержании Программы**. Российские первоклассники с 1 сентября 2011 г. начали обучение в соответствии с новыми образовательными стандартами. Еще до утверждения авторы и разработчики федерального стандарта вели широкий диалог о целях, задачах российской системы общего образования и требованиях, предъявляемых к ней всеми заинтересованными сторонами – государством, обществом, семьей. В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт является отражением социального заказа и понимается как общественный договор личности, семьи, государства, всех заинтересованных сторон и рассматривается как совокупность требований к структуре образовательных программ (чему и как учить), к результатам образования (чему научить), а также к условиям, которые должны быть обеспечены школе, чтобы она могла добиваться необходимых результатов, в которых заинтересована семья и сам ребенок.

Безусловно, образование и воспитание нового поколения – сложный процесс, в котором задействованы не только школа, но и государство, родители, общество, бизнес. На вопрос о том, какой социальный институт ответственен за воспитание и обучение молодого поколения, большинство наших соотечественников, судя по результатам социологических опросов, уверенно отвечают – семья и школа. При этом большая доля ответственности возлагается на школу.

В качестве идеологической основы Программы рассматривается «Указ о национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» президента РФ В. В. Путина, в котором приоритетом объявлены семья и семейные ценности. Семья – это продукт развития человеческого общества, вместе с этим это достаточно самостоятельный социальный институт, который способен оказывать существенное воздействие на развитие современного ребенка. Именно семья воплощает в себе среду и происходящие в ней процессы, направленные на передачу детям духовных ценностей, положительного опыта взаимодействия старших, норм поведения. Эти ориентиры совпадают с целевыми установками учебно-воспитательной работы школы, исходя из чего особо актуализируется роль взаимоотношений школы и семьи.

В соответствии с «Новой моделью образования в стратегии 2020: учитель, семья, общество», обозначенной на 4 съезде Всероссийского педагогического собрания, важное место отводится школе как ключевому звену в реализации стратегических планов России и важнейшему элементу построения нового общества. Поставленные на съезде главные задачи современной школы направлены на раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. В этом особая роль принадлежит педагогу, профессиональная компетентность которого включает знания и умения, необходимые для работы с семьей в условиях изменений культурно-исторической среды ученика.

Особо следует отметить, что современная школа, представляющая собой открытую образовательную систему, должна быть центром обучения и воспитания детей, родителей и жителей микрорайона. Это ее назначение вытекает из того, что она состоит из педагогов-профессионалов, знатоков сложного искусства обучения и воспитания человека, облеченных доверием государства. Несомненно, учитель должен быть в центре работы по наращиванию положительных тенденций в образовании, однако решить эту задачу возможно только при объединении усилий всех профессиональных и социальных групп, институтов власти и общества, в том числе общественных организаций.

В этих условиях обозначились контуры нового средства реализации взаимосвязи институтов образования и семьи – социального партнерства, понимаемого нами как тип социального взаимодействия, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, поиск согласия и достижение консенсуса, оптимизацию отношений. Социальное партнерство как тип взаимодействия занимает промежуточное положение между социальным союзом (содружеством), предполагающим общность ценностей социальных субъектов (у партнеров может быть частичное несовпадение ценностей), обязательное слияние их ресурсов (партнеры могут ограниченно объединять ресурсы), и социальной конкуренцией. Для социального партнерства характерны добровольность, взаимовыгодность, согласование интересов на основе переговоров и компромисса, договорное закрепление отношений; взаимная ответственность и обязательность выполнения субъектами достигнутых договоренностей.

Несмотря на признание необходимости функционирования школы как социокультурного и образовательного центра обучения и воспитания детей, их родителей и жителей микрорайона, на практике это предназначение школы реализуется не должным образом, не осуществляется социальное партнерство школы с учреждениями и предприятиями, расположенными в микрорайоне.

Таким образом, имеется ряд требующих разрешения **противоречий**:

- между потребностью государства в повышении воспитательного потенциала школы, семьи и социума с целью уменьшения негативных явлений в детской среде и разобщенностью ведущих институтов воспитания, ослабляющей их и без того заметно ограниченный воспитательный потенциал;

- между потребностью школы как образовательной системы в активном участии всех субъектов образования в решении проблем функционирования и развития школы и неэффективностью используемых способов включения семьи и социума в этот процесс;

- между поставленной обществом перед школой задачей формирования новой системы отношений образования с социумом и неразработанностью механизмов формирования подобной системы отношений.

Названные противоречия определяют **основную проблему**, на решение которой направлена Программа: выявление, обоснование и реализация условий для развития открытого образовательного пространства школы как социокультурного и образовательного центра микрорайона, основанного на социальном партнерстве семьи, школы и социума.

Исходя из этого, **целью программы** является создание модели школы как открытой системы с разнообразными образовательными услугами, широкой сферой жизнедеятельности, максимально удовлетворяющей запросы и потребности учащихся, способствующей укреплению взаимодействия с семьей и социумом, и обоснование условий ее реализации.

Задачи программы:

- изучение социального заказа школе, контингента учащихся и особенностей микрорайона, социально-психологических влияний среды на школьника;

- изучение и анализ механизмов межведомственного взаимодействия, выявление перспективных направлений деятельности школы и моделирование ее развития;

- разработка механизмов социально-педагогической поддержки детско-родительской инициативы, проектной деятельности участников детских, молодежных и родительских общественных объединений;

- укрепление связей и контактов с детскими, молодежными и родительскими организациями, расширение форм сотрудничества;

- определение оптимального варианта использования воспитательных методик и технологий;

- привлечение внимания органов государственной власти, местного самоуправления, общественных объединений, коммерческих структур и средств массовой информации к проблемам школы;

- создание в микрорайоне организованного пространства для самореализации личности школьника, взаимодействия с семьей, формирования субъектности родителей;

- укрепление ресурсной базы школы с целью обеспечения эффективного развития.

Базовые установки коллектива на период реализации программы:

Повышение роли семьи в воспитании ребенка. Участие родителей в образовании – не только активное участие в жизни школы, их обязанность – правильное семейное воспитание детей, т. к. «воспитание детей – это особый гражданский долг родителей». Многие родители не в полной мере осознают свою ответственность, поэтому в школе необходимо создать целостную систему семейного просвещения, а также ассоциацию родителей.

Расширение сети дополнительного образования и занятости детей. Сегодня охват школьников дополнительным образованием недостаточно высок. Как известно, дети и подростки зачастую объединяются в неформальные группы, поэтому развитие школьной ассоциации может стать одним из путей организации их досуга. Считаем целесообразным привлечь к созданию этой ассоциации родителей, жителей микрорайона, общественные организации, волонтеров. В решении данного вопроса важное место должны занимать также социальное партнерство с представителями бизнеса в плане развития физкультурно-массовой работы.

Мы предлагаем эффективно внедрять в школьную практику накопленный опыт включенности родителей в управление деятельности учреждений образования, опыт работы с волонтерами, грантовую поддержку проектов и программ, развивать систему многосторонних договоров, заботясь о преемственности семьи – школы – социума.

Совершенствование взаимоотношений в триаде «школа–семья–социум», развитие внешней и внутренней системы общеобразовательного учреждения. Этот путь мы видим в партнерстве и диалоге; управлении и взаимодействии, соподчиненности и упорядоченности при выполнении взаимных обязательств, признавая при этом государственную и юридическую самостоятельность каждого субъекта.

Взаимодействие семьи, школы и социума обеспечивает успешную самореализацию ребенка, т. к. именно характер взаимоотношений в триаде «школа – семья – социум» предполагает равенство позиций родителей, педагога и жителей микрорайона, уважительное, построенное на циклической, причинной зависимости, при которой деятельность субъектов выступает как интегрирующий фактор, обеспечивающий эффективность самореализации современного ребенка, определяющей осознанное, целесообразное раскрытие и использование своих возможностей и способностей, направленных на достижение личностных целей, планов.

Творческое сотрудничество школы с семьей способствует осознанному и активному участию родителей в образовательном процессе, позволяет добиваться позитивных результатов в развитии и саморазвитии, воспитании и самовоспитании, обучении и самообучении ребенка. На этой основе происходит объединение усилий детей, родителей и педагога в стремлении к достижению оптимальных результатов, что делает школу привлекательной для родителей и детей, стимулирует творческую деятельность учителя. Тщательно подготовленное, содержательное, нестандартное по форме и актуальное по значимости общее дело может совершить переворот в сознании пап и мам, раскрыть в них огромный воспитательный потенциал и желание помочь своему ребенку стать счастливее; поднимает авторитет школы, позволяет объединить воспитательные усилия родителей.

Принципами реализации программы являются: комплексный подход к разработке целей, задач, структуры, функций школы, а также содержания, форм и методов учебно-воспитательной деятельности; преемственность и последовательность в осуществлении воспитательного воздействия; вариативность содержания и форм среды; открытость в социум.

Основные направления деятельности мы видим в формировании уклада школьной жизни; реализации комплексно-целевых программ; информатизации образовательного и воспитательного пространства; развитии системы дополнительного образования; активном взаимодействии с социумом.

Ключевыми идеями программы развития школы являются:

1. *Сотворчество участников педагогического процесса* (школы, учащихся, семьи, социума) обеспечивает развитие креативных способностей детей и взрослых, формирование отношений сотрудничества между ними. Атмосфера сотворчества порождает особый тип человеческих отношений, а отношения начинаются с видения себя и других людей в мире, в школе, на уроке, с того, какие взаимодействия представляются вероятными, актуальными и желательными. Сотворчество – это совместная целенаправленная деятельность педагогов, учащихся, родителей, для которой характерны следующие отличительные признаки: субъект-субъектные взаимоотношения между участниками деятельности; неординарность, оригинальность, нешаблонность действий. Сотворчество взрослых и детей – это источник, условие и результат развития участников педагогического процесса и взаимоотношений между ними.

2. *Расширение связей учащихся с окружающим миром.* Личность формируется в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, овладевая социальным опытом, общественными ценностями. На основе отражения человеком объективных отношений происходит формирование внутренних позиций личности, индивидуальных особенностей психического склада, складывается характер, интеллект, его отношение к окружающим и к самому себе. Находясь в системе коллективных и межличностных отношений, в процессе совместной деятельности, ребенок утверждает себя как личность среди других людей.

Для реализации этой идеи целесообразно шире использовать возможности самой школы, изменив структуру организации учебно-воспитательного процесса: проводить занятия за пределами школы, разнообразить содержание и формы внеурочной воспитательной работы. Необходимо развивать связи школы с культурными и учебно-воспитательными центрами города, с другими образовательными учреждениями.

3. *Взаимодействие учащихся различного возраста.* Реализация данной идеи способствует взаимному обогащению школьников, овладению старшими учащимися социальными ролями взрослого; приобретению опыта ответственности за других; освоению навыков организаторской деятельности.

4. *Педагогизация социального окружения школы* является продолжением основополагающей идеи взаимодействия школы и социума. Взаимодействие со средой школа осуществляет по нескольким направлениям: актуализация компонентов среды, обладающих воспитательным потенциалом; принятие школой на себя новых функций (школа – социокультурный центр, школа-клуб, школа-центр дополнительного образования); возрождение народных промыслов, традиций, обычаев; привнесение в среду новых элементов, заимствование или воспроизведение культурных образцов, потребность в которых реализуется задачами воспитания (эстетизация среды, педагогизация, экологизация и т. п.). Пути педагогизации социального окружения школы: включение в систему работу школы общественно полезной деятельности и производительного труда; освоение и развитие местных традиций и культурного наследия, включение их в воспитательный процесс; использование «человеческих ресурсов» среды; организация взаимодействия с родителями учащихся; использование материальной, производственной и культурной базы микрорайона; создание школьных научных объединений по разработке местных проблем. Все перечисленные факторы определили социальный заказ на создание программы развития образовательного учреждения по модели «Школа – социокультурный и образовательный центр микрорайона».

Мы выделили следующие **этапы освоения программы**: проектировочный (определение исходного состояния деятельности школы; формирование творческой группы реализации проекта; заключение договоров с социальными партнерами; запуск проекта); основной этап (апробация модели «Школа – социокультурный и образовательный центр микрорайона»); обобщающий (обобщение итогов работы по направлениям; определение перспектив развития).

Заявленные в программе мероприятия подлежат корректировке в зависимости от результатов, получаемых в ходе ее реализации.

Движение навстречу друг другу, конструктивный диалог детей и взрослых, организаций и объединений имеют исключительное значение для будущего Чувашской Республики. Исходя из этого **ожидаемыми результатами программы развития школы** являются: формирование единого образовательного и воспитательного пространства; снижение негативного влияния окружающей среды на детей; расширение внешних связей школы с целью решения проблем обучения и воспитания учащихся, их родителей и жителей микрорайона; снижение количества правонарушений в микрорайоне; удовлетворение интересов и потребностей обучающихся в объединениях дополнительного образования; увеличение количества детей и подростков, их родителей и жителей микрорайона, охваченных организованным досугом.

Технологии внедрения Программы заключаются в следующем: определение приоритетного направления развития образования в школе, содержания и задач реформирования образовательной системы школы как социокультурного и образовательного центра микрорайона, сроков, структуры и способов управления, выбор формы контроля и оценки эффективности выполнения программы; расширение сети дополнительного образования; укрепление кадрового потенциала образовательной системы образования школы.

Исполнителями Программы являются администрация школы, педагогический коллектив, Управляющий Совет школы, родительские комитеты классов.

Система организации контроля и исполнения представлена следующими структурами: Министерством образования и молодежной политики ЧР; Управлением образования администрации г. Чебоксары; педагогическим советом школы.

Внутренний **мониторинг хода и результатов реализации программы** проводит социально-психологическая служба, администрация. Результаты обсуждаются один раз в полгода. Программа реализуется путем проведения мероприятий в соответствии с основными направлениями.

Индикаторами эффективности могут быть:

- рост количества выпускников, подтверждающих свои отметки на ЕГЭ и ГИА, вступительных экзаменах в вузы;
- рост количества обучающихся – победителей и призеров муниципальных, республиканских, региональных олимпиад;

- рост количества обучающихся, проявляющих интерес к научно- исследовательской деятельности;
- 100% охват классных коллективов спортивными соревнованиями в рамках общешкольной спартакиады школьников;
- увеличение количества обучающихся, систематически занимающихся физической культурой и спортом до 80%;
- 100% освоение учащимися и педагогами локальной сети;
- увеличение удельного веса использования новых образовательных и современных информационных и коммуникационных технологий в каждом предмете;
- рост количества высоко мотивированных педагогов – участников муниципальных, республиканских, региональных конкурсных программ;
- 100% охват детей дошкольного возраста дошкольной подготовкой с целью обеспечения равных стартовых возможностей для последующего обучения в начальной школе; развития 5–6-летних детей;
- увеличение удельного веса дополнительного образования для реализации интересов и познавательных потребностей учащихся, их родителей и жителей микрорайона;
- увеличение удельного веса Совета школы в управлении образовательным учреждением;
- увеличение удельного веса родительского комитета в решении воспитательных проблем;
- увеличение объема привлеченных внебюджетных средств;
- обновление учебно-материальной базы образовательного процесса.

INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTION A MEANS TO SOLVING THE PROBLEM OF SUPPORTING VOCATIONAL SELF-DETERMINATION

Burov K.S.®

South Ural State University

Russia

Abstract

In connection with indication to actuality and multidimensionality the problem of pedagogical and psychological supporting vocational self-determination in various social and educational institution is raised. The techniques of educational institution interaction aimed at supporting choice of vocational self-determination. The premises and possible ways of solving the problem are described.

Keywords: social interaction, interaction of educational institution, pedagogical support, vocational self-determination.

Аннотация

В связи с указанием на актуальность и многоаспектность в статье ставится проблема сопровождения профессионального самоопределения как части психолого-педагогического сопровождения развития личности в рамках различных социальных институтов. Характеризуется понятие взаимодействие социальных институтов и целевая направленность данной деятельности на решение задачи сопровождения профессионального самоопределения личности.

Ключевые слова: взаимодействие социальных институтов, педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение.

В периодической печати и многочисленных исследованиях ученых отмечаются негативные факторы, влияющие на некорректный выбор профессии выпускниками школ: это

традиционная ориентации граждан на получение высшего образования, влияние родителей и семьи в целом, влияние сверстников, влияние общественного сознания в целом, проблема подмены выбора профессии выбором социального статуса, несвоевременность выбора, отсутствие мотивации.

В силу отсутствия опыта работы и профессиональной квалификации, учащихся ориентируют в выборе профессии в соответствии с разившейся образованностью, не учитывая при этом другие составляющие личностного ресурса. Для того чтобы совершить этот выбор, необходимо самостоятельно уметь анализировать свои возможности, склонности, знания, быть способным принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения по отношению к будущему. В связи с этим возникает проблема сопровождения профессионального самоопределения как части психолого-педагогического сопровождения развития личности.

Можно сказать, что такое сопровождение это многоаспектная проблема, в силу того, что структура личностного ресурса человека представляет собой интеграцию развивающихся свойств. В структуре личностного ресурса выпускников можно выделить телесную, интеллектуальную, душевную и духовную составляющие. Следовательно, можно выделить следующие аспекты сопровождения выбора направления профессионального образования: социальный, психологический, педагогический, медицинский. Социальный аспект заключается в формировании ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении, в соответствии с потребностями общества и возможностями личности. Психологический аспект состоит в изучении структуры личности, формировании профессиональной направленности. Педагогический аспект связан с формированием общественно значимых мотивов выбора профессии и профессиональных интересов. Медицинский аспект выдвигает такие основные задачи как разработка критериев профессионального отбора в соответствии с состоянием здоровья, а также требований, которые предъявляет профессия к личности кандидата.

Совершенно очевидно, что данную работу призваны осуществлять различные социальные институты: семья, социум, средства массовой информации, органы управления образованием, учреждения среднего и высшего профессионального образования, психологические центры, центры занятости, центры профориентации, специализированные консультационные центры, промышленные предприятия.

Конечно, каждое учреждение в силу своих возможностей осуществляет такую деятельность, однако их усилия разобщены, каждое учреждение предлагает свои услуги, не координируя действия с другими. В лучшем случае, взаимодействие социальных институтов осуществляется на основе информационного обмена, а зачастую ограничивается только этим аспектом. Можно выделить противоречие между существующей системой сопровождения, не учитывающей возможности взаимодействия социальных институтов и фактами некорректного выбора профессии учащимися. В то же время всякий социальный институт связан с общественной формой, являясь ее неотъемлемой частью.

Под взаимодействием в социальном плане понимают процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает как интегрированный фактор, способствующий образованию структур. Так, в ходе взаимодействия между частями вновь созданной группы появляются признаки, характеризующие эту группу как взаимосвязанную устойчивую структуру определенного уровня. Особенность взаимодействия – его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие объектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморегуляции структур.

Взаимодействие социальных институтов, на наш взгляд – это явление, которое характеризует социальные связи, проявляющиеся в отношениях между субъектами образования, опирающиеся на их внутренние ресурсы и направленные на решение актуальных проблем. Признаки такого взаимодействия: наличие отношений между субъектами, опора на внутренние ресурсы этих субъектов, направленность на решение актуальных проблем, активный информационный обмен.

Можно сделать предположение, что взаимодействие социальных институтов, существенно поможет в решении задачи сопровождения профессионального самоопределения. При взаимодействии осуществляется реализация совместной деятельности, которая требует разделения и кооперации функций, а потому – взаимного согласования и координации

индивидуальных действий. Можно утверждать, что такое взаимодействие станет действенным средством решения обострившихся социально-педагогических проблем. Наличие общих интересов в решении собственных задач позволяет говорить о результативности взаимодействия социальных институтов как средства решения задачи сопровождения выбора учащимися выбора направления образования, профессиональной ориентации и профессионального самоопределения в целом. Субъекты данной деятельности чаще всего взаимодействуют в систематизированном образовательном пространстве.

Наиболее очевидным и результативным нам кажется организация содействия профессиональному самоопределению на основе взаимодействия образовательных организаций, выполняющих роль координационных центров; имеющих соответствующую инфраструктуру, ресурсы; практически осуществляющих принцип «образование через всю жизнь». Такими организациями в образовательной системе Российской Федерации являются образовательные учреждения разных уровней: университеты, школы. Университет как научный центр может выступать ведущим субъектом взаимодействия, осуществляя научно-обоснованную поддержку, а школы – как базовые площадки, осуществляющие непосредственное сопровождение конечного потребителя процесса (самоопределяющейся личности). Межорганизационное взаимодействие организуется по сетевой модели. Особенностью такого взаимодействия будет: выделение общих задач для университета и школ, интеграция их ресурсов в содержании, формах и методах работы, использование опосредованного взаимодействия на основе компьютерных технологий.

Целью такого взаимодействия является оказание содействия выбору учащимися направления профессионального образования; основанием – государственный заказ со стороны органов управления образованием, учреждений высшего профессионального образования, со стороны бизнеса, администрации школ, социальный заказ со стороны учащихся, родителей.

Предпосылками взаимодействия можно считать ресурсы университета, такие как профессиональная квалификация персонала, образовательные компетенции студентов. К ресурсам школы можно причислить следующие: образованность, здоровье учащихся, положительное отношение учащихся к продолжению образования как ценность и как часть личностного ресурса, профессиональная квалификация работников образовательного учреждения (ОУ) (в рамках исполняемых ими компетенций). В результате выделяется интегрированный ресурс – т.е. совокупность ресурсов персонала и контингента образовательных учреждений (администрации, профессорско-преподавательского состава, студентов и учащихся). Опора на эти ресурсы повысит эффективность работы по выбору учащимися направления профессионального образования.

Формы взаимодействия можно разделить по уровням. Управленческого уровня: осуществление инноваций содействия профессиональному выбору учащихся; постановка задач профессиональной ориентации; обмен информацией (данные о поступлении в учреждения профессионального образования, об успешности освоения образовательной программы); создание и наполнение сайтов, обеспечение обратной связи. Для уровня педагогов: научные мероприятия (конференций, семинаров, симпозиумов и т.д.), проводимых учреждением; программы, проекты, конкурсы, гранты, в которых планирует принять участие учреждение на совместной основе. Для уровня студентов и учащихся: плановая работа в области профориентации вуза (специальности); производственная практика, участие в профориентационной работе. Для уровня учащихся: дни открытых дверей, выставки, олимпиады.

Ожидаемые результаты: существенное повышение доли самоопределившихся учащихся; развившаяся готовность к выбору учащимися направления профессионального образования; элементы образованности (осознанный выбор, мотивирование, самооценка ресурсов, готовность к самообразованию учащихся по выбранному профилю); рост квалификации персонала; организационные структуры, обеспечивающие содействие учащимся в выборе профессии; информационное обеспечение содействия учащимся в выборе профессии; содержание сведений на информационных порталах.

Таким образом, можно утверждать, что взаимодействие университетов и школ как социальных институтов в сопровождении профессионального самоопределения личности, является существенным резервом повышения результативности такого сопровождения. Данная деятельность должна осуществляться на основе общих задач, а также интеграции их ресурсов. Это взаимодействие необходимо разработать на теоретическом уровне, а также на практико-ориентированном уровне, что и будет являться предметом дальнейших изысканий.

FORMATION OF READINESS OF THE TEACHER OF INFORMATICS TO REALIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF SCHOOL STUDENTS

Denisova L.V.¹, Djenjer V.O.², Krevoplisova E.V.³, Lozenko G.F.⁴©

^{1, 2, 3, 4} Orenburg State Pedagogical University

Russia

Abstract

In article the problem of preparation of students of pedagogical university to extracurricular activities with school students on informatics is considered. It is for this purpose offered to bring in the curriculum of preparation of students a number of disciplines for choice which will allow to solve this problem. Theoretical courses, pedagogical practitioners and participation of students in the organization and carrying out the Olympic Games for school students allow to create the professional skills, allowing to carry out extracurricular activities with school students on informatics.

Keywords: extracurricular activities, programming, robotics, design method of training, pedagogical network communities.

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогического университета к внеучебной деятельности со школьниками по информатике. С этой целью предлагается внести в учебный план подготовки студентов ряд дисциплин по выбору, которые позволят решить данную проблему. Дисциплины по выбору, педагогические практики и участие студентов в организации и проведении олимпиад для школьников позволят сформировать профессиональные навыки, позволяющие осуществлять внеучебную деятельность со школьниками по информатике.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, программирование, робототехника, проектный метод обучения, педагогические сетевые сообщества.

Стандарты школьного образования второго поколения предусматривают организацию внеучебной деятельности школьников, что соответственно должно учитываться при подготовке учителей информатики в педагогических вузах, а также в программах переподготовки учителей информатики.

Организационной стороной подготовки студентов к такому виду деятельности, являются учебные планы бакалавров образования по профилю «Информатика», куда были внесены несколько дисциплин по выбору, которые и должны обеспечивать подготовку студентов к внеучебной деятельности со школьниками.

Учебный план по подготовке учителей информатики включает, в частности, дисциплину по выбору «Алгоритмы робототехники» предусмотренной на 1 курсе в 1, 2 семестрах обучения. Отметим, что помимо подготовки к будущей профессии для решения указанной выше проблемы, эта дисциплина должна по нашему мнению повысить интерес студентов к программированию. К сожалению, студенты педагогических специальностей при поступлении в вуз имеют недостаточную подготовку в области языков программирования, поэтому необходимо повышать интерес к этой дисциплине в процессе обучения, в частности, за счет обучения студентов программированию роботов. Как показал опыт такой работы со студентами предыдущих курсов (студентов специалитета), курс робототехники имеет необыкновенно высокий мотивационный и образовательный потенциал.

Продолжением обучения студентов элементам робототехники является курс «Учебные робототехнические комплексы» на 3 курсе.

Кроме того, на 3 курсе обучения предусмотрена педагогическая практика с выходом в школьные учебные учреждения, которые постепенно решают проблему приобретения робототехнических комплексов, а также участия в конкурсах по робототехнике, где и требуется

© Denisova L.V., Djenjer V.O., Krevoplisova E.V., Lozenko G.F., 2012

подготовка наших студентов-практикантов. Педагогическая практика на базе кадетского училища г. Оренбурга обеспечивает интересный вариант профессиональной подготовки студентов, поскольку у них имеется 2 робототехнические лаборатории с большим количеством роботов, ресурсных наборов, полигонами и всеми условиями для реализации соревнований.

Следующая дисциплина учебного плана «Организация внеучебной деятельности по информатике» (5, 8 семестры обучения) также предусматривает решение указанной выше проблемы (как подготовить студентов к ведению внеучебной деятельности со школьниками). Один из учебных модулей этой дисциплины предназначен для изучения среды программирования Scratch. Студентов, получивших навыки работы с этой средой, мы приглашаем для участия в организации и проведении олимпиады для младших школьников, проводимой ежегодно на базе кафедры информатики и методики преподавания информатики. Студентам предстоит поработать с младшими школьниками, заодно оценить свои знания (решить олимпиадные задачи) и получить навыки организации и проведения внеучебных мероприятий.

Еще одним видом организационной работы по подготовке студентов к внеучебной деятельности можно считать участие студентов в сетевых педагогических олимпиадах, проводимых ежегодно, например, Воронежским педагогическим университетом для учителей разных предметов, где приветствуется участие студентов. Участие в таких олимпиадах дает огромный опыт в понимании проблем образования, работы учителей, в частности, во внеучебной деятельности со школьниками. Особенно интересен форум, где проводится оценка выложенных участниками олимпиады проектов, идет обсуждение различных проблем, обмен опытом работы. Студенты с интересом смотрели работы учителей, учились сами оценивать чужие работы по предложенным критериям. Такую экспериментальную площадку, где в сети два месяца работает тысяча учителей, на занятиях в университете не воспроизведешь и без опыта участия самих преподавателей и студентов не объяснишь, что такое сетевое педагогическое сообщество и чем оно полезно в профессиональном росте его участников.

Таким образом, для формирования готовности учителей информатики к внеучебной деятельности со школьниками, мы предлагаем, прежде всего, решить организационную составляющую проблемы (внести соответствующие дисциплины по выбору в учебные планы). Нами предложены такие дисциплины как «Организация внеучебной деятельности по информатике», «Алгоритмы робототехники», «Учебные робототехнические комплексы», а также участие в сетевых олимпиадах учителей и студентов, где в основном и представлены результаты внеучебной деятельности школьников.

Далее мы предлагаем учебно-методическое наполнение предлагаемых курсов. Дисциплина по выбору «Организация внеучебной деятельности по информатике» предусматривает изучение среды программирования Scratch. Кстати, эту среду мы изучаем в качестве одного из учебных модулей с учителями информатики на базовых курсах повышения квалификации. Изучение среды программирования Scratch можно рекомендовать для внеучебной работы с учениками 3-5 классов. Помимо изучения основ программирования, эта среда позволяет реализовывать проектный метод и, наоборот, используя данный метод, можно глубже изучать программирование. На такой подход в организации внеучебной работы при изучении среды программирования Scratch мы особо обращаем внимание студентов, поскольку необходимо вести непрерывную линию изучения языков программирования, начиная с начальной школы. В работах [1-3] описана методика изучения данной среды, приведено много примеров проектной деятельности.

Основными разделами учебной дисциплины «Организация внеурочной деятельности школьников по информатике» являются:

- основы программирования в среде Scratch;
- организация внеурочной деятельности школьника на основе использования среды Scratch.

Основными задачами освоения данной дисциплины для студента являются:

- понимание сущности внеурочной деятельности в контексте ФГОС второго поколения;
- изучение среды программирования Scratch, как средства организации внеурочной деятельности по информатике;
- овладение методикой организации конкурсов по программированию в среде Scratch для школьников начальной и базовой школы;
- использование полученных знаний на педагогических практиках.

Обратим внимание на место предмета «Информатика» в базисном учебном плане школы после введения ФГОС второго поколения. Возможные варианты: предмет «Информатика» вводится за счет дополнительных часов, либо присутствует как компонент в других предметных областях. Во втором варианте учитель информатики может считать данную ситуацию неблагоприятной для подготовки школьников к базовому курсу информатики. В таком случае только внеучебная деятельность со школьниками позволит готовить школьников к базовому курсу информатики (при этом мы выделяем линию программирования и проектную деятельность).

Фонд учебно-методических комплектов по информатике для пропедевтического уровня обучения постоянно увеличивается, но даже при отказе от отдельного предмета информатики в начальной школе этот фонд можно использовать во внеучебной деятельности, например, УМК под редакцией Семенова А.Л. для 1-4 классов, 5-7 классов. Мы можем порекомендовать учебник по информатике для 5 класса под редакцией Семенова А.Л.[4], обратив внимание на подборку задач на сортировки. Как известно, эти задачи рассматриваются в базовом курсе информатики при изучении раздела «Программирование». По мнению учителей информатики учебных часов на изучение этого раздела всегда не хватает. Без дополнительных часов работы, в частности, для изучения языков программирования, не обойтись. Одним из выходов из данной ситуации может быть организация внеучебной работы со школьниками по изучению среды программирования Scratch, начиная с 3-4 классов и продолжая в 5 классе, где можно рассмотреть задачи-проекты на сортировки. Отметим, что авторы этого комплекта учебников по информатике, не рассматривают изучение какой-либо среды программирования, но они дают очень интересные методики для учителя, например, как научить решать задачи на сортировки (как составить алгоритм). Потом эти задачи можно решать в 9 классе при изучении языка программирования Паскаль. Поясним коротко авторскую методику решения этих задач. Авторы предлагают использовать игровой метод при объяснении различных методов сортировки массива. Учитывая, что материал предназначен для пятиклассников, предлагаются небольшие массивы, представляющие собой карточки с числами. Сортировщики-школьники (это роль) должны понять алгоритм очередной сортировки и из карточек с числами получить нужную последовательность.

Если школьник разобрался в алгоритмах сортировки массива, ему можно будет предложить написать программу сортировки массива по изученному алгоритму на языке программирования Scratch (рис. 1, 2).



Рис. 1. Фрагмент интерфейса среды программирования Scratch и демонстрации работы программы (скрипта) на сортировку методом прямой вставки

На рисунке 1 (правый фрагмент) представлено 2 множества, первый – исходный, второй – результат сортировки методом прямой вставки.

Аналогично можно решать задачи в среде программирования Scratch на сортировку слиянием, методом «всплывающего пузырька» и др. Пример программы (скрипта) на сортировку методом вставки приведен на рис. 2.

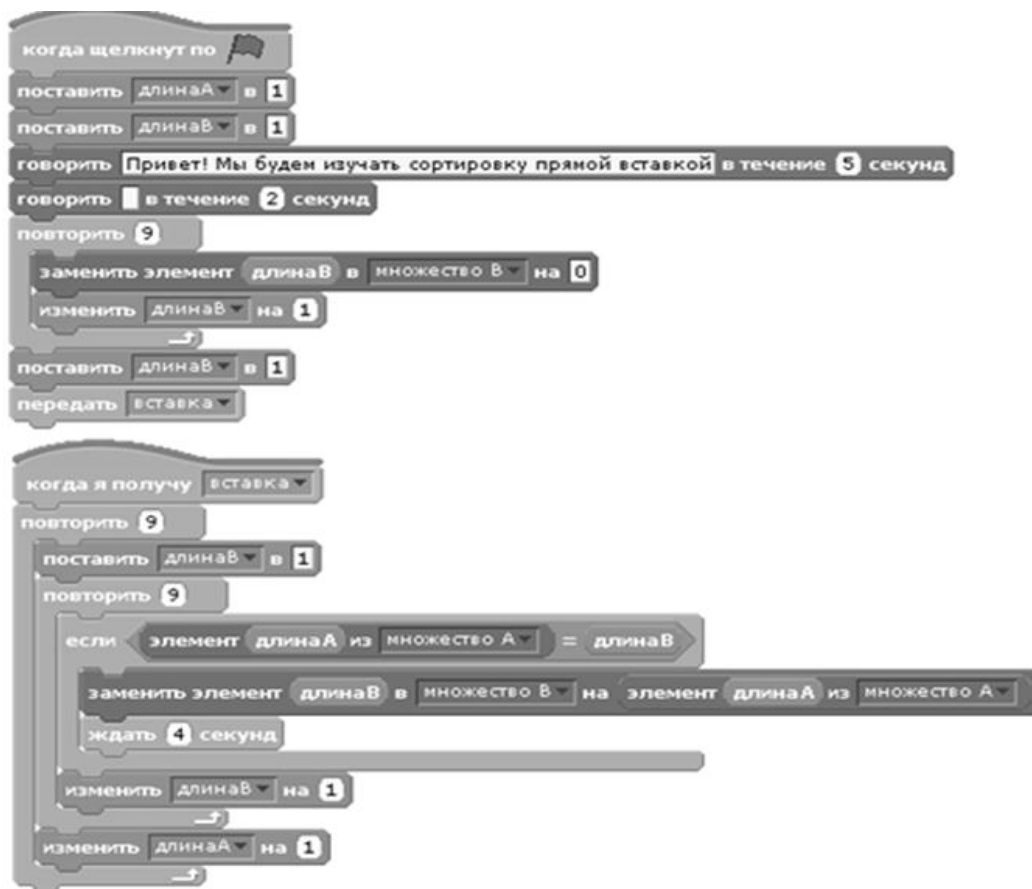


Рис. 2. Программа (скрипт) на сортировку методом прямой вставки на языке программирования Scratch

Блок дисциплин по робототехнике также предполагает подготовку студентов к внеурочной деятельности со школьниками 5-7 классов и также одной из целей является повышение интереса к программированию.

Примерные разделы программы по обучению основам робототехники:

- элементы конструирования на основе комплекта Lego Mindstorms NXT 2.0;
- языки программирования (NXT-G и другие);
- основы проектной деятельности на основе технологии Lego Mindstorms NXT 2.0.

Основными задачами освоения данной дисциплины для студента являются:

- изучить основы программирования роботов на примере языка NXT-G и других языков;
- изучить основы конструирования роботов на примере Lego Mindstorms NXT 2.0;
- изучить методику организации занятий по информатике с применением учебных роботов;
- использовать полученные знания на педагогических практиках.

Занятия по робототехнике проводятся и для студентов бакалавриата, и для специалитета физико-математического факультета педагогического университета. Учебно-методическое наполнение курсов активно разрабатывается. Приведем пример простой задачи (определение черной линии роботом) и отметим общие подходы в изучении среды программирования Scratch и среды программирования NXT-G. В обоих случаях программа собирается из блоков (разноцветные ящики с командами движения, внешнего вида, звуков и др. среды Scratch и

графические команды для включения и движения моторов, звуков, датчиков цвета, касания, определения расстояния и др. среды NXT-G, а также конструкций циклов, ветвлений). Мы видим, что среды программирования Scratch и NXT-G действительно предназначены для школьников, и они должны заинтересовать как школьников, так и студентов (как будущих учителей) в изучении их возможностей. Кроме того, при работе с роботами необходимы еще и соревнования на полигоне, где видны все ошибки и конструирования и программирования.

Подготовка преподавателя к таким занятиям весьма трудоемкая, особенно при подготовке к спортивным соревнованиям.

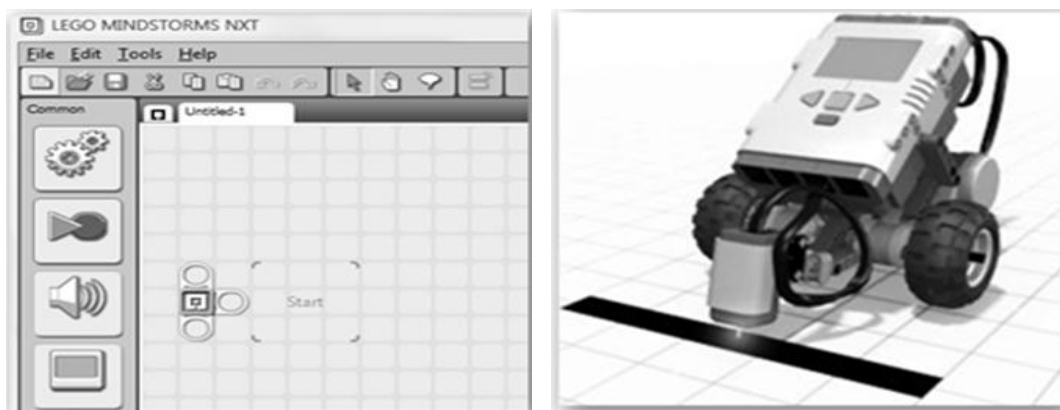


Рис. 3. Фрагмент интерфейса среды программирования NXT-G и учебная модель робота с цветовым датчиком и полигоном с черной линией

Ниже представлен фрагмент программы для сценария рис. 3 (полигон с черной линией). Эта задача рассчитана на изучение работы датчика цвета, который определив черный цвет, остановит движение робота. Задача одна из самых простых, но ее можно усложнить, нарисовав зебру и поставив перед роботом задачу – остановиться на второй/третьей/четвертой и т.д. линии. Эту задачу можно усложнять дальше – движение вдоль черной линии, движение по кругу, и эти задачи также можно усложнить. Отметим, что оформление программы для робота выглядит достаточно громоздким, поэтому мы привели одну из самых простых задач на движение, включив только настройку панели цветового датчика.

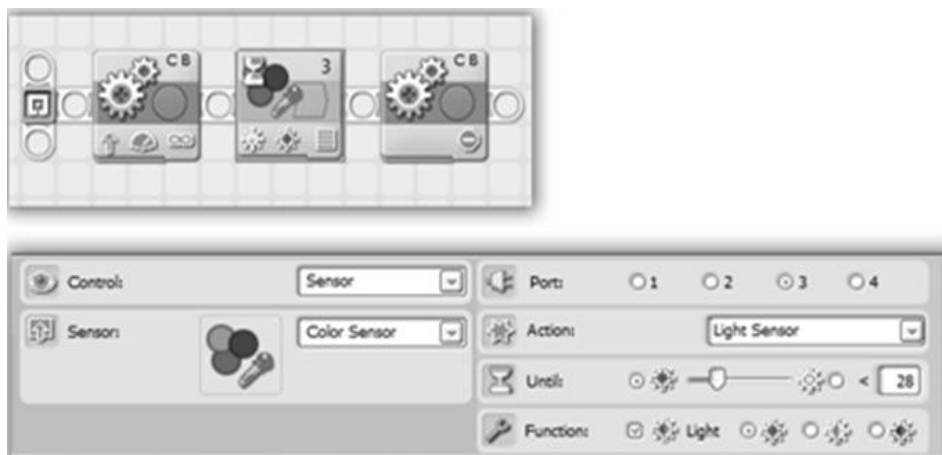


Рис. 4. Фрагмент программы в среде программирования NXT-G по определению роботом черной линии

Выше представлен опыт работы по организации (включение дисциплин по выбору в учебный план) и учебно-методическому наполнению указанных дисциплин, обеспечивающих подготовку студентов-информатиков педагогического университета к внеучебной деятельности со школьниками.

Требования к профессиональной подготовке будущих учителей постоянно растут. Помимо преподавательской работы от будущего учителя требуются умения организовывать внеучебную деятельность со школьниками - проводить конкурсы, олимпиады, причем растет роль сетевых олимпиад, как для школьников, так и для учителей. Работая в сетевых педагогических сообществах, студенты знакомятся с огромным опытом работы учителей и прежде всего по внеучебной деятельности со школьниками. Из интернет-олимпиады для учителей, проведенной Воронежским государственным педагогическим университетом в апреле-мае 2012 года и в которой наши студенты приняли участие, получив диплом II степени, мы получили опыт работы учителей с сервисами Web 2.0 (тема данной олимпиады). Многие практические результаты работы учителей из сетевой олимпиады можно использовать для формирования представлений о том, что относится к внеучебной деятельности со школьниками. Материалы олимпиады позволили понять, что такое веб-квест и как его разработать со школьниками, что такое личный сайт учителя и какие проблемы он решает, как разработать мероприятие по математике, химии, физике и др. предметам, используя сервисы web 2.0. Студенты, принявшие участие в интернет-олимпиаде, выполнили задания 4-х уровней: визитная карточка команды (представление команды), блиц-турнир (задание для команды), представление творческого проекта и участие в интернет-боях.

Особенно интересен опыт общения на форуме, который не прекращался и после окончания олимпиады. На форуме можно задавать вопросы и получать ответы многих учителей, что способствует получению профессионального опыта, умению общения, оценивания своих и чужих результатов. В целом интернет-олимпиада способствовала формированию позитивного отношения к работе учителя.

Литература

- [1] Рындак В. Г., Дженжер В. О., Денисова Л. В. Внеучебная проектная научно-познавательная деятельность школьника. Методика организации (с использованием языка программирования Scratch): монография. — М: «Дом педагогики», 2010. — 251 с.
- [2] Рындак В. Г., Дженжер В. О., Денисова Л. В. Проектная деятельность школьника в среде программирования Scratch: учебно-методическое пособие. — Оренбург: ОГИМ, 2010. — 106 с. [электронный ресурс]. /URL:<http://sites.google.com/site/orensratch/nasi-razrabotki> [дата обращения 10.12.2012].
- [3] Бугайко Е.В., Лозенко Г.Ф. К вопросу о повышении квалификации учителей информатики// Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia Offline Letters): электронный научный журнал. - Ноябрь 2010, ART 1471. - СПб., 2010г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1471.htm>. - Гос. пер. 0420800031. ISSN 1997-8588 [дата обращения 10.12.2012].
- [4] Информатика: тетрадь для проектов для 5 кл. общеобразоват. учреждений / А.Л. Семенов, Т.А. Рудченко. — М. : Просвещение: Институт новых технологий, 2006. — 64 с. : ил.

USE OF NETWORK EDUCATIONAL RESOURCES FOR FORMATION OF COMPETENCE OF PERSONAL SELF-IMPROVEMENT AND PREPARATION OF PUPILS OF THE SENIOR CLASSES FOR SUCCESSFUL PASSING OF FOCAL IN THE FORM OF UNIFIED STATE EXAMINATION OF RUSSIAN AND LITERATURE

Dovydova A.V.[©]

Secondary School Specialized in English №1234

Russia

Abstract

Quality of education is one of the necessary requirements to modern educational process. With the change of social conditions, development of scientific and technical progress, information of society to

fulfill this requirement becomes more difficult. Educators should look for new ways, methods, technologies for the solution of objective. In education the network educational resources demanded both in class, and in out-class activities start to play more and more important role. In the article possible forms of use of such network educational resource, as on-line games for formation and development of competence of personal self-improvement of studying senior classes and for their successful preparation for Unified State Examination are considered. Modes of work over creation such games, their didactic, methodical and administrative possibilities are also considered in detail, the results of using on-line games in class and out-class activities are presented.

Keywords: education information, quality of educational process, network educational resources, on-line games, Unified State Examination, school, senior classes, Russian, Literature.

Аннотация

Качество образования является одним из необходимых требований к современному образовательному процессу. С изменением социальных условий, развитием научно-технического прогресса, информатизацией общества выполнять это требование становится все труднее. Работникам образования приходится искать новые пути, методы, технологии для решения поставленной задачи. Все более важную роль в образовании начинают играть сетевые образовательные ресурсы, востребованные как в урочной, так и во внеурочной деятельности. В статье рассмотрены возможные формы использования такого сетевого образовательного ресурса, как on-line игры, для формирования и развития компетентности личностного самосовершенствования учащихся старших классов и для их успешной подготовки к сдаче ЕГЭ. Также подробно рассмотрены способы работы над созданием таких игр, их дидактические, методические и управленческие возможности, представлены результаты использования on-line игр в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, качество образовательного процесса, сетевые образовательные ресурсы, on-line игры, ЕГЭ, школа, старшие классы, русский язык, литература.

Совершенствование системы обучения, определенное социальным заказом общества, постоянно усложняет и расширяет требования к всестороннему развитию выпускников школы. Сегодня уже не достаточно овладеть суммой знаний, важное значение придается задаче научить школьников учиться, а психологически это означает – научить их хотеть учиться.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в качестве одного из основных требований, предъявляемых к современному школьнику, выдвигает формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»), который должен активно и заинтересованно познавать мир, уметь и хотеть учиться, осознавать важность образования и самообразования для жизни и деятельности и быть способным применять полученные знания на практике [16].

Формирование у школьников компетентности личностного самосовершенствования без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, введением новых образовательных стандартов, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-политического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции. Социальный заказ нашего общества школе состоит сегодня в том, чтобы воспитать личность, максимально соответствующую современному национальному воспитательному идеалу [9, 24], то есть высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Важнейшим при решении данной задачи является формирование у учащихся компетентности личностного самосовершенствования.

Предметы гуманитарного цикла как основа и средство для формирования компетенции личностного самосовершенствования

Литературе как искусству слова принадлежит исключительная роль в вопросе формирования внутреннего мира ребенка, его идеалов, моральных и этических ценностей.

Основой предмета является классическая литература с ее высокой духовностью, гражданственностью, гуманизмом. Именно она благотворно воздействует на духовный мир ребенка, его психику и сознание, благодаря чему ребенок расширяет свою модель мира и совершенствует взаимодействие с социумом.

Человек знакомится с книгами с раннего детства, и они сопровождают его всю жизнь: помогают разобраться в сложных вопросах, разрешить сомнения, решить важнейшие жизненные проблемы. Книга готова открыть каждому окно в новый неизведанный мир, она способна расширить жизненные горизонты человека, подарить ему новые чувства, ощущения, переживания, поделиться с ним новыми знаниями. Художественная литература дает нам возможность совершать удивительные путешествия. Мы переживаем вместе с героями, радуемся их удачам, страдаем вместе с ними, задумываемся над их целями и идеалами, жизненными установками и приоритетами. Книга учит нас быть добрее, мягче друг к другу, не останавливаться перед трудностями всегда идти вперед и добиваться своих целей, как бы ни был тяжел наш жизненный путь.

Во многом именно от учителя зависит, откроется ли перед ребенком дверь в волшебный мир книги; захочет ли ученик взять все то, что может дать ему художественное произведение, все лучшее, что человечество накопило за долгие годы своего существования; возникнет ли у него желание идти дальше по этому миру самостоятельно, открывая все новые и новые просторы и возможности.

Гораздо сложнее воспитать в учениках любовь к языку. Предмет «русский язык» обычно считается достаточно скучным и неинтересным. Но именно знания по этому предмету необходимы каждому человеку не только для успешного прохождения итоговой аттестации за курс средней (полной) школы, но и для того, чтобы по праву называться русским человеком, для осознания себя частью своей страны.

Каждый из нас познаёт мир: одним познание даётся труднее, другим – легче; один взрослеет быстрее, другой медленнее. Но в любом случае никто из нас не обходится без родного языка, без слов и выражений самых простых.

Язык – это целый мир. С доисторических времён человек живёт в обществе. Это вызвало необходимость уметь одному человеку как-то сообщить другому свои мысли, желания, чувства. Так из потребности общения возник язык.

С раннего детства мы познаём мир, сначала только из любопытства, потом и по необходимости, чтобы найти своё место в нём. Одновременно с этим мы овладеваем языком. Он занимает важнейшее место в познании. Чтобы изучить какой-либо предмет или явление, нужно назвать, а потом охарактеризовать его словами. Неумение именовать предметы – это и незнание их. Любая проблема должна быть, прежде всего, сформулирована словами языка. Умение правильно выражать словами свою мысль – дело нелёгкое, но необходимое. Даже в обычном разговоре говорящий должен уметь так выразить мысль, чтобы слушающий понял её соответственно. Плохо выраженная мысль – это не только неумение говорить, но и неумение мыслить.

Язык – часть культуры. Он занимает важнейшее место в человеческой деятельности, позволяя изучать науку и производство, нравы и обычаи, заниматься политикой и искусством.

Выясняя законы окружающего мира, человек неизбежно относит их к себе, пытается понять своим умом и выразить своими словами.

История всякого языка отражает не только историю народа, но и важнейшие этапы его культурного развития. Более того, уровень культуры народа во многом определяется степенью развитости языка: наличием письменной формы, богатым словарным запасом, помогающим описать любую сферу человеческой деятельности, наличием различных стилистических форм на все случаи жизни и т. д.

Русский язык обладает всеми этими свойствами и является величайшим богатством нашего народа. Писатели постоянно напоминают нам и своим творчеством, и прямыми высказываниями, что нужно очень бережно обращаться с этим сокровищем. Мы называем свой язык родным, потому что говорим на нём с детства, думаем, мечтаем, на нём говорят наши родственники. Это язык нашей родины, нашего народа, это то, что объединяет нас всех и делает сильнее, помогает с достоинством пройти все испытания.

Для формирования компетенции личностного самосовершенствования и для подготовки учащихся старших классов к успешной сдаче итоговой аттестации в форме ЕГЭ мы используем на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности различные средства. Одними из самых результативных являются сетевые образовательные ресурсы, например – on-line игры.

On-line игры как средство формирования и развития компетенции личностного самосовершенствования у школьников старших классов и как результат успешной сдачи итоговой аттестации в форме ЕГЭ

Использование сетевых игр для образовательных целей, является спорным вопросом среди педагогов и родителей. Этот вопрос еще мало изучен в нашей стране, тем не менее, мы уверены, что со временем сетевые образовательные ресурсы – on-line игры – будут приобретать все больше сторонников как среди учителей, так и среди родителей учащихся. Сами же дети сразу оценили такое нововведение в учебном процессе и безоговорочно отдали свои сердца подобной форме работы. Введение новых ФГОС во многом способствует тому, что во многих школах появились дополнительные компьютерные классы, интерактивные доски, что дает возможность использовать сетевые образовательные ресурсы – on-line игры – для работы на уроках не только информатики, но и других предметов.

Многие исследователи в области образования и гейм-дизайнеры считают, что новые инструменты технологии должны быть созданы для удовлетворения потребностей сегодняшних школьников. Мы придерживаемся той точки зрения, что именно on-line игры позволяют максимально развивать у учащихся компетенцию личностного самосовершенствования. Немногие школьники с удовольствием сажаются дома за изучение пройденного на уроке материала. Если же материал изложен в доступных и понятных современному школьнику сетевых ресурсах – on-line играх, это делает занятия более увлекательными. Момент соревновательности также очень важен в такой работе: многие слабо мотивированные учащиеся, хорошо владеющие компьютером, осознают, что в такой игре они имеют определенные преимущества перед учениками сильно мотивированными, но владеющими компьютером хуже. А тот факт, что для победы нужно сначала изучить материал, пугает гораздо меньше и кажется незначительной преградой на пути к желанному лидерству и победе в игре.

Каковы же образовательные возможности и существуют ли проблемы использования таких сетевых ресурсов в образовании? Есть множество аспектов сетевых образовательных игр, некоторые из которых делают подобную форму работы более предпочтительной, чем традиционные формы работы на уроке. Такие игры становятся развивающими и позволяют ученикам общаться со своими сверстниками по-новому. Они повышают техническую и информационную компетентность школьников, а также способствуют развитию навыков сотрудничества и коллективной деятельности, становятся реальным инструментом деятельностного подхода в обучении. On-line игры представляют собой интересный способ получать информацию, что делает подобную работу интерактивной, а не статической и односторонней. Есть, конечно, проблемы с использованием этого нового вида работы на уроке. Многие учителя просто не имеют возможности эффективно использовать данную технологию в образовательном процессе. Учителям необходимо прежде всего самим понимать и знать, как играть в игры для того, чтобы научить школьников, как это сделать. Учителям необходимо самим разработать эффективные способы интеграции игр в свои регулярные планы уроков, чтобы они стали дополнением к традиционным формам работы и помогли наиболее эффективно усвоить новый материал, или освоить и закрепить изученный.

Сетевые образовательные игровые технологии поддерживают личностно-ориентированное обучение. Они объединяют содержание образования, принципы обучения и компьютерные игры, что необходимо для удовлетворения потребностей школьников, которые постоянно взаимодействуют с компьютерными устройствами, и создают предпосылки и возможность «говорить с учениками на их языке».

Согласно данным Федерации американских ученых (FAS), игры способствуют поощрению активного обучения, обучению на собственном опыте и личностно-ориентированному обучению, которые «заставляют» учеников стать частью процесса обучения, а не только объектом обучения.

Безусловно, одним из самых важных вопросов в связи с использованием в процессе обучения on-line игр, является вопрос о вреде подобной формы работы для здоровья. К сожалению, увлечение школьников интернетом – реальная современная жизнь, с которой очень тяжело бороться. Интернет-зависимость становится не меньшей проблемой современного общества, чем наркозависимость или алкогольная зависимость. По данным различных исследований, у 71% всех 8 - 18 - летних детей есть телевизор в спальне, 50% имеют видеоплеер и игру. Школьники проводят в среднем около 7 часов за просмотром развлекательных СМИ в обычный день (это более 53 часов в неделю!). Мы считаем, что гораздо продуктивнее не бороться с самим фактом «привязанности» ребенка к интернету, а переориентировать школьника и сделать

игру средством получения и закрепления полезных знаний и навыков. On-line игры способны не только удовлетворить естественное любопытство ребенка, но и дать ему практический, внутренне мотивированный тип участия в процессе образования, столь способствующий естественному обучению. Школьники, которые используют компьютеры, on-line игры для саморазвития и образования будут лучше подготовлены к профессиональной жизни в 21 веке.

На сегодняшний день в интернете создано большое количество обучающих on-line игр, однако большинство игр на русском языке предназначено для выучивания иностранных слов. Мы начали работу с on-line играми в октябре 2011 года. Каждому учителю гораздо удобнее работать с теми ресурсами, которые созданы им самим, поскольку только он знает особенности тех учащихся, с которыми работает, их возможности и потребности. Изначально on-line игры создавались нами для подготовки учащихся к успешному прохождению итоговой аттестации по русскому языку и литературе в форме ЕГЭ. Работа велась на сайте Quizlet.com. Через некоторое время мы изучили все игры в разделе «русский язык» и «литература» и обнаружили, что являемся «первооткрывателями» на этой ниве. Осенью 2011 года на сайте больше не было игр для подготовки к ЕГЭ по русскому языку и литературе.

Как велась работа? Сначала были выделены те группы заданий, которые вызывают наибольшие затруднения у учащихся. Первыми были созданы игры на отработку задания В8. Это единственное задание в ЕГЭ по русскому языку, за которое учащийся может получить 4 балла (все остальные задания тестовой части оцениваются по 1 баллу). Одна игра предлагала определения основных терминов, другая предоставляла возможность потренироваться в определении конкретных изобразительно-выразительных средств. Результатом изучения игры стал тот факт, что 96% учащихся моего ныне 11 класса делают задание В8 в тестах минимум на 3 балла из 4х. Затем игры создавались по мере отработки определенных групп заданий учащимися 10 и 11 классов. Некоторые игры были созданы «по заявкам» учащихся, в частности, наборы карточек (сеты) «Теория заданий В1 и В3». И ученики 10, и ученики 11 класса с удовольствием занимаются on-line играми на уроках и во внеурочное время. Многие просят: «Посадите нас за компьютеры, заставьте выучить наконец это задание!» Интересен тот факт, что именно занятия в классе способствуют дальнейшим самостоятельным занятиям дома.

После создания и работы с играми по русскому языку нам пришла мысль о создании игр для детального изучения текстов художественных произведений. Первый же опыт оказался удачным. Нами была создана игра по роману И.С.Тургенева «Отцы и дети». В электронном журнале в разделе «Домашнее задание» была размещена информация, что самостоятельная работа на знание текста романа будет по вопросам, вошедшим в соответствующий сет. В результате многими учениками этот сет был изучен досконально, оценки за самостоятельную работу разительно отличались от оценок за предыдущие аналогичные работы: 2% получили оценку «удовлетворительно», 98% написали работу на оценки «хорошо» и «отлично». Ни одной оценки «неудовлетворительно» не было.

После создания сетов по роману Ф.М.Достоевского «Преступление и наказание» и творчеству Ф.М.Достоевского мы попробовали другую форму работы. На сайте есть возможность вывести данные созданного сета на печать в разных форматах. Таким образом был создан дидактический материал для разноуровневой проверочной работы. Одни учащиеся получили карточки с вопросами и ответами, которые нужно было совместить; другие – карточки с вопросами, с обратной стороны которых нужно было написать ответы. Причем вопросы были отсортированы по уровням сложности. Качество написания данной работы также было очень высоким – 89%.

Как создавать сет по текстам художественных произведений. Мы опробовали разные способы и в результате считаем самым продуктивным следующий:

1. Скачать электронную версию текста произведения;
2. Прочитать текст, выделяя другим цветом важные отрывки;
3. Создать новый сет, просматривая выделенные цветом отрывки, формулировать вопросы и копировать цитаты в сет;
4. Основные виды вопросов: Чей это портрет? Кому принадлежат эти слова? О ком это сказано?
5. Если необходимо привести какую-то цитату, обратив особое внимание на определенные слова, даем цитату с пробелом и задаем вопрос: Какое слово пропущено?

Очень удобной формой работы на уроках литературы мы считаем работу с карточками. «выбираем» в правом верхнем углу команду «Показать обе стороны»: на карточке высвечивается

только вопрос - отрывок текста. Каждый ученик видит перед собой на экране нужную цитату (все карточки пронумерованы внизу, их очень легко искать в сети), которую можно досконально обсудить: попросить учащихся найти и выписать в тетрадь ключевые слова, ответить на определенные вопросы, обратить их внимание на слова-символы и т.д.). Это гораздо удобнее, чем работа с традиционными текстами, поскольку поиск необходимой цитаты зачастую занимает много времени (у каждого ученика свое издание книги, соответственно одна и та же цитата находится на разных страницах).

Сайт очень удобен тем, что предоставляет возможность работать в разных режимах:

1. Режим «Учить» предлагает последовательно ответить на все вопросы игры. В случае правильного ответа увеличивается число в зеленой клетке, в случае неправильного – в красной. При повторной работе в данном режиме ребенку предлагаются те вопросы, в которых он сделал ошибки. Это дает возможность в игровой форме выучить сложные термины и понятия.

2. Режим «Тест» предлагает тесты с введенными данными в 4 разных форматах (написание своего ответа, выбор ответа из 4х предложенных, вопросы на соответствие, определение ответов по принципу верно/неверно). В этом режиме можно выбрать количество заданий, которые будут включены в тест. После прохождения теста вам будет выставлена оценка (А, В, С, D, F).

Данные режимы можно использовать в сетях любого формата.

3. Режим игры Scatter выводит одновременно вопросы и ответы, которые надо совместить. При правильном совмещении они исчезают, при неправильном – «разлетаются» в разные стороны. Игра идет на время. По результатам игры определяется лидер сети. Данный формат игры возможно использовать только в том случае, если в сети нет одинаковых ответов (что часто бывает в сетях на отработку каких-либо терминов и понятий).

4. Игра «Космическая гонка» - любимый формат моих учеников. По их отзывам, она самая интересная и «... способствует выбросу адреналина» (цитата школьников), что так ценится в играх современными подростками. Суть игры заключается в том, что нужно успеть напечатать ответ на «плывущий» по экрану вопрос в специальное окно, пока он не исчез. Игра эта хороша тем, что для победы нужно сначала досконально изучить содержание сети.

Обе игры «на время»: Scatter и Космическая гонка – развивают мелкую моторику руки, тренируют внимательность, быстроту мышления, позволяют перевести полученные знания на подсознательный уровень, перевести их из краткосрочной формы памяти в долгосрочную форму.

В процессе работы над on-line играми мы поняли, что они предоставляют прекрасную возможность для дистанционного обучения. Поэтому нами была разработана система оценивания самостоятельной работы учащихся над сетями. В электронном журнале на страницах «Новости класса» была размещена следующая информация: «Дорогие дети! Теперь у вас есть замечательная возможность повысить свою успеваемость, находясь дома. Для этого зарегистрируйтесь на сайте, вступите в группу и решайте сети в разных режимах. Оценку «5» можно получить за активность, лидерство в сетях и за успешное прохождение тестов (прислать скриншот с выставленной оценкой). Удачи!» Каждые 1,5-2 месяца мы подводим итоги работы на сайте, наиболее активные учащиеся получают оценки. На сегодняшний день создано 3 группы, в которых состоят 73 ученика (это 83% всех наших учеников в этом учебном году). Некоторые ленятся проходить регистрацию и играют «для себя», другие пока не готовы к самостоятельной работе даже ради оценки.

Не может не радовать тот факт, что некоторые учащиеся стали использовать полученные навыки работы с on-line играми в других областях знаний. Для подготовки к сдаче зачета по географии одна из моих учениц создала собственные on-line игры, которыми с удовольствием воспользовались многие ее одноклассники.

Мы решили также использовать эту практику и поручили двум слабо мотивированным ученикам 10 класса, занимающимся на элективном курсе по подготовке к ЕГЭ по литературе, создать несложную игру по теме «Авторы и произведения» (об этом, кстати, просили нас учащиеся 11 класса, готовящиеся к сдаче экзамена по литературе в формате ЕГЭ). В результате ученики 11 класса получили нужную им игру, а ученики 10 класса – положительные оценки за проведенную работу.

В качестве задания на лето всем занимающимся на элективном курсе по подготовке к ЕГЭ по литературе ученикам 10 класса было предложено создать on-line игры по разным произведениям русской литературы. Все предложенные нами произведения были очень быстро «разобраны», а некоторые сразу начали работу. Созданные школьниками за лето игры уже выложены в группах и активно используются другими учениками.

На сегодняшний день нами создано 49 on-line игр: 21 – для подготовки к ЕГЭ по русскому языку, 28 – для подготовки к ЕГЭ по литературе. Нашими учениками пока создано 7 игры для подготовки к ЕГЭ по литературе, но, думается, к концу учебного года игр будет создано гораздо больше. Все on-line игры можно посмотреть на сайте <http://quizlet.com/alena1234>.

Таким образом, работа с сетевыми образовательными ресурсами - on-line играми - предоставляет замечательную возможность для формирования и развития у школьников компетенции личностного самосовершенствования: вырабатывают готовность к самостоятельной деятельности, дают возможность реализовать свои способности, способствуют самореализации, саморазвитию и самопознанию и как результат успешной сдаче итоговой аттестации по русскому языку и литературе в форме ЕГЭ.

Все форматы on-line игр решают одновременно несколько важных задач:

1. Развивают память;
2. Помогают выработать грамотность и орфографическую зоркость (при неправильном написании слова ответ не принимается);
3. Расширяют словарный запас и вводят некоторые слова в активный лексикон (в игры по произведениям нами специально вводятся определения таких слов, как «ипохондрия», «сибарит», «гедонист» и т.д);
4. Позволяют развивать навык быстрого и правильного набора текста;
5. Позволяют реализовать личностно-ориентированный подход в обучении;
6. Дают возможность самостоятельного освоения нового материала и закрепления изученного учащимися, отсутствующими в школе, в том числе, по причине болезни;
7. Дают возможность улучшить свою успеваемость, находясь дома;
8. Способствуют освоению новых умений и навыков;
9. Дают возможность использовать полученные знания и навыки в других областях знаний.

Игра - одно из древнейших средств воспитания и обучения детей. Она переводит внешние требования социальной среды в собственные потребности ребенка и выступает ведущим и активным средством познания окружающего мира в школьном возрасте.

Игра - особое организованное занятие, требующее не только умственных сил, но и эмоционального напряжения. Она всегда занимает важное место в жизни человека, так как является одним из условий успешного развития личности, ее способностей. Многие специалисты в области педагогики считают, что игра возникла в процессе исторического развития из нужд общественной практики.

В процессе игры учащиеся используют, прежде всего, свой личный опыт. В ходе игры учащиеся не копируют точно взрослых, а, подражая им, точно действуют по-своему. Суть игры в способности отражая преобразовать действительность [18].

На каждом этапе учебного процесса игра несет в себе определенную функцию, связанную только с конкретным определенным возрастным и психологическим этапом развития ребенка. Задача учителя – вовлечь ребенка в учебную игру, опираясь на его возрастные особенности.

Рассматривая вопрос об обучающей игре, следует сказать об основном возрасте учащихся старших классов (16-17 лет), который психологи называют ранней юностью. Данный этап становления личности интересен тем, что в этот период у учащихся объективно начинают выстраиваться планы относительно своего будущего. Главной и выраженной особенностью данного возраста, как отмечают специалисты, является то, что происходит развитие интеллекта и познавательных способностей, причем наблюдаются не столько количественные изменения, сколько качественные. Другими словами, происходят изменения в структуре мыслительных процессов, т.е. важно не то, какие старшеклассник решает задачи, а то, каким образом он это делает. В результате этого происходит становление личности, складывается ее самоопределение, формируются принципы и ценностные ориентиры, происходит дифференциация интересов. На основании этого у старшеклассника формируется избирательный интерес к учебным предметам.

Игра всегда предполагает принятие решения: как поступить, что сказать и как быстрее стать победителем? Решение поставленных вопросов способствует мыслительной деятельности. На наш взгляд, такая игра несет в себе еще большие обучающие и развивающие возможности. При этом следует отметить, что такая деятельность не навязывает такой процесс обучения, над которым необходимо задумываться. Процесс учения превращается в занимательное увлекательное занятие, так как учебная задача замаскирована игровым фоном.

Но не стоит забывать, что на данном этапе происходит ориентация на свою будущую профессию и роль в обществе. В данном возрасте просыпается интерес к решению проблемы не только с целью найти истину, но и самоутвердиться [18]. Старшеклассников занимают различные игры, развивающие не только память и логическое мышление, но и игры с активной речевой деятельностью, например, дискуссию. Обыгрывание различных продуманных и спланированных учителем ситуаций (учебных задач) также позволяют профессионально ориентировать старшеклассников.

Задача учителя, работающего в профильных классах, не только научить школьника разбираться в своем предмете, но и постараться профессионально сориентировать старшеклассника через свой предмет на выбор его будущего профессионального пути.

Профессиональная направленность у старшеклассников формируется в процессе решения всевозможных проблемных заданий, в поисках объяснений разного рода процессов, в выборе форм и способов своего собственного поведения.

Игра - это активный способ достичь многих образовательных целей и задач (например, игры на закрепление пройденного материала). Игра - превосходный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроке, это также идеальный способ расслабиться, как говорится, с пользой для дела. Игра помогает снять скованность, особенно если отсутствует элемент соревнования, оценки, подведения итогов. Хотя иногда соревнование оживляет игру. Игра помогает надолго запоминать необходимые сведения и исправлять ошибки учеников, не позволяя им закрепиться в речи, усиливает мотивацию школьников, а ситуативная игра позволяет старшеклассникам окунуться в решение проблем, связанных выбором их будущего профессионального пути.

Литература

- [1] Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1998. – 82 с.
- [2] Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. –190 с.
- [3] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 205 с.
- [4] Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. 2007. – 304 с.
- [5] Борисова, Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: дис. ... канд. Волгоград.2001. – 187с.
- [6] Галеева Н.Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования. // Интернет-журнал "Эйдос".-2007. – 30 сентября. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7>.
- [7] Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (Общепедагогический подход) / Автореферат диссертации на соискание ученой степени д.пед.н. – Екатеринбург, 2003. – 39 с.
- [8] Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. «Концепция духовно-нравственного развития воспитания личности гражданина России». – М., 2009.
- [9] Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». - [Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>].
- [10] Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.
- [11] Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
- [12] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ Министерства образования РФ № 393 от 11.02. 2002
- [13] Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. – 376 с.
- [14] Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – 308 с.
- [15] Путиловская Т.С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач учащимися в педагогическом общении. /Автореферат диссертации на соискание ученой степени к. психол. н. – М., 1983 – 253 с.
- [16] Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Проект 15 апреля 2011 г.
- [17] Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – В надзаре: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru. <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
- [18] Щербаков Т.К. Игровые технологии для формирования экономического мышления школьников // Профильная школа. – 2004. – № 5.
- [19] Ярулов А. А. // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 43–84.
- [20] Game On: Increasing Learning Through Online Games. Games in Education. - <https://sites.google.com/site/gameonlearning/games-in-education>.

FORMATION OF THE MODEL ACTIVITY OF THE EXPERT FOR DIAMONDS FACTORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Emelyanova M.A.¹, Vinokurova A.V.², Dmitrieva V.S.^{3*}

^{1, 2, 3} North-East Federal University

Russia

Abstract

The model of activity of the expert for Diamonds Factory in Republic Sakha (Yakutia) should contain representation about a trade place on the free labour market which condition substantially influences as a choice the person of this or that direction of vocational training and retraining, and on the training maintenance. Trade representation on a free labour market can be structured, using a little bit other bases. It is possible to name the resulted structure of the description of a trade model of activity of the expert in market representation. This model in many respects repeats the qualifying characteristic, however it is easy to see and rather essential differences. Generalization of the above-stated approaches has allowed defining model of activity of the expert as the description of the purposes of the formation reduced to system of ways mastered in educational process, means and resources of adaptation to the professional environment.

Keywords: expert, qualification, model, professional activity, environment.

Легко видеть, что описанная структура модели специалиста является иерархически организованной. Части модели расположены в порядке возрастания специфичности требований той или иной профессии. Такая форма организации позволяет решать задачу определения содержания и формы организации учебного процесса с учетом иерархических связей отдельных блоков и подблоков модели специалиста. В этом смысле модель деятельности специалиста рассматривается как инструмент разработки учебно-методической документации [1].

Анализ различных системных подходов к изучению профессиональной деятельности, а также использование общесистемных принципов позволяет выделить три группы детерминант, задающих требования к специалисту, а именно: внешние относительно профессиональной среды детерминанты – требования государства, требования социума, требования рынка; внутренние – профессиональной среды, профессионального сообщества, профессиональной школы; личностные – удовлетворение потребностей в образовании, в самореализации, в социальном статусе.

Одной из форм представления модели является квалификационная характеристика, которая служит эталоном квалификации специалиста данного профиля. Квалификационные характеристики выполняют задачу описания целей подготовки квалифицированных кадров и предназначены для оценки степени мастерства специалистов и назначения им заработной платы. Квалификационные характеристики содержались в специальных тарифно-квалификационных справочниках, являвшихся одним из основных документов, на основании которых осуществлялось планирование труда и зарплаты на государственных предприятиях.

Типовая структура квалификационной характеристики содержит следующие элементы:

- 1) квалификация;
- 2) специализация;
- 3) форма обучения;
- 4) срок обучения;
- 5) назначение квалификационной характеристики;
- 6) профессиональное назначение специалиста;
- 7) квалификационные требования к выпускнику (общая подготовленность выпускника,

подготовленность выпускника к работе на конкретных участках деятельности); перечень решаемых специалистами задач и диагностических процедур (оценка качества обучения).

* Emelyanova M.A., Vinokurova A.V., Dmitrieva V.S., 2012

Структура квалификационной характеристики включает в себя:

1. Основные области и виды деятельности
2. Типы организаций, где они могут работать
3. Категории должностей, которые они могут занимать
4. Требования к личностным качествам
5. Требования к умениям и способам деятельности
6. Перечень должностных обязанностей
7. Требования к знаниям

Модель деятельности специалиста должна содержать также представление профессии на свободном рынке труда (требование рынка), состояние которого в значительной степени влияет как на выбор личностью того или иного направления профессиональной подготовки и переподготовки, так и на содержание обучения. Представление профессии на свободном рынке труда может быть структурировано, используя несколько иные основания. Приведенную структуру описания профессии можно назвать моделью деятельности специалиста для алмазно-бриллиантового комплекса Республики Саха (Якутия) в рыночном представлении [2-5]. Эта модель во многом повторяет квалификационную характеристику, однако легко увидеть и весьма существенные отличия:

1. Добавлены характеристики рынка труда (Факты, Тенденции) и информация для самоопределения (возможная карьера, заработная плата).

2. Введена новая характеристика профессии (виды ответственности), фиксирующая факт договорных отношений с будущим работодателем, которая предполагает наличие свободы выбора у кандидата.

3. Изменена последовательность в списке характеристик, что свидетельствует о смещении акцентов в оценке значимости тех или иных факторов.

Построение этой модели обычно преследует следующие основные цели: формировать структуру и содержание обучения в соответствии с Государственным образовательным стандартом и реальными запросами рынка; разрабатывать учебные планы и программы с учетом целевых ориентиров в заданном моделью социальном и профессиональном контексте; решать задачи маркетинга и промоушн образовательных услуг, позволяющие при работе с возможными заказчиками и потребителями предъявлять им спецификацию образовательного продукта и сертифицировать качество обучения; решать задачи профориентации и выбора нового профессионального поприща, давая по возможности наиболее полное представление о будущей деятельности, о возможных перспективах роста, а также – опосредованно – о содержании образования.

При таком подходе модель деятельности специалиста определяется как полное описание целей образования в соответствующей сфере как системы осваиваемых в образовательном процессе способов и средств адаптации к профессиональной среде, представимых в форме типовых задач профессиональной деятельности, методов их решения, ресурсов.

Соответствующая структура модели специалиста будет выглядеть следующим образом:

Внешние детерминанты

1. Требования государства: формальный уровень образования; специальность; квалификация; общее предназначение специалиста; функциональное предназначение специалиста

2. Требования социума: основные виды деятельности; условия и ограничения деятельности специалиста.

3. Требования рынка (характеристика профессии с позиции рынка труда): виды ответственности; специфика работы; тенденции.

Внутренние профессиональные детерминанты

1. Требования профессиональной среды.

2. Требования профессионального сообщества: структура и содержание деятельности специалиста; психолого-педагогическая деятельность; коммуникационная деятельность; проектная деятельность; исследовательская деятельность; менеджмент; консалтинговая деятельность; профессионально-значимые личные психологические качества; черты личности (характера); особенности мышления; способности.

3. Требования профессиональной школы

Личностные детерминанты

1. Требование «образованности» как личностной ценности.

2. Требование «самореализации» как личностной ценности.

3. Требование «социального статуса» как личностной ценности.

Обобщение вышеприведенных подходов позволило определить модель деятельности специалиста для алмазно-бриллиантового комплекса Республики Саха (Якутия) как описание целей образования, сводящихся к системе осваиваемых в образовательном процессе способов, средств и ресурсов адаптации к профессиональной среде [6].

Литература

- [1] Талызина Н.Ф. и др. Пути разработки профиля специалиста – Саратов: Изд. саратовского ун. 1987.-176 с.
[2] ГОС ВПО 2 поколения по направлению 150600 «МТМ и П» по подготовке специалистов по специальности 07100 «Ми ТНМ».
[3] ГОС ВПО 2 поколения по подготовке специалистов по направлению 261000 «ТХОМ»
[4] Дополнение к ГОС ВПО 2 поколения по подготовке специалистов по специальности 261002 «ТОДК и М».
[5] Егоров И.И., Емельянова М.А. О разработке ФГОС ВПО 3 поколения экспериментальной специальности 261002 «Технология обработки драгоценных камней и металлов». // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Инновационное обеспечение образовательной деятельности вуза» Секция 2 Совершенствование учебно – методического и дидактического обеспечения учебного процесса. Якутск, 2008. С. 91.
[6] ФГОС ВПО 3 поколения по направлению 261400 «ТХОМ» по подготовке бакалавров по профилю «ТОДК и М» Емельянова М.А., Егоров И.И. Анализ формирования основной образовательной программы на основе ФГОС ВПО (направление 261400.62) // В мире научных открытий. Электронное научное издание (РИНЦ) Выпуск 3.1. «Экономика и инновационное образование». - 2011. - С. 504 -511.

PROFESSIONAL ACTIVITY AS REFLECTION OF THE TECHNOLOGY OF TRAINING EXPERT FOR DIAMONDS FACTORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Emelyanova M.A.¹, Vinokurova A.V.², Dmitrieva V.S.³©

^{1, 2, 3} North-East Federal University

Russia

Abstract

One of the most urgent problems of the modern higher school is adequate reflexion of the future professional work in the maintenance and technologies of preparation of the expert for Diamonds Factory in Republic Sakha (Yakutia) that involves changes in understanding of the cores a determinant of the higher vocational training - the purposes and the maintenance. There are some approaches to the decision of this problem. At the heart of one of them the model of activity of the expert, projected on vocational training process lays. At such approach the model of activity of the expert includes also characteristics of the professional environment, both the activity characteristic and professional problems. The first the abilities allowing a message research work make, the second - the abilities necessary for the expert for the decision of practical problems, third - the abilities providing ability to activity on management by consciousness, including to pedagogical work in a broad sense.

Keywords: education, model of the expert, ability, skills, curricula and programs.

Одной из актуальнейших задач современной высшей школы является адекватное отражение будущей профессиональной деятельности в содержании и технологиях подготовки специалиста для алмазно-бриллиантового комплекса Республики Саха (Якутия), что влечет за собой изменения в понимании основных детерминант высшего профессионального образования – целей и содержания.

Для современного специалиста важна способность эффективно действовать в реальных ситуациях. Владение суммой абстрактных знаний, подтвержденное соответствующим

© Emelyanova M.A., Vinokurova A.V., Dmitrieva V.S., 2012

квалификационным документом (например, дипломом), в процессе развития реальных рыночных отношений все меньше становится содержательной целью получения образования.

Необходимо отметить, что «традиционное для российского менталитета понимание профессии как определенного положения (социально-делового, а в прежние времена и идеологического) в западном менталитете практически отсутствует. Профессия определяется как совокупность конкретных работ. На рынке труда рабочая сила как товар обменивается на деньги (зарплату) именно в форме выполнения конкретных видов работ, а не в форме занятия того или иного социально-делового положения или должности (инженер, научный сотрудник, начальник отдела и т.д.) [1-2].

Работодателю важно не столько то, что знает выпускник вуза или курсов повышения квалификации, сколько то, насколько успешно он сможет работать на конкретном участке, исполняя конкретные функции.

Вместе с тем приобретение знаний само по себе остается целью образования, поддерживающее развитие «образованности» как качества личности и как составляющей человеческого капитала.

Более того, присутствие данной личной цели получения образования все в большей степени выявляется у тех, кто сегодня находится в образовательной системе. Предоставление «образования для себя» занимает определенный, причем расширяющийся сектор на рынке образовательных услуг. Можно также прогнозировать, что такого рода образовательные услуги будут присутствовать, и даже доминировать, и на рынке дистанционного образования.

Однако в нашем случае речь идет о подготовке специалиста, т.е. кандидата на уже существующую (пусть только потенциально существующую) в обществе рабочую вакансию. Здесь содержание и способ получения образования детерминированы будущей профессиональной деятельностью, а приобретаемые в процессе обучения знания становятся необходимо рассматривать опосредованно через определенные элементы деятельности. Здесь находит свое практическое выражение теоретический принцип единства сознания и деятельности, а также деятельностный подход, особенно характерный для отечественной психологической и педагогической науки. Одной из задач организации высшего образования является создание модели специалиста как норматива планируемых качеств выпускника.

Существует несколько подходов к решению этой проблемы. В основе одного из них лежит модель деятельности специалиста, проецирующаяся на процесс профессиональной подготовки [1]. Модель специалиста становится образом и аналогом его деятельности, представленной через характеристики условий функционирования и существования совокупности соответствующих специалистов. Согласно другому подходу модель специалиста должна определять систему задач, которые встают перед специалистом после окончания обучения. В организационно-педагогической практике оба эти подхода трудно различимы, так как при разработке квалификационных характеристик и другой документации, управляющей учебным процессом, в той или иной степени учитываются как будущие профессиональные задачи, так и характеристики условий деятельности. В настоящем исследовании в основу разработки модели специалиста положена концепция, согласно которой успешность деятельности определяется возможностями адаптации к профессиональной среде. При таком подходе модель деятельности специалиста включает в себя и характеристики профессиональной среды, и характеристики деятельности, и профессиональные задачи. Причем список профессиональных задач может быть в общем случае дополнен специфической задачей изменения (и управления) самой профессиональной среды.

Определение целей обучения в виде таких действий дает возможность конструировать описание модели специалиста, позволяющей: строить учебный процесс как последовательность операций (технологии), приводящую к заранее прогнозируемому результату; иметь возможность объективно оценивать степень и качество достижения конечного результата; обуславливать методику и содержание обучения планируемыми характеристиками деятельности специалиста с учетом рыночных ориентиров.

Цели, сформулированные подобным образом, предъявляют новые требования к содержанию обучения.

Содержание обучения в целом можно рассматривать как информационную модель профессиональной деятельности, соотносимую с конкретными организационно-содержательными единицами (ОСЕ) учебного процесса, т.е. содержательно и организационно независимыми фрагментами учебного процесса, имеющими свою целевую установку и

технологии реализации. Это может быть – учебная дисциплина, модуль, лабораторный практикум, практика, курсовая работа (проект) [3].

Конкретная же модель самого содержания образования фиксируется в наборе учебно-программных документов, включающих: модель деятельности специалиста; учебный план, фиксирующий знаниевую структуру специальности; учебные программы, раскрывающие содержание специальности.

Формулировка цели подготовки специалиста уже содержит в себе в неявном виде требования, предъявляемые к специалисту будущей деятельностью. Эти требования можно описать, воспользовавшись перечислением необходимых знаний и умений или же описанием видов деятельности (типовых задач).

Следовательно, в модели специалиста должно быть предусмотрено описание видов деятельности разделить на три составные части:

1. Виды деятельности, обусловленные особенностями нашего века.

2. Виды деятельности, обусловленные социально-политическим строем страны, его духовно-нравственной системой.

3. Виды деятельности, диктуемые требованиями профессии, специальности.

В целом данный подход в первоначальном виде уже не может адекватно описывать модель деятельности современного специалиста, сохраняя при этом системную стройность, так как описывала модель «советского специалиста». Требуется его реконструкция с учетом тех изменений, которые произошли в нашем обществе, в частности это касается и подготовки специалистов для алмазно-бриллиантового комплекса Республики Саха (Якутия). [4-8].

Реконструированное в соответствии с новыми социальными условиями описание видов деятельности специалиста (профессиональных задач) может быть представлено следующим образом:

1. Виды деятельности, соответствующие цивилизационным и общекультурным нормам специалиста соответствующего уровня.

2. Нравственные и мировоззренческие задачи, связанные с национальной, отечественной, культурной, религиозной идентификацией, а также личностной самоидентификацией.

3. Виды деятельности, специфичные для данной профессии.

Первая составная часть описывает виды деятельности, соответствующие цивилизационным и общекультурным нормам специалиста соответствующего уровня, и умения (и тем самым определенные знания), которые необходимы не только данному специалисту, но и представителям других специальностей в общецивилизационном, общекультурном смысле. Таковой, например, постепенно становится компьютерная и телекоммуникационная грамотность, а также умение работать с информацией вообще, умение учиться, умение управлять коллективом и т.п. Ясно, что к этому блоку следует отнести некоторый общий культурный уровень, общечеловеческие мировоззренческие установки, общечеловеческие нормы нравственности и морали.

Вторая часть включает в себя нравственные и мировоззренческие задачи, связанные с национальной, культурной, религиозной идентификацией, а также личностной самоидентификацией. В этом блоке конкретизируются требования, которые ставит перед будущим специалистом заказчик – общество, в котором он живет, да и он сам как самоопределяющаяся развивающаяся личность.

Третья часть для каждой профессии определяет свой, конкретный состав умений. Однако в соответствии с типами задач, решаемыми специалистами с высшим образованием, все умения можно объединить в три группы. Первую составляют умения, позволяющие вести исследовательскую работу, вторую – умения, необходимые специалисту для решения практических задач, третью – умения, обеспечивающие способность к деятельности по управлению сознанием, в том числе и к педагогической работе в широком смысле.

Литература

- [1] Талызина Н.Ф. и др. Пути разработки профиля специалиста – Саратов: Изд. саратовского ун. 1987. - 176 с.
- [2] Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному. М.-Домодедово: 1999. - 174 с.
- [3] ГОС ВПО 2 поколения по направлению 150600 «МТМ и П» по подготовке специалистов по специальности 07100 «Ми ТНМ».
- [4] Егоров И. И. О подготовке специалистов с высшим образованием для АБК РС (Я) и федеральном эксперименте по созданию новой специальности «Технология обработки драгоценных камней и

металлов» // Материалы научно-практической конференции «Алмазы, золото, самоцветы: подготовка кадров, наука, обработка 1-2 июня 2005 г. С. 20-25.

[5] Егоров И. И., Емельянова М. А. О ходе реализации федерального эксперимента по созданию новой специальности 121400 «Технология драгоценных камней и металлов» // Материалы межвузовской научно – практической конференции, посвященной 50 – летию Якутского государственного университета имени М.К. Амосова 2–3 февраля 2006 года. Т.2. Качество образовательного процесса и развитие рынка образовательных услуг. С. 90–92.

[6] Егоров И.И., Емельянова М.А. Перспективы развития специальности 261002 Технологии обработки драгоценных камней и металлов //Сборник научных трудов 7 Международная конференция «Образование личности и развитие межкультурной компетентности в новом тысячелетии».- Изд-во ДВГТУ Хабаровск 14-16 сентября 2010 г. – С. 80–86.

[7] Емельянова М.А., Егоров И.И. Особенности подготовки бакалавров по профилю «Технология обработки драгоценных камней и металлов» в рамках направления 261400 «Технология художественной обработки материалов» //Материалы XIV Всероссийская НПК с международным участием. Дизайн и технологии художественной обработки материалов. Архангельск 16-20 мая 2011 г. С. 227–229.

[8] Красильников Д.А. Особенности производственной практики студентов специальности 261002 «Технология обработки драгоценных камней и металлов» // Материалы учебно-методической конференции ФТИ «О ведении в учебный процесс болонских принципов» Якутск 5 февраля 2009. – С. 43–45.

FEATURES OF TRAINING INDUSTRIAL ENGINEERS FOR DIAMONDS FACTORY OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Emelyanova M.A.¹, Vinokurova A.V.², Dmitrieva V.S.³

^{1, 2, 3} North-East Federal University

Russia

Abstract

Successfully to compete to foreign manufacturers of brilliants, level of the organization of work, technologies of processing and qualification of shots should correspond to their level and thus production costs and production cost price should be minimum. In this connection there was a question on preparation of own shots with higher education for Diamonds Factory in Republic Sakha (Yakutia). Having seen all State standards of the higher vocational training in the given direction, we have come to conclusion, that the Materials technology and technology of new materials »within the limits of a direction of preparation of the diplomaed expert «Materials technology, technologies of materials and coverings »will be more expedient to open new specialization «Technology of lapidary manufacture »on the basis of a speciality close to us, 071000 «Materials technology and technology of new materials» within the limits of a direction of preparation of the diplomaed expert «Materials technology, technologies of materials and coverings»

Keywords: industrial engineer, expert, lapidary production, diamonds, brilliants.

Большинство вещей, окружающих современного человека, создаются на сложнейших фабриках и заводах, в их производстве задействовано множество станков и другого оборудования. Время ремесленников, работавших в небольших артелях и передававших секреты мастерства от отцов к сыновьям, давно прошло. Чтобы сделать технически сложное изделие, нужно владеть огромным объемом информации о том, как именно оно создается, иметь уникальное оборудование и штат специально подготовленных работников. Совокупность методов и средств производства изделия как раз и носит название технологии (или, говоря проще, это информация о том, как именно его сделать, и то, посредством чего это делается). Это слово переводится с древнегреческого языка как «знание о мастерстве».

Задача инженера-технолога разрабатывает и внедряет процессы и режимы производства продукции, устанавливает порядок работ, последовательность выполнения трудовых операций,

© Emelyanova M.A., Vinokurova A.V., Dmitrieva V.S., 2012

определяет основные методы контроля качества, ведет техническую документацию. Он может заниматься как созданием технологии (разработка того или иного производственного процесса, участие в экспериментальных работах), так и ее внедрением (монтаж, наладка и эксплуатация оборудования, различные мероприятия по повышению эффективности производства).

Рядовые специалисты чаще всего занимаются обслуживанием имеющихся производственных линий, настраивают их на выпуск той или иной продукции, ликвидируют возникающие сбои в работе. Более квалифицированным специалистам отводится монтаж и наладка производственных линий, а также усовершенствование имеющихся и разработка принципиально новых технологий. В первую очередь инженер-технолог работает с информацией (схемы, графики, программы и т. д.); кроме того, он контактирует с техническими устройствами и общается с другими людьми, занятыми в производстве.

Профессия инженер-технолог является одной из самых распространенных в промышленности, такие вакансии есть практически на всех заводах и фабриках, в различных мастерских, в научно-производственных лабораториях (хотя конкретные названия вакансий в этих организациях могут различаться, суть работы остается сходной). По мере технического прогресса значимость этих специалистов возрастает. Скажем, конвейер, на котором раньше сотня малоквалифицированных рабочих вручную собирала какие-либо изделия, заменяется автоматизированной производственной линией, которую обслуживают 2-3 инженера-технолога [1-3].

Профессия подразумевает высшее образование, получить ее можно только в технических вузах. Она делится на ряд специальностей, связанных с различными отраслями производства (скажем, инженер-технолог гранитного производства). Для этой профессии характерна высокая степень специализации: так, технолог по огранке бриллиантов не сможет без специальной подготовки выполнять работу разметчика или подшлифовщика алмазного сырья или заниматься сортировкой и оценкой алмазного сырья и бриллиантов, а уж чтобы заниматься, например, изготовлением алмазного инструмента, то и придется учиться практически заново [4-5].

В процессе обучения студенты получают обстоятельную общетехническую, физико-математическую и другую естественнонаучную подготовку, а также изучают специфику технологий производства соответствующих изделий. Для того, кто занимается разработкой новых технологий, важно и владение методологией научной работы. Чтобы стать хорошим инженером-технологом, нужно иметь высокий уровень интеллекта, аналитические способности.

Спрос на инженеров-технологов на рынке труда довольно высокий, а доходы опытных специалистов могут в полтора-два раза превышать среднюю зарплату в промышленности. Особенно ценятся работники, умеющие обслуживать современное зарубежное производственное оборудование. Почти обязательным требованием на рынке труда стало профессиональное владение компьютером — не только в качестве пользователя, но и в качестве программиста.

Дело в том, что в технологию обработки драгоценных камней и металлов во всем мире ускоренными темпами внедряются новые более совершенные оборудования с компьютерными программами, позволяющие обрабатывать драгоценные камни и металлы в автоматическом режиме, поэтому к подготовке кадров мы должны предъявлять очень высокие требования. Современный специалист должен быть образован таким образом, что бы он разбирался в новейших технологиях обработки драгоценных камней и металлов.

Карьерный рост возможен как по административной линии (например, стать главным инженером гранитного завода), так и без получения управленческих должностей, посредством освоения более сложного оборудования или перехода от обслуживания уже отлаженного производственного процесса к созданию нового.

Надо отметить, что в нашем случае особенность алмазогранитного производства заключается в том, что это единственная в Российской Федерации отрасль промышленности, продукция которой, а именно бриллианты и ювелирные изделия с ним почти целиком реализуется за рубежом.

Для того, чтобы успешно конкурировать с иностранными производителями бриллиантов, уровень организации труда, технологии обработки и квалификация кадров должны соответствовать их уровню, при этом производственные расходы и себестоимость продукции должны быть минимальными.

Создание в России новой высокотехнологичной, и надо отметить финансово емкой специальности по подготовке кадров для алмазообрабатывающей и ювелирной промышленности является престижным и вместе с тем налагает определенную ответственность. Надо отметить, что созданная нами в СВФУ специальность является уникальным и единственным не только в

России, но и во всем мире и вряд ли какому либо другому вузу в ближайшие годы по силам удастся открыть у себя такую финансовоёмкую специальность, так как специальные лаборатории, обеспечивающие учебный процесс имеют статус режимных предприятий, обрабатывающее очень дорогое стратегическое сырьё алмазы, золото... и в перспективе оперирующее огромными денежными средствами.

Таким образом, при приоритетном развитии в СВФУ этой специальности в дальнейшем профиль «ТОДК и М» можно постепенно создать крупный, известный во всем мире учебный, научно исследовательский и производственный комплекс по обработке драгоценных камней и металлов [6-8].

Этот комплекс может стать своеобразным брендом – лицом СВФУ им. М.К. Аммосова и Республики Саха (Якутия).

Литература

- [1] Талызина Н.Ф. и др. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Изд. саратовского ун.1987. – 176 с.
- [2] Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному. М.-Домодедово:1999. – 174с.
- [3] Калмыков А. А., Орчаков О. А., Попов В. В. Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию // Учебное пособие — М., 2005 — 180 с.
- [4] Егоров И.И., Емельянова М.А. Формирование специальности 261002 "Технология обработки драгоценных камней и металлов"// Методическое пособие - Я.,- Изд-во ООО РИЦ "Офсет", 2012 – 136 с.
- [5] Егоров И. И. О подготовке специалистов с высшим образованием для АБК РС (Я) и федеральном эксперименте по созданию новой специальности «Технология обработки драгоценных камней и металлов» //Материалы научно-практической конференции «Алмазы, золото, самоцветы: подготовка кадров, наука, обработка 1-2 июня 2005 г. С. 20–25.
- [6]ГОС ВПО 2 поколения по направлению 150600 «МТМ и П» по подготовке специалистов по специальности 07100 «Ми ТНМ».
- [7]Егоров И. И., Емельянова М. А. О ходе реализации федерального эксперимента по созданию новой специальности 121400 «Технология драгоценных камней и металлов» // Материалы межвузовской научно – практической конференции, посвященной 50 – летию Якутского государственного университета имени М.К. Аммосова 2 – 3 февраля 2006 года. Т.2. Качество образовательного процесса и развитие рынка образовательных услуг. С. 90–92.
- [8] Егоров И.И., Емельянова М.А. Перспективы развития специальности 261002 Технологии обработки драгоценных камней и металлов //Сборник научных трудов 7 Международная конференция «Образование личности и развитие межкультурной компетентности в новом тысячелетии».- Изд-во ДВГГУ Хабаровск 14-16 сентября 2010 г. – С. 80–86.

TO THE PROBLEM OF TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF INTER CULTURAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Ergazina A.A.®

Aktobe University named after S. Baishev

Kazakhstan

Abstract

In the article questions of training in foreign languages in the context of intercultural activity are considered. Work of the teacher of a foreign language in the conditions of modern higher education institution assumes development of intercultural abilities and experience of intercultural activity of students by search of effective ways and teaching methods. Especially actual the problem of training in a foreign language of students became now – during modernization of education. In modern conditions the humanistic philosophy of education is realized by means of the various technologies which purpose is not

only translation of knowledge, and identification, development, growth of creative interests and intercultural abilities of everyone student, stimulation his independent productive intercultural activity. Powerful educational and educational potential of a foreign language allows solving the problems facing today education with success.

Keywords: foreign language, experience of intercultural activity, intercultural activity, intercultural abilities, intercultural approach, polycultural educational environment, interactive methods of training.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранным языкам в контексте интеркультурной деятельности. Работа преподавателя иностранного языка в условиях современного вуза предполагает развитие интеркультурных умений и опыта интеркультурной деятельности студентов путем поиска эффективных приемов и методов преподавания. Особенно актуальной проблема обучения иностранному языку студентов стала в настоящее время – в период модернизации образования.

В современных условиях гуманистическая философия образования реализуется с помощью разнообразных технологий, целью которых является не только трансляция знаний, а выявление, развитие, рост творческих интересов и интеркультурных умений каждого обучающегося, стимулирование его самостоятельной продуктивной интеркультурной деятельности. Мощный образовательный и воспитательный потенциал иностранного языка позволяет с успехом решать задачи, стоящие сегодня перед образованием.

Ключевые слова: иностранный язык, опыт интеркультурной деятельности, интеркультурная деятельность, интеркультурные умения, интеркультурный подход, поликультурная образовательная среда, интерактивные методы обучения.

Глобализация как цивилизационное явление, обеспечивает открытость культурных обществ. Перед высшим образованием стоит задача формирования опыта интеркультурной деятельности выпускника вуза. Педагогический аспект актуальности проблемы обусловлен задачами гуманизации высшего образования, его ориентацией на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности, ее индивидуального, культурно-творческого саморазвития.

Опыт интеркультурной деятельности позволяет человеку осуществлять культуросозидательную деятельность, толерантно относиться к проявлениям роста культурного самосознания, «вслушиваться» в язык, ценности, традиции другой культуры, преодолевать установки на национальную исключительность [1, 25].

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что уровень опыта интеркультурной деятельности выпускников вуза не соответствует современным требованиям. Значительная часть молодых специалистов испытывают сложности в коммуникативных ситуациях, где важны экстралингвистические факторы: знания о мире, ценности, менталитет, мнения, установки, цели адресата. Сохраняющаяся репродуктивная модель обучения, имеющая до сих пор место в вузе, не позволяет продуктивно формировать опыт интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза. Педагогическая наука находится в поиске современных подходов и средств формирования опыта интеркультурной деятельности.

Расширение международных связей, включение стран в мировой рынок привели к возрастанию роли иностранного языка в жизни общества и в профессиональной деятельности современного специалиста. Увеличивается число студентов, заинтересованных в изучении культуры страны изучаемого языка, стремящихся вступать в диалог с носителями языка. Но в процессе обучения в вузе студент не всегда овладевает иностранным языком на уровне культуры: не чувствует его ценностно-смысловой насыщенности, отсутствует свобода в суждениях, интеркультурных оценках и действиях. В вузе формирование опыта интеркультурной деятельности студента посредством актуализации педагогического потенциала иностранного языка преподавателями осуществляется недостаточно.

К настоящему времени накоплен значительный потенциал знаний, необходимый для решения исследуемой проблемы:

- изучены разнообразные аспекты культуры как пространства становления человека: А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер (содержание и способы развития культуры), В.М. Межуев (нравственные проблемы культуры) и др.;

- разработан культурологический подход, основанный на понимании культуры как результата рефлексии человеческого опыта (Л.П. Валицкая, Л.А. Волович, Н.Б. Крылова);
- разработано содержание эвристических методов в педагогике (В.И. Андреев, А.А. Деркач, В.Я. Ляудис, А.В. Хуторской, С.Ф. Щербак);
- рассмотрено понятие «учебная деятельность» как совокупность целенаправленных мотивированных действий учащихся (Е.С. Заир-Бек, А.Н. Ксенофонтова, Г.И. Шукина);
- актуализируется теория «диалога культур» (В.С. Библер, Л.П. Буева, В.А. Конев), значимости интеркультурных умений как личностно необходимых (А.Г. Асмолов, Л.И. Абалкин, Н.И. Боечко, Ф.М. Бородко, В.А. Иманов);
- в образовательном процессе формирование интеркультурной деятельности учащегося связывают с культурной рефлексией (О.С. Анисимов, Л.Б. Соколова), с вопросами мотивации субъекта на культуру (В.Л. Бенин), ориентации на культуру как ценность (В.И. Загвязинский, А.В. Кирьякова);
- доказано, что интеркультурные умения формируются эффективно в процессе овладения иностранным языком (С.Г. Тер-Минасова), в процессе изучения культуры страны изучаемого языка достигается эффект личностно-ориентированного результата (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская);
- обоснована идея средового подхода в образовании (Б.М. Бим-Бад, Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг, Е.П. Белозерцев, Т.С. Деркач и др.), охарактеризована образовательная среда как условие взаимодействия педагога и учащегося (А.М. Анохин, А.В. Вишнякова, О.С. Газман, С.С. Моложавый, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин);
- изучена проблема поликультурного воспитания (Н. Грант, Г.Ж. Даутова, А.Н. Джуринский, М.Н. Кузьмин, З. Люхтенберг, Ф. Феррер); гуманитаризации образования (М.Н. Берулава, И.В. Бестужев-Лада, А. Маслоу, К. Роджерс) [2].

Между тем потенциальные возможности иностранного языка в реализации цели формирования опыта интеркультурной деятельности студента остаются малоизученными, тогда как именно иностранный язык учит общению с представителями других культур. Иностранные языки призваны служить взаимодействию стран и народов в духе диалога культур, гуманизации межкультурных отношений. Вне зоны внимания остается проблема влияния обучения студентов культуре общения с представителями страны изучаемого языка на их отношение с другими, в том числе и контактирующими нациями [3, 251].

Растущая потребность в общении на международном уровне с людьми, чей язык, образ мыслей и действий отличается от своего собственного, показывает, что простое усвоение лингвистических знаний не дает гарантий национального и интернационального понимания мира. Владение иностранным языком (ИЯ) с чисто прагматическими, функциональными целями оказалось больше не отвечающим потребностям времени. Возникла необходимость дополнить традиционное обучение иностранному языку в контексте интеркультурной деятельности.

Таким образом, новое время и новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Результатом такого пересмотра в зарубежной методике преподавания иностранного языка явилось возникновение еще в середине 80-х г.г. XX в. интеркультурного подхода в обучении. Вообще изучение и обобщение зарубежного опыта оказывает существенное влияние на поиск эффективных методов обучения иностранным языкам, поэтому обращение к интеркультурному подходу, занявшему достойное место в современном преподавании иностранных языков за рубежом, представляется актуальным и своевременным.

Понимание процесса обучения иностранным языкам за последние годы претерпело довольно сильные изменения, и использование интеркультурного подхода – это, в частности, результат нового понимания. Интеркультурный подход возник под влиянием ксенологии (гр. *xenos* — чужой), центральным понятием которого является понятие «культура».

Иностранный язык, как ни один другой предмет, имеет культуросообразный характер и способен воспитать у учащихся уважение к людям других национальностей, терпимость к инакомыслию, развить их интеркультурные умения. Реальность сегодняшнего дня такова, что наше молодое поколение живет в условиях поликультурного общества, им приходится и придется вступать в общение с представителями разных национальностей как в пределах нашей страны, так и за рубежом.

Интеркультурные умения, обеспечат реализацию творческого потенциала, достижение вершин профессионального мастерства, активную и эффективную жизнедеятельность в условиях поликультурной среды.

Действие является специфической единицей человеческой деятельности. Овладевая действием, субъект превращает его в «личностное», принадлежащее ему самому. Мы рассматриваем действие как составную часть интеркультурной деятельности. Совокупность определенных действий может привести к умению, поскольку: действие — это акт целенаправленной деятельности человека, регулируемый осознанием ожидаемого результата, условий и путей его достижения; действие определяется целью, на достижение которой оно направлено, и мотивом, побуждающим человека стремиться к данной цели; в целенаправленности действия обнаруживается специфическая роль сознательного отражения действительности; сознание дает человеку возможность подчинять свои действия возникающим представлениям и понятиям, а также действовать мысленно, «в уме»; цель действия может быть дана в виде образа, непосредственно воспринимаемого объекта или представления, мысли о нем.

Содержание и структуру интеркультурной деятельности составляют: адекватное речевое восприятие и поведение (корректность комментариев, замечаний, шуток); умение вступить в диалог; правильное и быстрое понимание контекста; постановка тактичных вопросов и умение лаконично выразить свою мысль; понимание «закрытого» контекста и «во всем дойти до самой сути»; построение общения на диалоговой основе; использование социокультурных и социолингвистических знаний в практике общения с представителями других культур; адекватная интерпретация коммуникативной целенаправленности текста; адекватный выбор языковых средств.

Именно интеркультурная деятельность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом. Значимость этого интегративного качества личности повышается и в связи с переходом от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения.

Анализ теории и практики позволил рассмотреть интеркультурную деятельность, дающую возможность личности продуктивно действовать при реализации своих целей в соотношении с правами, потребностями других людей и общества в целом. Интеркультурная деятельность всегда соотносилась с личностным качеством, а не столько с содержанием образования.

Интеркультурная деятельность обеспечивает целостное развитие личности, активную адаптацию личности в образовательной среде, позитивное общение в разных видах деятельности.

Модификация умений интеркультурной деятельности в сфере поведения позволила их представить следующим образом:

1. Группа умений, характеризующая культурные формы поведения: умение адекватно выстраивать позиции, роли, отношения в общении на социально одобряемых нормах поведения; умение вести диалог, не отвергая точки зрения другого; умение грамотно, ясно и красиво выражать свои мысли, не прибегая к вульгарным выражениям; умение владеть эмоциями в разных ситуациях; умение «держаться» улыбку, интонацию, жест, взгляд при встрече со знакомым и незнакомым человеком; умение поддерживать чье-либо действие, хорошее начинание; умение установить связь с другими людьми, осознавая значимость другого субъекта как равного себе.

2. Группа умений, характеризующая поведение в поликультурной среде: умение строить взаимоотношения с человеком другой этнической культуры, демонстрируя уважение ее традиций, обычаев; умение находить правильный выход из конфликта, достигать согласия и продуктивности в условиях различия взглядов, убеждений, культуры; способность к самореализации в адекватных для данной культуры нормах; умение понимать и принимать другие культуры; толерантное и позитивное отношение к представителям другой национальности.

Также к наиболее значимым для нашего исследования подходам к обучению иностранному языку в контексте интеркультурной деятельности мы относим культурологический подход, основанный на понимании культуры как основания для познания сущности и содержания изучаемого феномена. При его использовании мы опирались на труды Л. Валицкой, М.Я. Виленского, Н.Б. Крыловой, в которых культурологический подход представлен в качестве инструмента в переводе образования на новую цель, вектор культуры. Личностно-деятельностный подход способствовал усилению целеполагающей составляющей интеркультурной деятельности (А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Аксиологический подход позволил отследить ориентацию студента на ценности культуры (А.В. Кирьякова).

Для эффективности обучения иностранному языку в контексте интеркультурной деятельности необходимо использовать интерактивные методы обучения, так как научиться можно только через активные действия.

При интерактивной методике преподавания обучающиеся учатся размышлять и развивать индивидуальные способности; анализировать и оценивать собственные идеи и поступки (действия); составлять самостоятельное суждение об информации (учебном материале), выбирать необходимое из потока информации; самостоятельно конструировать новые понятия и знания; дискутировать, аргументировать и доказывать свою точку зрения; учитывать альтернативные мнения; делать выбор, принимать решения; работать в составе команды, принимать правила совместной работы [4].

В интерактивной методике используются все лучшие идеи, выработанные традиционной и современной методикой преподавания иностранного языка. К ним относятся разнообразие, проблемность, учение с удовольствием - эгофактор.

Разнообразие, как необходимая черта любого качественного обучения, способствует поддержанию интереса к учебе – это и разнообразие тем, типов текстов (диалоги, монологи, письма, настольные игры, описания, инструкции и т.п.), и разнообразие форм учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая работа, работа в командах), и разнообразие типов упражнений.

Особое значение имеет эгофактор, т.е. возможность говорить о том, о чем студенты думают, о своих планах. При организации общения лучше применять, по возможности, такие ситуации, которые затрачивают интересы студентов, связаны с его личным опытом, т.е. в полной мере реализовать личностно-ориентированный подход.

Работа преподавателя иностранного языка в условиях современного вуза предполагает развитие интеркультурных умений студентов путем поиска эффективных приемов и методов преподавания. Особенно актуальной проблема обучения иностранному языку студентов стала в настоящее время – в период модернизации образования.

В современных условиях гуманистическая философия образования реализуется с помощью разнообразных технологий, целью которых является не только трансляция знаний, а выявление, развитие, рост творческих интересов и интеркультурных умений каждого обучающегося, стимулирование его самостоятельной продуктивной интеркультурной деятельности.

Одной из таких технологий и является интерактивная методика – обучение через взаимодействие и посредством действия.

Интерактивная методика основывается на обучении действием и посредством действия, так как считается, что человек лучше запоминает и усваивает то, что он делает своими руками. Древнекитайский философ Конфуций говорил: «Расскажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать самому – и я научусь!». Поэтому интерактивная методика приводит к самостоятельному индивидуальному развитию обучающихся, направляя их к пониманию и оценке своих возможностей и ценностей: ведь научиться можно только через активные действия.

В курсе иностранного языка интерактивная методика может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Применительно к занятию иностранного языка, интерактивная методика – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Интерактивная методика ценна тем, что в ходе его выполнения, обучаемые учатся самостоятельно приобретать знания, получать опыт интеркультурной деятельности.

Методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение студентами своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Таким образом, проблема обучения иностранным языкам в контексте интеркультурной деятельности решается путем интеграции студентов в поликультурную образовательную среду, для чего необходимо использовать интерактивные методы обучения на занятиях. Мощный образовательный и воспитательный потенциал иностранного языка можно с успехом использовать для того, чтобы научить студентов общаться не только с представителями британской нации, но и с представителями других национальностей, формируя у них, таким образом, культуру общения, развивая их способность к сопереживанию, соучастию.

Литература

[1] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – С. 8-36.

- [2] Ергазина А.А. Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза: дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Ергазина. - Оренбург, 2006. - 177 с.
[3] Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993.
[4] Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М., 2000.

FEATURES OF FORMATION SELF-CONTROL OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE COURSE OF MATHEMATICS TEACHING

Filippova M.P.¹, Vikhreva O.A.²©

^{1, 2} North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

Russia

Abstract

In the article the theoretical model of the process of formation of self-checking in future engineers during mathematics teaching is offered. Pedagogical conditions (application of active forms and training methods for development internally - motivated estimated activity of students; transition to personal focused organization of educational process for implementation of individual and educational trajectory of future professional; ensuring computer support for operative delivery of the training materials, automated accounting of educational achievements of students) were defined, stages (preparatory, procedural, spontaneous) of formations of studied quality are allocated.

Keywords: control, self-checking, quality of the personality, self-assessment, mathematics, future engineer, self-control, formation, competence, independent work.

Аннотация

В статье предложена теоретическая модель процесса формирования самоконтроля у будущих инженеров в ходе преподавания математики. Были определены педагогические условия (применение активных форм и методов обучения для развития внутренне-мотивированной оценочной деятельности студентов; переход к персонально-ориентированной организации учебного процесса для осуществления индивидуально-образовательной траектории будущего профессионала; обеспечение компьютерной поддержки организации СРС для оперативной выдачи учебных материалов, автоматизированного учета учебных достижений обучающихся), *выделены этапы* (подготовительный, процессуальный, произвольный) формирования исследуемого качества

Ключевые слова: контроль, самоконтроль, качество личности, самооценка, математика, будущий инженер, саморегуляция, формирование, компетентность, самостоятельная работа.

В связи с переходом на двухуровневую систему обучения в вузах становится значимым вопрос об организации самостоятельной работы студентов. При этом недостаточно учитываются особенности формирования самоконтроля как одного из основных элементов данного процесса. Вследствие этого требуется определить методологические подходы и осуществить поиск эффективных педагогических условий формирования самоконтроля у студентов технических специальностей в процессе преподавания математики.

Изучение философской, психолого-педагогической литературы [1; 2; 3; 4] и др. по данной проблеме и анализа практической деятельности вузов, нами было уточнено понятие «самоконтроль» студентов.

Под самоконтролем мы понимаем качество личности обучающихся, проявляющееся в их готовности и способности самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, устойчивой потребности будущих профессионалов определять

способы устранения трудностей по достижению поставленной цели обучения, осуществляемые посредством развития опыта самооценки и самостоятельности в учебной работе.

В условиях рыночной экономики ключевыми компетенциями будущего инженера становятся способность решать проблемы и универсализм. Особое место в инженерной деятельности должна занять профессионально-творческая, которая зависит от способностей и владения профессионалом современной методологией и инструментарием поиска новых конкурентоспособных научно-технических решений. При этом важно исключать моменты ошибок, которые могут привести к катастрофам, трагедиям.

Вместе с тем особенностями математического образования являются вооружение обучаемых общими приемами мышления, пространственного воображения, развитие способности понимать смысл поставленной задачи, умения логично рассуждать, формирование навыка применения алгоритмического мышления. В отличие от других предметов математику нельзя просто заучить, необходимо постигнуть логику в целом, во взаимосвязи частей и направлений. Учебные занятия по математике требуют, чтобы новое изучалось на прочном фундаменте ранее изученного. Не должна прерываться логическая нить рассуждений, важна точность употребляемых определений и формулировок.

На основе анализа *личностно-ориентированного* [5], *деятельностного* [6], *компетентностного* [7] подходов в образовании и специфики воспитательно-образовательного процесса в высшем инженерном образовании нами была разработана теоретическая модель исследуемого процесса, состоящую из целевого, содержательного, практического, оценочно-результативного компонентов, системообразующих связей. При моделировании нами определены *педагогические условия* (применение активных форм и методов обучения для развития внутренне-мотивированной оценочной деятельности студентов; переход к персонально-ориентированной организации учебного процесса для осуществления индивидуально-образовательной траектории будущего профессионала; обеспечение компьютерной поддержки организации СРС для оперативной выдачи учебных материалов, автоматизированного учета учебных достижений обучающихся), *выделены этапы* (подготовительный, процессуальный, произвольный) формирования исследуемого качества. В теоретической модели представлены три уровня сформированности самоконтроля: исполнительский (низкий), воспроизводящий (средний), произвольно-творческий (высокий). Для оценки уровней сформированности самоконтроля у студентов нами были выбраны критерии: осознание его значимости в учебной деятельности, активность личности, степень самостоятельности. С помощью данных критериев мы определили компоненты и показатели самоконтроля в учебной деятельности: мотивационный, когнитивно-деятельностный, организационно-волевой, рефлексивно-оценочный, коррекционно-результативный.

Разработанная теоретическая модель послужила основанием для проведения опытно-экспериментальной работы. Педагогический эксперимент осуществлялся на горном факультете Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, в котором приняли участие 115 студентов 1, 2-х курсов по направлению «Горные машины и оборудование», «Шахтное и подземное строительство», «Защита в чрезвычайных ситуациях» и «Пожарная безопасность».

Для усиления *мотивационного компонента* самоконтроля был апробирован факультативный курс для студентов «Самоконтроль как средство управления учебной деятельностью». Данный курс предусматривал изучение таких разделов, как «Умение определять учебные цели и ставить задачи», «Предупреждение недостатков в работе и пути их исправления», «Самоконтроль и самооценка» и др. В содержание вышеуказанных разделов была введена следующая информация: что обозначает термин «самоконтроль» студентов; почему необходимо его развитие и что этому способствует; как формируется данное качество и какими профессиональными компетенциями должны обладать специалисты технического профиля. По окончании преподавания данного курса мы отметили, что обучающиеся осознаннее стали понимать значимость самоконтроля в учебной деятельности, оценили свои личностные качества и наметили перспективу своего развития с учетом образовательных потребностей.

В качестве развития *когнитивно-деятельностного* компонента исследуемого качества были разработаны учебно-методические пособия по основным разделам математики: «Векторная алгебра. Аналитическая геометрия» [8], «Теория пределов» [9] и др. Данные пособия применялись в ходе самостоятельной работы студентов и включали в себе методические рекомендации по решению задач изучаемой темы, индивидуальные расчетно-графические задания. Использование современных пособий показало, что такой подход развивает у будущих профессионалов готовность к самообразованию, целеполаганию, способность выбирать оптимальные формы и методы решения

математических задач, осуществлять обработку и оформление данных, анализ и оценку достигнутых результатов.

Значительное влияние для *организационно-волевого* компонента самоконтроля оказали применение тематического учета знаний и умений, и уровневые тематические индивидуальные задания [10]. Преимущество тематического учета перед остальными способами состоит в систематическом анализе хода и результатов обучения. Студенты имеют возможность самостоятельно определять свои недостатки и ликвидировать внеаудиторное время. Отпадает необходимость в «накоплении оценок», выставлении отметок, баллов за любой ответ. Применение тематического учета знаний и умений показала, что данная форма работы способствует осуществлению индивидуальной образовательной траектории обучающихся и формирует у будущих профессионалов чувства личной ответственности, активности, инициативы, готовность и способность к самоорганизации, саморегуляции, т.е. выполнение индивидуальных заданий в срок, способность проявлять силу воли для достижения поставленной цели.

Наряду с этим особое внимание мы уделяли в составлении тематических уровней индивидуальных заданий. Они отличаются от обычно используемых типовых расчетов, а также от контрольных работ четкой целевой направленностью и определением обучающимися зоны своего ближайшего развития. Задания распределялись по трем уровням: А-репродуктивный, В-поисково-продуктивный, С-продуктивно-творческий. Данная форма обучения необходима при текущем контроле для формирования мотивов самостоятельно определять характер и степень допускаемых ошибок при решении учебно-познавательных задач студентами, возникающих трудностей при усвоении учебного материала, выявлении адекватной самооценки обучающихся.

Дальнейшая деятельность по формированию *рефлексивно-оценочного* компонента исследуемого качества предполагала приобретение обучающимися опыта самооценки. Процедура самооценки состояла из следующих этапов: разработка педагогом для каждого конкретного случая четких эталонов оценивания; создание необходимого психологического настроения студентов на анализ собственных результатов; организация ситуации, когда нормы оценки им известны, и они самостоятельно сопоставляют с ними свои результаты, делая при этом соответствующие выводы об эффективности работы; составление будущими профессионалами собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом достигнутого уровня обученности. Как показали результаты наблюдения, у студентов повысились уровень активности, самостоятельности, готовность и способность сознательно анализировать, оценивать и корректировать результаты достигнутой цели. Использование процедуры самооценки в ходе самостоятельной работы студентов создали благоприятные условия для эффективного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, а именно устранили негативный фон отметочно-оценочной системы между педагогом и обучающимися.

Основное внимание мы обращали на развитие *коррекционно-результативного* компонента самоконтроля. Для этого мы организовали индивидуальные консультации и психологические тренинги для будущих инженеров. Структура учебно-познавательных консультаций включала: анализ и поощрение правильно выполненных заданий, разбор допущенных ошибок, выбор путей и средств их исправления, определение уровня развития адекватной самооценки, построение обоснованного плана действий с учетом достигнутых результатов. Применение на практике данного педагогического способа позволило повысить у студентов веру в собственные силы, развить чувства собственного достоинства, самоуважения и самоутверждения, положительного отношения к самоконтролю.

Во время психологических тренингов мы рассматривали следующие темы: «Чувство времени», «Удовольствие и радость», «Успех и неудачи», «Я управляю обстоятельствами - обстоятельство подчиняется мне», «Я хочу, я могу, я сделаю» и др. Анализ проведения психологических тренингов показал, что обучающиеся стали видеть учебные обстоятельства с разных сторон, так как, занимая активную позицию и прорабатывая данные ситуации, они получали стимул для регулирования и самосовершенствования личностных качеств, корректировки своих действий в процессе обучения.

Использованные активные формы и методы обучения математике в вузе нашли отражение в учебно-методическом комплексе дисциплины «Математика» для студентов технических специальностей.

Применение диагностических методик Т.Д. Дубовицкой (установление активности личности), П.И. Третьякова, И.Б. Сенновского (выявление уровня самостоятельности студентов) и составленный опросник, определяющий степень осознания обучающимися значимости

самоконтроля в учебной деятельности, позволили нам выявить три уровня его сформированности у будущих инженеров в процессе изучения математики. В результате проведенного педагогического эксперимента у 35,2% студентов сформировался самоконтроль, характеризующийся произвольно-творческим уровнем его развития, по сравнению с 12,1% - до эксперимента. У 52,9% будущих инженеров экспериментальной группы обнаружены характеристики воспроизводящего уровня по сравнению с 23,8% - до начала ОЭР. До проведения педагогического эксперимента 64,1% обучающихся имели исполнительский уровень сформированности самоконтроля, и по окончании ОЭР показатели по данному уровню сократились до 11,9% студентов. Это дает нам основание утверждать, что апробация процесса формирования самоконтроля у студентов технических специальностей в ходе преподавания математики свидетельствует о положительных результатах.

Полученные результаты не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Накопленный теоретический и практический материал требует дальнейшей разработки педагогических основ формирования самоконтроля в учебной деятельности обучающихся в различных типах образовательных учреждений и определения педагогических условий, способствующих развитию данного процесса.

Литература

- [1] Ксенцова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учеб. метод. пособие / Г. Ю. Ксенцова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
- [2] Лында, А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А. С. Лында. – М. : Высшая школа, 1979. – 157 с.
- [3] Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 192 с.
- [4] Фридман, Л. М. Учитесь учиться математике: книга для учащихся / Л.М. Фридман. – М. : Просвещение, 1985. – 113 с.
- [5] Якиманская, И. С. Психологические основы математического образования : учеб. пособие / И. С. Якиманская. – М. : Academia, 2004. – 319 с.
- [6] Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев; под ред. А. А. Леонтьева [и др.] – М. : Смысл, 2005. – 431 с.
- [7] Болотов, Б. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / Б. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
- [8] Филиппова М.П. Векторная алгебра. Аналитическая геометрия : учеб. метод. пособие / Ю.Т. Половинкин, А.С. Маркова, М.П. Филиппова. - Якутск : Изд-во ЯГУ, 2005. – 30 с.
- [9] Филиппова М.П. Теория пределов : учеб. метод. пособие / Ю.Т. Половинкин, М.П. Филиппова. - Якутск : Изд-во ЯГУ, 2002. – 50 с.
- [10] Филиппова М.П. Тематические уровневые задания по математике как один из способов развития навыков самоконтроля у студентов технических специальностей / Г.И. Тарасова, М.П. Филиппова // Математика в вузе и в школе : труды Международной научно-практич. конф. / ред. В.Г. Детярев. – СПб. : Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2012. – С. 109-112.

METHODOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FORMING THE THEORY OF MANAGEMENT OF EDUCATION

Gaponyuk P.N.¹, Karpova N.K.², Mareev V.I.^{3*}

¹ Russian Academy of Education;
^{2,3} Southern Federal University

Russia

Abstract

Methodological characteristics of formation of the theory of management process as analog model of strategy/tactics of development of modern education are proved in the article. Set of components-

* Gaponyuk P.N., Karpova N.K., Mareev V.I., 2012

processes of the theory which development is realizable within the Center of forecasting development of education in Russia is defined. The main objectives of the Center are defined, the structure is presented. The theory of education management process is developed and realized in the conditions of interaction of science and modern practice of the education, all branches of the power, society, business on the basis of institutionalization principle. Thus the uniform methodology of a goal-setting provides necessary level of integration of the theoretical and practical-focused components of programs and projects of education development of the Russian Federation. The Center of forecasting development of education in Russia provides an institutionalization of process of modernization educational system of the state, predicting and organizing necessary interactions of all functioning institutes.

Keywords: methodological characteristics of the theory of education management, analog model of strategy/tactics of education development, base concepts of the theory of management process, design model of the Center of forecasting development of education in Russia.

Аннотация

В статье обоснованы методологические характеристики формирования теории процесса управления как аналоговой модели стратегий/тактик развития современного образования. Определена совокупность компонентов-процессов теории, разработка которой осуществима в рамках Центра прогнозирования развития образования России. Определены основные задачи Центра, представлена его структура. Теория процесса управления образованием разрабатывается и реализуется в условиях взаимодействия науки и современной практики образования, всех ветвей власти, общества, бизнеса на основе принципа институционализации. При этом единая методология целеполагания обеспечивает необходимый уровень интеграции теоретических и практико-ориентированных компонентов программ и проектов развития образования РФ. Центр прогнозирования развития образования России обеспечивает институционализацию процесса модернизации образовательной системы государства, прогнозируя и организуя необходимые взаимодействия всех функционирующих институтов.

Ключевые слова: методологические характеристики теории процесса управления образованием, аналоговая модель стратегий/тактик развития образования, базовые концепты теории процесса управления, проектная модель Центра прогнозирования развития образования России.

Процесс определяется нами как деятельность, использующая ресурсы и управляемая с целью преобразования, поступающего извне объекта/субъекта на входе в результат преобразования на выходе.

Теория процесса управления образованием в условиях модернизации представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов-процессов, содержательно характеризующихся стратегиями развития современного образования. Методологические характеристики теории определяются ориентацией на формирование инновационно-образовательного сектора России.

Совокупность взаимосвязанных компонентов-процессов представлена: управлением развития образования; управлением институционально-организованными образовательными системами; управлением модернизационными рисками. Каждый из названных компонентов-процессов может быть декомпозирован на ряд взаимосвязанных подпроцессов, целеориентированных на получение конкретного результата. Спектр подпроцессов вариативен, динамичен и включает актуальные направления, характеризующие модернизационные преобразования в образовании. Полученный на выходе процесса результат обуславливает последующий выбор подпроцессов (и базового процесса) на входе.

Выход процесса, суть результат, рассматривается критериальным показателем эффективности управления.

Отметим, что выход подпроцессов может быть завершающим. В этом случае поставленная цель достигнута, результат соответствует цели. Реализация модернизационных мероприятий в современной системе образования актуализирует необходимость формирования комплекса подпроцессов с точно определенным, завершающим выходом, позволяя поэтапно решать стратегические задачи развития образования.

Постановка проблемы в параметрах процессного подхода позволяет: а) динамизировать «движение» к точно заданной цели; б) осуществить декомпозицию процессов на подпроцессы, выделив тактические, то есть предполагающие достижения конкретного итогового результата, и

стратегические, выходом которых будет промежуточный результат и, как следствие, вход другого процесса; в) сформировать и распределить ресурсы, необходимые для осуществления компонентов-процессов и подпроцессов.

На уровне теоретического прогноза, то есть выделения комплекса компонентов-процессов, определяется степень участия государства, общества и бизнеса в проектировании компонентов-процессов. Реализация подпроцессов стратегического и тактического уровней обуславливает конкретизацию владельца, то есть должностного лица, которое отвечает за результативность и эффективность, и руководителя, осуществляющего текущий контроль за выполнением конкретного подпроцесса.

Итак, теория процесса управления представляет собой аналоговую модель стратегий/тактик развития образования. Выделение системообразующих элементов теории – базовых концептов, обеспечивает сохранение целостности модели. Динамика развития современного общества актуализирует возможность дополнить многоаспектное моделирование уровнем теории процесса. В этом случае теория, как аналоговая модель, позволяет осуществлять интеграцию векторов оформления методологического конструкта концепта как систематизирующего элемента теории и практики. Процессуальная организация практической реализации решаемой в исследовании проблемы обеспечивает выход на результат. Теоретический конструкт процесса управления образованием, представляет собой идеальную модель, которая содержательно конкретизируется с учетом уровневой организации системы образования.

Теория в плане методологии целеполагания, структуры и конкретизации компонентов-процессов разрабатывается в рамках представленной далее проектной модели Центра прогнозирования развития образования России.

Центр осуществляет:

- разработку стратегии развития образования России;

• разработку стратегии, концепции, законодательной базы и механизмов (технико-экономических, финансовых, административных, контрольно-надзорных и др.), управление реализацией системы государственных прогнозов развития системы образования РФ.

Министерство образования и науки РФ обеспечивает институционализацию прогнозов развития образования с учетом социокультурных особенностей региона. Представители центра выступают руководителями проектов разработки государственных программ развития образования РФ на основе проведения единой государственной политики в области прогнозирования и управления модернизационным комплексом науки и практики.

Правовую основу деятельности Центра составляют Конституция РФ, Федеральный закон от 02.07.1995г. № 115-ФЗ «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития РФ», Федеральный конституционный закон от 17.12.1997г. №2-ФКЗ «О Правительстве РФ» (с изменениями от 31.12.1997г., 19.06.2004г., 03.11.2004г., 01.06.2005г., 30.01.2007г., 02.03.2007г., 25.12.2008г., 30.12.2008г., 29.01.2010г., 28.12.2010г.).

Основными задачами Центра являются:

- разработка методологии прогнозирования развития образовательных систем;

• стратегическое прогнозирование развития образования в условиях становления информационного общества;

- разработка государственной политики модернизации образования РФ;

• подготовка законопроектов для внесения их Президентом в Госдуму в порядке законодательных инициатив, обеспечивающих законодательную базу реализации стратегий развития образования России;

• осуществление согласований стратегических образовательных инициатив с законодательной, исполнительной ветвями власти и полномочными представителями Президента РФ в федеральных округах.

Президент назначает руководителя Центра, утверждает состав мобильных проектных групп разработчиков и представителей центра в Государственной Думе, Совете Федерации, Правительстве России и федеральных округах. Аппарат центра представлен: руководителем, заместителем руководителя и двумя помощниками руководителя. Постоянных сотрудников Центра – 15 человек (см. рис. 1).

Проектные группы организуются на конкурсной основе руководителем Центра из числа наиболее компетентных специалистов, включая ученых-теоретиков и практиков организации образования в составе 5-7 человек.

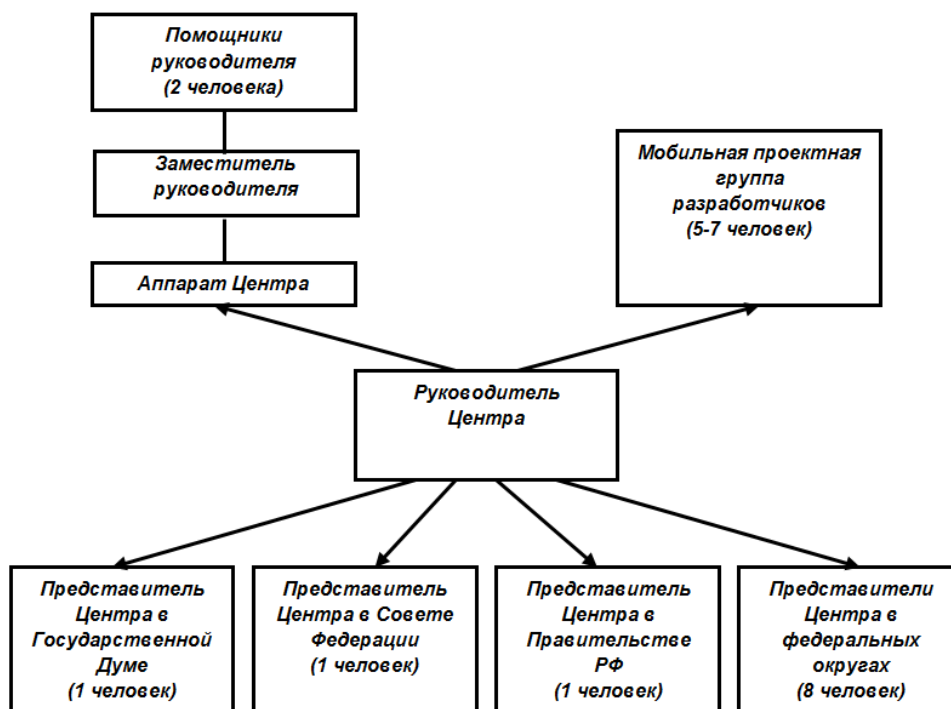


Рис. 1. Проектная модель Центра прогнозирования развития образования РФ

Центр рассматривается структурным компонентом аналоговой модели теории процесса управления образованием, обеспечивающим проведение единой государственной политики модернизации образовательной системы России, используя ресурсы интеграционного комплекса науки практики. Поясним, что Центр осуществляет разработку стратегии развития образования, однако для ее конкретизации в теоретико-методологическом, технологическом, управленческом и т.д. аспектах необходим комплекс продуктивно работающих научно-исследовательских институтов РАО и Министерства образования РФ.

Теория процесса управления образованием разрабатывается в условиях взаимодействия науки и практики образования, всех ветвей власти, общества на основе принципа институционализации. При этом единая методология целеполагания обеспечивает необходимый уровень интеграции теоретических и практико-ориентированных компонентов программ и проектов развития образования РФ. Центр прогнозирования развития образования России обеспечивает институционализацию процесса модернизации образовательной системы государства, прогнозируя и организуя необходимые взаимодействия всех функционирующих институтов.

Полагаем, что на уровне федеральных округов необходимо создать представительства Центра прогнозирования развития образования с целью адаптации, реализации и мониторинга осуществления государственных программ и проектов на региональном, муниципальном и локальном уровнях.

Конкретизируем данное ранее определение теории процесса управления образованием. Итак, это аналоговая модель стратегии/тактики развития образования, обеспечивающая участие институтов государства и общества в проектировании и реализации модернизационных трансформаций сферы образования. Теория приобретает новый признак, характеризуемый понятием «модернизационный комплекс». Содержание названной категории суть интеграция науки и практики, как процессуальных, динамично развивающихся и постоянно обновляющихся феноменов. Теория отражает происходящие изменения, позволяя корректировать методологию целеполагания, выступающую основой управления образованием современной России.

THE ROLE OF METHODOLOGICAL INVESTIGATIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Golovchun A.A.®

Kazakh University of International Relations and World Language named after Ablai Khan

Kazakhstan

Abstract

Understanding of the crucial function of social and cultural processes in the modern world, an increase in the development of informational and technical support, instant contacts with different cultures and a consequent minimization of boundaries between them are all the reasons that have triggered a special demand towards the competence of a personality in their professional domain, which should be gradually developed throughout a live-lasting education. Defining and studying the educational conditions and also the modern trends in the development of personal and professional characteristics of English language teachers can be realized through a cluster of different scientific approaches among which nowadays competence approach is taking up a dominating position.

Keywords: foreign language teaching, competence-based approach, set of competences for future teachers of foreign languages.

Scientific research within the residence of modern paradigm is the inevitable part for its existence. Obviously, the role of methodological investigations in building up and revision of main categories in the field of foreign language acquisition is enormous, so as it is the fundament for the whole theoretical and practical execution. The transition between centuries and epochs became the stone core in the direction of development within modern society. All fields of humans' activity have faced the great necessity of modernization and revision of major foundations. Accordingly, the global space put ahead the range of more complicated and wide demands towards the formation of specialists in different realms, which directly affects the rout of educational development. Due to the proliferating processes of globalization and integration foreign languages became the basic tools of measurement for employees' qualification. Therefore, the science in the sphere of foreign languages possesses the highest status and priority in developing modern outlook towards the issue. No one would deny that promotion of new requirements is strongly connected with the reformation of mechanisms which control the organization of the process of teaching. Up-to-date investigations in the field advance the new paradigm of the foreign language education which comprises the research concerning methodology, theory and approach.

Scientific findings lay under the bases of methodology which contains three principal aspects: cognition, language and culture. According to the research the ground of any learning process must be in thinking and its operations, but not in behavioral patterns or sub consciousness, as it was proclaimed earlier. Engaging the whole number of cognitive process is the key point for sustainable and productive education. Moreover, for some recent decades it is popular among theorists to focus attention on the way how culture and language are interconnected and inter-influenced. The immense amount of studies have being made in the frames of diverse spheres, such as psychology, sociology, philosophy, linguistics, culture studies, psycholinguistics and many others; in order to give the full-scale observation of the issue and prepare pragmatic resolutions. Thus, it is determined that the methodology is based on the proved data of various sciences and is regarded as grounded. Secondly, any kind of paradigm should be based on a certain theory. Thus, foreign language education is oriented towards the development of updated methodological categories; to speak precisely they are aim, content and principles. The series of research allows us to state that the basic target is to form the adequate personality on the bases of situativity and methodological guidelines to follow. So modern approach towards training presupposes the deviation from knowledge-skills-habits formation system and transition to competencies background. So many men, so many minds, therefore, individual researches differentiate between various numbers of competencies implying them different structures.

According to competence approach education is a development of personal experience, which serves to solve the important issues for an individual person in particular using the available means existing

in the society and analyzing this acquired experience [2]. So, it is evident, that a system of education which is based on the competence approach doesn't have an aim to give the students a new knowledge, but to develop their professional and personal competences, which will help them to be socially mobile and flexible, and easily adapt to changes in the society, from different aspects. Talking about developing different competences in future teachers of the foreign language, the group of scientists of our University under the supervision of S.S.Kunanbayeva [1] suggested the set of the following competences.

Linguistic competence as a part of the content of intercultural communicative competence provides acquisition of language means and rules of its operation with the purpose to create linguistically correct utterances in oral and written forms of intercultural communication. Having got cognitive and actively procedural components of forming competence, graduate students must a) *understand*: general mechanisms of language structure and functioning; units of language and system of speech; nature of three different sides of a language as an integration of the whole: language (system of signs), speech (individual usage of the language, ways of ideas forming with the help of language), speech activity (the process of information receiving and transfer which is mediated and specified by language system and situation of communication; b) *know*: linguistic means of communication (vocabulary, grammar and phonetic aspects, paralinguistic and extra linguistic elements; system of rules by means of which the units of language change into conscious utterances; notions which can be expressed differently in the different languages through the prism of environment perception and its reflection in a mind of a person; c) *be able*: to understand and produce correct linguistic utterances with the help of language signs and rules of its combination; to use linguistic means in order to create different communicative functions: denotative, contact making, emotion-appraisal, stimulating, metalinguistic; to use adequately different functional styles (informal speech, official and journalistic).

Speech –communicative competence provides the formation of the ability and readiness of a bachelor to realize communicative intention in different situations of oral and written communication on the basement of listening, speaking, reading and writing. Within the frame of projectable competence the graduate students must a) *understand*: speech activity as a process of information receiving and transfer mediated and specified by language system and situation of communication; mechanisms of speech perception and its generation; basic conceptual statements of the theory of communication; b) *know*: notional categories «verbal/non-verbal communication», «intercultural communication»; basic functions of communication: informative-communicative, regulatory-communicative, affective-communicative; forms of people cooperation in a process of communication: communicative, interactive, perceptive; c) *be able*: to use a foreign language as a means of oral and written communication in cross-cultural situations; to contact with the partner of communication in different situations, to inform, and inquire the information, to react adequately to partner's utterances, to express an opinion using argumentation, emotional, expressive and appraisal means of a language; to structure the oral and written utterances logically in terms of mediated communication expressing personal opinion on the basement of the read or heard information; to use a foreign language as a means of international understanding and agreement in polycultural world.

Linguoculturological competence reflects the correlation of culture and language in the process of its functioning. It provides linguoculturally adequate communication with the representatives of other linguacultural society inserting the foundation of the secondary conceptualization of the world. So, graduate students must a) *understand*: foreign language as a constitutive component of a culture; nature of social, developing and educational aspects of native and national culture; notions «Conceptual picture of the world», «Secondary conceptualization»; b) *know*: units of language with national components (words with no direct equivalence, phraseology, aphorisms); important historical events reflected in a language under study; c) *be able*: to operate the system of notions reflecting the «background of a foreign picture of the world»; to select from authentic texts and interpret cultural facts which are mediated by language; to comment and evaluate the phenomena of culture reflected in a language; to select from authentic texts linguoculturally labeled linguistic units for appropriate situations of communication; to use easily linguistic units with national component of semantics in different acts of intercultural communication.

Socio-cultural competence is understood here as an ability to reflect environment by means of a language; to form the background of a foreign picture of the world taking into consideration the position of the native speakers; to generate secondary cognition. So, graduate students must a) *understand*: values of spiritual and material culture, historical events which played important role in a development of a culture, language and native speakers; historical diversity of cultures and civilizations; role and place of domestic civilization in a cultural process; b) *know*: native speaker's national peculiarities of social and speech behavior, customs, traditions, etiquette forms of speech (norms of speech relations); culture, history, customs and traditions of Kazakhstani people; c) *be able*: to structure culturally adequate verbal

and non-verbal behavior with the native speaker; to determine and evaluate principles and priorities reflected in a socio-cultural information of a given society; to resume the system of values peculiar for the native speaker's mentality; to mark out the allowed and prohibited directions accepted in a culture of the language under study, to avoid a culture shock in the process of intercultural communication; to model in academic environment situations on the basement of acquired socio-cultural information; to show respect to customs, traditions of other peoples' culture.

Professionally-oriented competence is understood here as an ability of a future FL teacher to understand the role and importance of education as an intellectual resource of society development, as a readiness to actualize professionally-pedagogical activity on the basement of innovative theoretical approaches. So, postgraduate students must

a) *understand*: pedagogical education as a priority in a constituent cohesion in the sphere of education; specific process of foreign language education directed to simultaneous acquisition of foreign language and culture, development cognitive functions of the students and their ethical merits; b) *know*: basic items of psycho-pedagogical, linguistic, socio-humanitarian and scientific disciplines providing fundamental theoretical basement for professional pedagogical activity of a teacher of two foreign languages; normative legal documents in a sphere of education, childhood protection, ecology; system of education in a country of the language under study and national educational system; в) *be able*: to monitor and analyze the organization of educational process in a secondary school; to determine cause-effect relations of observable facts and phenomenon; to develop the cognitive abilities and interest in pupils to acquire a foreign language as a means of intercultural communication; to form positive attitude of pupils to the culture of other people, to develop their outlook of national achievements (domestic and foreign countries) in the process of universe development; to analyze advantages and disadvantages of the educational systems in the countries of the language under study and national educational system.

Although it is hardly possible to identify the universal set of competences which would satisfy the wits and the social demand, a plethora of attempts are made so as to investigate the filed by scientific methods.

References

[1] Kunanbayeva S.S. Modern foreign language education: methodologies and theories. – Almaty, 2005

INNOVATIVE ACTIVITY OF SUBJECTS OF SOCIAL AND EDUCATIONAL PROCESS – CONDITION OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF STUDENT – BACHELOR

Gorenkov E.M.¹, Enginoeva M.R.², Erdneeva G.I.³, Gushchina E.A.⁴, Mamedova K.K.⁵©

^{1, 2, 3, 4, 5} Federal State Budget Educational Establishment of Higher Professional Education
"Astrakhan State University"

Russia

Abstract

Innovative activity of subjects of social and pedagogical process, social and educational spheres are revealed in the work. Innovative activity acts as a condition of formation and development of innovative potential of subjects of social and educational process. Manifestation of subject position of the student in transformation of himself, teams, communities of social and pedagogical activity, formation of innovative activity of subjects of educational process are opened.

Keywords: innovative activity, subjects of social and educational process, innovative potential of the student, readiness of social workers for innovative development, formation and development, problem-oriented analysis of oneself transformation, teams, communities, activities, pedagogical and social innovations, innovation theory.

© Gorenkov E.M., Enginoeva M.R., Erdneeva G.I., Gushchina E.A., Mamedova K.K., 2012

Аннотация

В работе раскрывается инновационная деятельность субъектов социально-педагогического процесса, социальной и образовательной сфер. Инновационная деятельность выступает условием становления и развития инновационного потенциала субъектов социально-образовательного процесса. Раскрыто проявление субъектной позиции студента в преобразовании себя, команды, сообщества социально-педагогической деятельности, формирование инновационной активности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: инновационная деятельность, субъекты социально-образовательного процесса, инновационный потенциал студента, готовность социальных работников к инновационному развитию, становление и развитие, проблемно-ориентированный анализ преобразования себя, команды, сообщества, деятельности, педагогические и социальные инновации, инноватика.

Сознательное включение субъектов образования в инновационную деятельность характерно для конца XX и начала XXI вв.

В названный период происходило становление и развитие педагогической и социальной инноватики, ее теоретическое и методическое обоснование нашло отражение в исследованиях педагогов, социологов, психологов В.И.Загвязинского, М.В.Кларина, В.С. Лазарева, В.Я.Ляудис, М.М. Поташника, А.П. Пригожин, С.Д. Полякова, В.И. Слободчикова, А.В. Хуторского, Т.И. Шамовой, О.Г. Юсуфбековой, Н.И. Лажена, А.А. Мешкова, Б.В. Сазонова, В.С. Толстова, Д.А. Леонтьева и других.

Современный этап развития инновационного потенциала субъектов образовательного процесса обуславливается необходимостью проявления образующимся человеком субъектной позиции, присущей реализаторам преобразований в науке, образовании и практике.

Инновационная деятельность, инновационный потенциал субъектов образовательного процесса рассмотрен нами в ряде работ: как целостно-педагогическая система-[1], студента-[2]. Командный метод исследования различных видов преобразовательной деятельности нами широко используется в учебной и научной деятельности студентов. Только в 2012 году состоялись учебные занятия в группах стационарного обучения СП-51, СП-41, СП-31, СП-11, группах заочного обучения СП-2, СП-3, СП-5, СП-6, СП-6 и др., результаты обобщены и освещены в материалах конференций Астраханского государственного Университета.

Так, основными направлениями инновационной деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивающими целостное развитие СОШ №56 г. Астрахани, являются: активное включение педагогов в различные виды инновационной педагогической деятельности; поиск и реализация многообразия совместных деятельностей, действий, процессов, состояний и переживаний; придание совместному педагогическому труду творческого, свободного, взаиморазвивающего характера; стимулирование проведения рефлексии как основы изменения себя, педагогической деятельности, коллег.

К ним относятся: совместная созидательная деятельность творческих групп учителей и учащихся по разработке и проведению блоков – дней, художественных мероприятий; насыщение содержания предметных недель совместными творческими действиями, обуславливающими необходимость интеграции знаний, оценок, поступков, отношений.

Основным концептуальным положением деятельности гимназии № 3, г. Астрахани является создание развивающего образовательного процесса как условия развития личности каждого гимназиста, его инновационной деятельности.

Принципами образовательной деятельности гимназии, ее развития являются: личностный подход к организации учебно-воспитательного процесса; демократизация всего уклада жизнедеятельности гимназии; психологическая защищенность субъектов образовательного процесса, расширение образовательного пространства.

Своеобразный подход к инновационной деятельности сложился в лицее № 2, г. Астрахани.

К специфике деятельности субъектов образовательного процесса относится своеобразие подходов к формированию отношения обучающихся к наивысшим ценностям жизни, таким как «человек», «общество», «труд», «добро», «истина», «красота»: формируется к «человеку» как отношение к учителю, его профессиональным и личностным качествам, к себе и коллегам по классу, творческому объединению; к «обществу»- как отношение к лицу, его атрибутике, традициям, ритуалам, законам, педагогическому пространству, системе самоуправления; к

«труду» - как отношение к труду учителя и своей учебной и другим видам деятельности; к «добру» - как отношение к взаимопомощи, заботе о младших, об укладе жизни лица.

Сложился определенный опыт целостного подхода к формированию жизнедеятельности школьников, их здорового образа жизни в деятельности МОУ «Раздорская СОШ им. А. П. Гужвина» Камызякского района Астраханской области.

Педагоги, учащиеся, родители школу воспринимают как организацию здоровьесберегающего образования, жизнедеятельности, условие здоровьесберегающего протекания целостности их физических, духовных, культурно-образовательных изменений, напряжения, мощности, энергии в отношении накопления и развития их инновационного потенциала.

Командно-проектный метод инновационной деятельности осуществляется в МОУ СОШ №30 г. Астрахани средствами совместной исследовательской деятельности учителей и учащихся, итоги которой ежегодно подводятся в Дни науки. Очередной такой День науки был посвящен 65-ой годовщине победы в Великой Отечественной войне. В 24 докладах, подготовленных учащимися под руководством учителей, нашли отражение вопросы военно-патриотического воспитания, формирования современного мировоззрения, здоровье сберегающего воспитания, истории научных открытий, а также представлены проекты «Мониторинг природного окружения МОУ СОШ №30», «Роль астраханских ученых в развитии биологической науки как основы сохранения и разумного использования природных ресурсов Астраханской области». Участие в исследовательской деятельности, ее оформлении и представлении в виде выступлений в День науки позволило учащимся приобрести умения и навыки преобразования себя, деятельности, социума, расширить и углубить содержание инновационной деятельности, ее развитие. МОУ Золотухинская СОШ Ахтубинского района целями своей модернизации предусматривает воспитание у учащихся стремлений к инновационной деятельности, ценностным отношениям к инновациям в школе, в социуме. Инновационный процесс в школе носит комплексный характер и направлен на поиск, реализацию и распространение новшеств, обуславливающих модернизацию школы в режиме инноваций, их целостность.

Рассмотрения развития готовности социальных педагогов, социальных работников в режиме инноваций взаимообусловлено личностной энергоёмкостью, мощностью, напряжением поиска, реализации и создания новшеств, одновременно работа социальных педагогов в режиме инноваций выступает условием обновления энергоёмкости, мощности, напряжения личности. С этой целью ведутся изучение каждым студентом очной и заочной формы обучения проблем социально-педагогической деятельности и путей их решения различными образовательными и воспитательными учреждениями. В процессе изучения они выступают перед учащимися старших классов, раскрывают специфику социально-педагогической деятельности, общаются с руководителями образовательных учреждений, социальными педагогами, психологами. Приведем некоторые из них.

Так, Юлия выступила перед учащимися 11 класса, пообщалась с директором, завучем, и социальным педагогом школы, выявила проблемы и выяснила пути их решения. К ним относятся:

1. Низкая способность учащихся решать социально-значимые задачи. Пути решения: формирование у детей способностей ответственно относиться к решению социально-значимых задач, умений общаться и сотрудничать посредством командных круглых столов. 2. Работа с семьями «группы риска». Пути решения: преобразование ценностных ориентаций семьи и ребенка; психолого-педагогическая поддержка детей, попавших в сложную жизненную ситуацию; проведение социального консультирования.

3. Работа с детьми, имеющими проблемы в обучении. Пути решения: создание благоприятного микроклимата в классном коллективе; оказание социально-педагогической поддержки детям, имеющим трудности в обучении, общении, адаптации.

4. Работа с правонарушителями. Пути решения: профилактика правонарушений, решение проблем ребенка.

Елена выступила перед учащимися 11-х классов, выявила специфику работы социального педагога: он помогает родителям и школьникам устанавливать взаимоотношения, выясняет причины пропуска школьниками учебных занятий, создает детские объединения для проведения свободного времени, организует работу детской площадки, изучает ситуации в семьях, диагностирует, выявляет трудности, проводит консультации для родителей по проблемам социализации и воспитания.

Юлия провела беседу с выпускниками школы и ее сотрудниками, пообщалась с директором, его заместителями, выяснила проблемы и пути их решения. К проблемам относятся:

отсутствие должностей социального педагога и социального работника; наличие детей из неполных неблагополучных семей, из семей с низким уровнем дохода; высокий риск преступности среди школьников. Пути решения: введение должности работника социальной педагогики, преобразование ценностных ориентаций семьи и детей, социальное консультирование, социально-педагогическая поддержка детей, искоренение вредных привычек у детей.

Тимур провел классный час в 11 «А» и 11 «Б», рассказал о различных мероприятиях, проводимых студентами для молодежи г. Астрахани, побеседовал со специалистом по социальной работе об имеющихся проблемах. Специалист по социальной работе выделил две основные проблемы: особенности социализации детей, традиционно находящихся в поле внимания и ведения социальных служб – детей инвалидов, детей-сирот, детей из многодетных и неблагополучных семей; дифференцированный подход в преодолении неуспеваемости.

Светлана ознакомила учащихся 11 классов со своей специальностью – «Социальная работа» в виде презентации. Она убедилась в том, что встречи с учащимися и педагогами школы позволяют полнее видеть современные проблемы социально-педагогической деятельности, обогащают инновационный потенциал субъектов социально-педагогического процесса.

Дина представила своё видение проблем управленческой деятельности директора школы: правовые основы управления школой, стиль управления школой, пополнение контингента учащихся, обновление кадров.

Студенты заочной формы обучения к актуальным проблемам относят: финансирование, повышение ответственности родителей за воспитание детей, их социально-педагогическую компетентность, выявление детей из асоциальных семей и помощь им в социальной адаптации, профориентирование, самоопределение, искоренение бродяжничества и вредных привычек, сотрудничество с органами опеки и попечительства, инспекторами ПДН.

В работе реабилитационного центра для несовершеннолетних были выявлены проблемы: недостаточная финансовая поддержка со стороны государства, дети дезадаптированы, склонны к вредным привычкам, употребляют алкоголь, наркотики, нравственно распушены, плохо поддаются влиянию со стороны педагогов, отказываются и не хотят учиться. Пути решения проблем: помощь различных коммерческих организаций, частных предпринимателей, депутатов, бизнесменов. Актуализируется необходимость осознания целостного подхода к развитию дошкольных образовательных учреждений, деятельности воспитателей, родителей дошкольников, других участников воспитательного процесса.

В одной из групп заочного обучения состоялось занятие в форме коллективной мыслительной деятельности. В ходе названной деятельности студентами были обнаружены и выделены следующие направления:

1. Развитие государственной политики и финансирования в сфере дошкольного воспитания и образования.

2. Обновление материальной базы и квалифицированных кадров ДОУ.

3. Целостность системы работы с родителями.

Пути системного решения направлений являются:

- совершенствование законодательной базы, осуществление своевременного финансирования, контроля дошкольного образования;

- подготовка специалистов с педагогическим и медицинским образованием для работы в ДОУ;

- формирование ценности здорового образа жизни, осознание правильного питания, активного образа жизни, личной гигиены.

Деятельность социального работника со своими клиентами все больше приобретает инновационно-командный характер (работа с пожилыми людьми по месту их жительства, с детьми, инвалидами, с семьей, молодежью и др.), она все больше направлена на осуществление реализации командных инноваций в социальной и образовательных сферах. Вышесказанное обуславливает необходимость самого социального работника согласовывать инновационную деятельность с членами команды, в которую он входит. Сказанное и является ориентиром подготовки бакалавров, готовящихся стать социальными работниками. Сложился такой опыт профессиональной подготовки бакалавров на факультете педагогики, социальной работы и физической культуры Астраханского Государственного Университета. Проиллюстрируем специфику названного опыта в команде, членами которой являются авторы данной статьи.

В целях осознания каждым бакалавром необходимости реализации командных инновационных процессов, был осуществлен проблемно-ориентированный анализ процесса

реализации. Его результатом явились проблемы, осмысление которых предваряют выбор путей их решения. Приведем выявленные проблемы:

I. Социальные: несовпадение личных ценностей с ценностями близких, общества; сложившиеся стереотипы общества; укоренившиеся традиционные взгляды.

II. Психологические: боязнь непонимания важности перемен близкими людьми; осуществление системного поиска ценностей; моральная неподготовленность к переменам; поддержание здоровья.

III. Личностные: нежелание измениться; неосознание важности преобразования; неадекватная самооценка; нехватка силы воли; неадекватность выбора способов достижения цели.

IV. Информационно-временные: недостаток нужной информации; нехватка знаний; нерациональность использования бюджета времени; неорганизованность наставничества, поддержки; неправильная постановка задач.

V. Экономические: нехватка средств, нерациональность их трат; неразработанность системы стимулирования; отсутствие материальной поддержки изменения себя, команды.

В процессе командного обсуждения проблем было отмечено:

I. Противоречивость инноваций: а) их нередко отрицательное влияние на здоровье субъектов инновационных процессов, загрязнение окружающей среды, углубление социального неравенства, увеличение безработицы и другие; б) положительные последствия – упрощение производственного процесса, рост производительности труда, наукоемкости.

II. Субъективность и объективность восприятия инноваций: стереотипность взглядов субъектов инновационного процесса, недостаточность ими знаний, в том числе социальной и педагогической инноватики, несовершенство системы высшего профессионального образования, необходимость условий для самореализации, несовершенство технологий и другие.

III. Экономические факторы, влияющие на инновационный процессы: неналаженность системы отечественного производства; неравномерность распределения ресурсов; несовершенство системы государственной поддержки участия молодежи в создании и реализации инноваций; недоступность некоторым слоям населения процесса создания, распространения и реализации новшеств.

Выявлены пути решения: совершенствование законодательной базы инновационного развития социальной, образовательной и других сфер; повышение эффективности административного контроля за конечный результат инновационных процессов; развитие инновационных технологий, их поддержка со стороны государства; регулирование процессов, связанных с безработицей, обеспечение экологической безопасности инноваций для человека, природы, их будущего.

Важнейшим условием для реализации инновационной социально-педагогической деятельности является соблюдение её целостности и системности в преобразовательной практике. Командное проектирование сориентировано на практику социальной работы и особенность каждого бакалавра. Команды к основным преобразовательным поступкам, действиям отнесли: социально-педагогическое сопровождение роста инновационной активности студента, команды; устранение негативных отношений к инновациям и формирование позитивного отношения к ним; изучение социальной и педагогической инноватики, ее использование в социально-педагогической практике; развитие творческих навыков; закрепление полученного опыта и его дальнейшее развитие.

Исходя из названного, были спроектированы действия каждого члена команды. Один из членов команды спроектировал: изучение педагогической и социальной инноватики, практического инновационного опыта субъектов социальной и образовательной сфер; воспитание в себе целеустремленности, силы воли, терпеливости, активности к инновациям.

На основе командного анализа были разработаны личные проекты и реализованы в работе научно-исследовательских конференций, круглых столов, подготовке публикаций.

Этап реализации проекта - основной, он требует более длительного времени, затрат физических и духовных сил, мощи и энергии, направленных на развитие потенциальных возможностей личности бакалавра, готовности перевода возможностей в реальные поступки, действия совершенствования различных видов деятельности.

Немаловажную роль в реализации этих видов деятельности для студента-бакалавра играет высшее учебное заведение.

Так, к примеру, в Астраханском Государственном университете ведется активная работа по поддержке развития инновационного потенциала студента. В 2008 году создан отдел фандрайзинга,

основной задачей которого является содействие учёным университета, аспирантам, а также студентам в работе с грантодающими организациями. Отдел фандрайзинга осуществляет поиск, анализ и отбор информации об актуальных российских и зарубежных конкурсах, программах и грантах. В Астраханском Государственном Университете успешно функционирует инновационная лаборатория информационной лингвистики. Развитию инновационной деятельности способствует Отдел эксплуатации программного обеспечения, Отдел интернет-технологий.

Таким образом, инновационная деятельность образовательных учреждений создает поле развития инновационного потенциала участников образовательного процесса, который является основным механизмом модернизации образования, преобразования российского общества. Сформированность инновационного потенциала выпускников школ выступает условием его развития в период после школьного образования и всей последующей жизни и является человеческим ресурсом развития себя, деятельности, социума.

Включение студентов очной и заочной формы обучения в научно-исследовательскую работу, коллективную мыслительную деятельность, укрепление взаимосвязи с коллективами образовательных учреждений позволили выявить проблемы и пути их решения, а также создать ситуации накопления энергии, мощности, напряжения личности студента на приобретение опыта научно-исследовательской работы. Важным результатом участия студентов в научно-исследовательской работе являются их выступления соавторами публикаций. За четыре прошедших года 60 студентов стали соавторами публикаций, многие участниками научных конференций.

Литература

- [1] Горенков Е.М. Инновационный потенциал как целостная социально-педагогическая система; Монография. – М.: Издательство «Прометей», 2012. – 124 с.
[2] Горенков Е.М. Исследование инновационного потенциала студентов Астраханского государственного университета; Всероссийская молодежная конференция «Инновации и технологии Прикаспия». Всероссийская научно-практическая конференция «Исследования молодых ученых – вклад в инновационное развитие России» (г. Астрахань, 10-13 октября 2012 г.). – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – Т. 1. – С. 150-155.

ONE MORE VIEW ON CIVIL EDUCATION AS THE FACTOR OF SOCIALIZATION OF SCHOOL STUDENTS

Grevtseva G.Ya.¹, Tsiulina M.V.²

^{1,2} Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts

Russia

Abstract

There is a problem of civil education in the center of attention in this article. The article reflects the author's view on civil education as the factor of socialization of school students. Methodological approaches to the solution of this problem, regularities and principles of civil education, the system of civil education and pedagogical conditions of its effective realization are presented in the article. The authors also raise the questions of patriotism education as one of the main civil qualities; consider the model of patriotic education of school students by opportunities of socio-educational environment and pedagogical conditions of its productive functioning.

Keywords: civil education, socialization, system of civil education, patriotism, socio-educational environment, model of patriotic education.

Аннотация

В центре внимания данной статьи находится проблема гражданского воспитания. Статья отражает авторский взгляд на гражданское воспитание как фактора социализации школьников. В статье

представлены методологические подходы к решению данной проблемы, закономерности и принципы гражданского воспитания, система гражданского воспитания и педагогические условия ее эффективной реализации. Авторы также затрагивают вопросы воспитания патриотизма, как одного из основных гражданских качеств, рассматривают модель патриотического воспитания школьников возможностями социообразовательной среды и педагогические условия ее результативного функционирования.

Ключевые слова: гражданское воспитание, социализация, система гражданского воспитания, патриотизм, социообразовательная среда, модель патриотического воспитания.

Гражданское воспитание как фактор социализации – процесс сложный, малоизученный, рассматривается в связи с формированием в России гражданского общества, правового государства, их сущностных основ; может рассматриваться как: структурный элемент механизма воспитательного взаимодействия и средство влияния на гражданское сознание; фактор социализации школьников, причиной, влияющей на содержание и результат процесса. Гражданское воспитание определяем как целенаправленный специально организуемый процесс формирования гражданских качеств у школьника, которые предполагают освоение определенной системы знаний и умений, необходимых ему для успешной социализации в ходе его включения в разнообразные виды деятельности.

Цель гражданского воспитания – формирование гражданских качеств у школьников. Следовательно, понятие «гражданские качества» является ключевым для гражданского воспитания. Осмысление данного понятия позволило установить, что становление гражданина определяется не только субъективными условиями – усилиями педагогов, родителей, общественных организаций, но и объективными условиями функционирования общества – особенностями государственного устройства, уровнем правовой, нравственной культуры общества. Гражданские качества – качества, которые обеспечивают накопление и развитие гражданских компетенций, образование побудительных мотивов в гражданской деятельности достигать наибольших результатов в интересах человека, общества и государства. Итак, гражданственность – это комплекс гражданских качеств, который позволяет определить гражданскую позицию школьников и их готовность к вхождению в социальное общество.

Уровень гражданской зрелости достигается в организованной воспитательной деятельности со стороны общественно-государственных институтов, поэтому разработка педагогической теории, проектирование педагогических систем и процессов могут быть успешными лишь при достаточно ясных представлениях о том, к какому обществу мы стремимся, в каком государстве будут жить подрастающие поколения. Следовательно, нам необходимо иметь достаточно ясное понимание сущности гражданского общества, его признаков, закономерностей развития и т.д. Осознание этого является решающим условием для перехода на новую парадигму гражданского воспитания как фактора социализации школьников.

В нашем исследовании системный подход позволяет: рассмотреть гражданское воспитание школьников как систему; выделить структурные и функциональные компоненты системы; установить интегративные связи между компонентами системы; выявить системообразующие факторы (внешние и внутренние), структуру системы.

Основными методологически важными механизмами ценностного подхода являются: совокупность ценностей, содержание ценностей, определение технологии и методики реализации совокупности ценностей в процессе гражданского воспитания школьников, единство содержания системы гражданского воспитания и внешней среды. Усваивая ценности своей социокультурной среды и превращая их в ценностные ориентиры, мотивационные силы своего поведения, человек становится активным субъектом общественной деятельности.

Деятельностный подход отвечает реалиям современной школы, для которой характерны свобода в выборе своего поведения, личных ценностей и поощрение инициативы, что побуждает школьника к активным действиям, гражданской деятельности – деятельность, имеющая личностную и общественно значимую цель, форму проявления гражданской активности индивида, направленную на воспитание в себе гражданина.

Закономерностями и принципами гражданского воспитания школьников являются: закономерность, отражающая зависимость цели гражданского воспитания школьников от гражданского опыта, и принципы целеполагания, субъектности опыта, ориентации на гражданские ценности и ценностные отношения; закономерность, отражающая зависимость эффективности

гражданского воспитания от сочетания объективных и субъективных потребностей в выборе разнообразных форм и методов гражданской деятельности, и принципы аффилиации, вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, диалогизации; закономерность, отражающая взаимосвязь между гражданской активностью школьников и используемой учителем системы стимулирования и мотивации их деятельности, и принципы индивидуализации, интерактивного воспитания и обучения, обратной связи.

Система гражданского воспитания школьников представляет собой интеграцию компонентов: целевого, мотивационно-ценностного, содержательного, практически-деятельностного, оценочно-результативного, характеризуется целенаправленностью, сложностью, непрерывностью, динамичностью. Все компоненты являются равнозначными, поэтому предполагается их одновременная реализация в воспитательном процессе, что обуславливается целостностью личности. Тесная взаимосвязь между компонентами проявляется в том, что их содержание отражает одну из сторон гражданского воспитания школьников. Эффективность реализации системы гражданского воспитания школьников зависит от нескольких факторов, одним из которых являются педагогические условия. Возможны следующие педагогические условия:

Подготовка будущих специалистов к гражданскому воспитанию школьников – это сложный целенаправленно организуемый педагогический процесс, состоящий из взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов, направленный на формирование готовности студентов к выполнению задач в исследуемой деятельности на основе определенных ценностных ориентаций и ценностно-смыслового взаимодействия.

Готовность будущих специалистов осуществлять гражданское воспитание представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя социальные, нравственные, профессиональные составляющие, волевые и интеллектуальные свойства, опыт педагогической деятельности, гражданские компетенции, необходимые для достижения социально значимых целей и позитивных результатов. Мы выделили четыре уровня готовности будущих специалистов к гражданскому воспитанию школьников: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный, творческий.

Организация подготовки будущих специалистов базируется на идее создания вариативной обучающе-познавательной деятельности, "дидактического пространства", что требует выявления ряда условий, определяющих сферу его воздействия. Реализация выдвинутых нами условий придает педагогическому процессу субъект-субъектную направленность, что наряду с формированием знаний и умений развивает определенные качества личности, необходимые специалисту, воспитывающему гражданина. Ядром процесса подготовки будущих специалистов к гражданскому воспитанию являются специальные курсы «Гражданско-патриотическое воспитание учащихся», «Основы общения», а важнейшими средствами – курс «Педагогика», педагогические технологии, гражданская, исследовательская деятельность, самостоятельная работа, программа самообразования и т.д.

Организация ценностно-смыслового восприятия и освоения школьниками содержания учебных дисциплин, путем использования эффективных методик и технологий, разнообразных форм, деятельностно-практических методов и средств – обеспечивает гражданскую направленность (система гражданских знаний, отношений к гражданским ценностям) школьников и приобретение гражданского опыта (знания о гражданских ценностях, умение жить в условиях гражданского общества, привычки гражданского поведения), характеризует взаимосвязь теоретических знаний, полученных школьниками в процессе изучения учебных дисциплин, с их потребностью в гражданской деятельности и ценностными ориентациями.

Выделяются три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение и самосознание. На протяжении всего процесса гражданской социализации школьник осваивает все новые виды деятельности, выявляя личностно значимые аспекты деятельности и осваивая новые социальные роли. В числе новых видов деятельности в процессе гражданского воспитания выступает гражданская деятельность, с которой неразрывно связано общение. Третья сфера гражданской социализации – развитие гражданского самосознания – это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением гражданского опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения.

Главное приобретение школьника – открытие своего внутреннего мира. Самоопределение, самоидентификация связаны с формированием мировоззрения, характеризующимся не столько логической системой знаний, сколько системой убеждений (отношение человека к миру, его ценностные ориентации, когнитивные и эмоционально-

личностные предпосылки). В процессе изучения учебных дисциплин у школьников формируются гражданские ключевые компетенции. Выявление особенностей ведущих типов деятельности позволило рассмотреть движение деятельности как процесс развития школьника, имеющий определенные этапы и рубежи, открывающие возможности направленно искать механизмы и пути воздействия на гражданское воспитание, содействующее социализации школьников.

Внедрение модели школьного самоуправления – указывает на необходимость расширения возможностей педагогического воздействия учебно-воспитательной и социокультурной среды на процесс гражданского воспитания школьников. Учебно-воспитательная среда представлена в исследовании как часть социокультурного пространства, создаваемого общеобразовательной школой, классом, референтными группами и школьниками, каждый из которых развивается сообразно своим индивидуальным задаткам, интересам, жизненному опыту в соответствии со своим восприятием ценностей и приоритетов познания. Социокультурной средой выступает и воспитательное пространство школы, организованное в соответствии с нормами демократии и через механизмы права, посредством которого школьник включается в различные виды деятельности, накапливает личный опыт решения общественных проблем, вырабатывает коммуникативные навыки, гражданские, лидерские качества.

Создание школьного правового пространства, основными чертами которого являются правовая защита всех членов школьного сообщества, законотворческая, гражданская деятельность, направлено на гражданское самоопределение в жизнедеятельности. Структурными компонентами нашей модели школьного самоуправления являются: целевой (принятие ценностей, постановка цели, задач и определение путей их решения), позиционный (общая схема основных структурных элементов самоуправления с указанием их взаимосвязей), организационный (выделение уровней субъектов самоуправления), содержательный (основное содержание функционирования всех структурных элементов), технологический (формы работы участников самоуправления, методы организации самоуправленческой деятельности на разных уровнях субъектных отношений), управленческий (решение задач внутришкольного управления).

Данные компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Модель школьного самоуправления позволяет учесть систему основных факторов и условий, влияющих на ее содержание, уровень развития и структуру, представить основные компоненты, сравнить и проанализировать их, выделить внутри уровней и компонентов структуры школьного самоуправления отдельные подсистемы [1].

Среди гражданских качеств можно выделить патриотизм. Создавая модель патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы возможностями социообразовательной среды, мы опираемся на основные идеи концепции гражданского воспитания как фактора социализации школьников. Выделяем следующие условия реализации модели патриотического воспитания школьников: комплексное и целенаправленное воздействие предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного аспектов воспитательной среды школы; организация педагогической поддержки патриотического самоопределения учащихся средствами социально-проектной деятельности через оптимизацию творческих видов деятельности в рамках общешкольного проекта «Школа – наш дом»; реализация элективного курса «Мой дом, мой город, мой край», направленного на экстерииоризацию естественных основ патриотизма учащихся в общественные и государственные ценности, выработку установки на патриотическую деятельность в рамках их средового окружения. Разработанный комплекс педагогических условий должен обеспечить реализацию всей совокупности компонентов модели гражданского, патриотического воспитания посредством использования возможностей социообразовательной среды.

Социообразовательную среду определяем как среду, представляющую собой многомерное пространство направлений, реализующих социальные функции, включающую в себя образовательные учреждения и различные социальные институты и обеспечивающую социализацию личности. Возможности – это векторы, направления среды, они безграничны, поскольку непрерывно пополняются социумом. Можно выделить психолого-педагогическое, социокультурное, социально-психологическое, трудовое, художественно-эстетическое, духовно-нравственное направления, направление административного и педагогического управления и т.д. Социообразовательная среда – достаточно широкое понятие, поэтому в своем исследовании мы ограничили объем ее рассмотрения территорией школы, сферой семейных контактов и отдельными культурными точками в микрорайоне, т.е. близким и понятным ребенку окружением.

Рассмотрим первое условие – *комплексное и целенаправленное воздействие предметно-пространственного, событийно-поведенческого, информационно-культурного аспектов воспитательной среды школы*. В основе создания патриотической воспитательной среды школы лежит средовой подход, сформулированный Ю.С. Мануйловым [2], согласно которому среда определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет личность. Данная трактовка среды более приемлема к подходу, при котором ей придается значение средства, где большую роль играет она сама, а не взаимодействующий с ней субъект. Патриотическую воспитательную среду школы мы рассматриваем как часть социообразовательной среды и представляем как совокупность соответствующих аспектов (или окружений) среды: предметно-пространственного, событийно-поведенческого и информационно-культурного.

Среда должна быть адекватна общечеловеческим ценностям и содействовать вхождению ребенка в культуру. В период обучения в школе нас, в большей степени, интересуют личные и социальные ценности. В соответствии с нашим пониманием естественных основ патриотизма логично предположить, что патриотическое воспитание будет наиболее результативно при взаимодействии школы и семьи, поскольку именно вышеназванные субъекты являются естественной для ребенка средой.

Не менее важным является условие – *организация педагогической поддержки патриотического самоопределения учащихся средствами социально-проектной деятельности через оптимизацию творческих видов деятельности в рамках общешкольного проекта «Школа – наш дом»*. Педагогическая поддержка патриотического самоопределения понимается нами как совокупность форм и средств, направленных на духовное самовоспитание личности, на развитие ответственности за судьбу Родины. В рамках воспитания патриотической личности социальное проектирование должно выявить первоочередные проблемы социального окружения школы, адекватно решаемые силами детского проектирования и направить энергию детей в русло решения такой проблемы. Личностные предпочтения учащихся распределят детей по направлениям деятельности, а широкий спектр проектов даст возможность самоопределения их направленности. В условиях специально созданной социообразовательной среды, с содержательным наполнением ниш и управлением стихиями детского творчества и познания, патриотическое самоопределение школьников будет целенаправленным. Таким образом, реализация второго педагогического условия способствует формированию активной социальной позиции школьников, открывает для них широкий спектр возможностей самоорганизации, самовоспитания, самореализации, что порождает осознание своей причастности к реальной жизни страны, значимости деятельности для ее народа, частью которого является сам школьник, и способствует единой цели – формированию устойчивой патриотической позиции.

Третье условие – *реализация элективного курса «Мой дом, мой город, мой край», направленного на экстерииоризацию естественных основ патриотизма учащихся в общественные и государственные ценности, выработку установки на патриотическую деятельность в рамках социообразовательной среды*. Программа элективного курса представляет собой комплекс занятий по расширению и углублению знаний о традициях семьи, школы, культуре малой Родины, ориентирована на связь интеллектуальных и эмоциональных влияний на личность учащегося и состоит из 7 разделов-тем: «Патриот своей семьи», «Наша школа», «Челябинск – город родной», «Национальная культура народов Южного Урала», «Литература Южного Урала», «Челябинская область в годы Великой Отечественной войны», «Современная Челябинская область».

В результате реализации системы гражданского воспитания и модели патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы возможностями социообразовательной среды у учащихся сложилось устойчивое представление о человеке, природе, культуре, обществе, государстве; они осознали смысл того, что значит быть гражданином, иметь гражданскую позицию, особенно если соотнести эти понятия с опытом и гражданской культурой западного гражданского общества.

Разработанные нами система гражданского воспитания школьников и модель патриотического воспитания учащихся общеобразовательной школы возможностями социообразовательной среды может служить основанием для педагогической рефлексии, оценочных суждений и самоопределения в выборе педагогических теорий и опыта, совершенствования собственной практики.

Литература

- [1] Гревцева, Г.Я., Скребцова Т.П. Гражданское воспитание детей и подростков в учреждениях социальной сферы [Текст]: монография / Г.Я. Гревцева, Т.П. Скребцова. – Челябинск: Изд-во «Цицера», 2011. – 260 с.
- [2] Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.

SOME PECULIARITIES IN MULTI LEVEL TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LANGUAGE DEPARTMENT (REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY)

Grigorieva T.I.®

North-Eastern Federal University

Russia

Abstract

This article is about introduction of multi level teaching foreign languages at non-language department in North-eastern federal university. This system has revealed some peculiarities in the process of teaching. In bilingual environment in particular there are some problems in teaching aspect of speaking. Here the generalised information about the level the students of the three non-language departments have can be seen. In author's opinion, the roots of these problem are first, national peculiarities or the mentality peculiarity, second is difficulties in didactic adaptation, which means that the students don't have strong motivation in learning European languages because of Yakutia's geographical position, third is old-fashioned methods of language teaching, fourth is lack of active language environment. The methods of solving this problem are to motivate students to take part in European grants; to compensate the absence of language environment with the Internet or with interactive methods of teaching.

Keywords: multi level teaching, competence, aspect of having a good command of a language, dialogue, monologue, interactive methods of teaching.

Многоуровневое обучение иностранному языку базируется на положениях нормативного документа Совета Европы о единых языковых требованиях, основными принципами которого можно назвать: систематизация подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизация уровней владения языком, максимальное приближение к реальным коммуникативным ситуациям, определение учащегося как субъекта процесса обучения и вытекающие отсюда интересные дидактические решения. В нашем университете многоуровневое обучение французскому языку введено сравнительно недавно, но за этот небольшой срок появились интересные наблюдения, тем более что контингент наших учащихся больше чем наполовину состоит из билингвов, носителей русского и родного языков.

Система уровней владения языком и система описания этих уровней создают единую сеть понятий, которая может быть использована для описания стандартным языком любой системы сертификации, а, следовательно, и любой программы обучения, начиная с постановки задач - целей обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями. Что касается самооценки, то шкала саморазвития (la grille d'auto-évaluation) позволяет сразу увидеть соотношение уровней владения языком в том или ином языковом аспекте, сформированных в той или иной мере у учащегося, тем самым позволяя ему выбирать самостоятельно те области, которым нужно уделить особое внимание. Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах, в частности, французскому, выделяется различное количество часов, обычно от 180 до 240 часов, то есть не более 2 лет. Нужно отметить, что студенты неязыковых вузов часто

имеют различные уровни в различных аспектах владения языком. В нижеприведенной таблице (см. таблицу 1) мы видим, что у студентов высокий уровень аудирования и чтения, тогда как в письменной речи уровень достигает всего уровня A2, но самый низкий результат в диалоговом и монологическом говорении. Данная таблица построена согласно данным самооценки студентов 2-го года обучения и обобщена с тем, чтобы дать общую картину. Первый год обучения не выведен в таблице так как обучение французскому языку ведется с нуля, и у студентов, как правило, ранее не изучавших французский язык. Кроме того таблица разделена по трем гуманитарным специальностям.

Таблица 1

Филологический факультет (русский язык и литература)

| Лингвистический профиль – язык: французский | | Группа 2 года обучения | | | | |
|---|----|------------------------|----|----|----|----|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| Понимание (Аудирование) | | | | | | |
| Понимание (Чтение) | | | | | | |
| Говорение (Диалог) | | | | | | |
| Говорение (Монолог) | | | | | | |
| Письмо | | | | | | |

Исторический факультет

| Лингвистический профиль – язык: французский | | Группа 2 года обучения | | | | |
|---|----|------------------------|----|----|----|----|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| Понимание (Аудирование) | | | | | | |
| Понимание (Чтение) | | | | | | |
| Говорение (Диалог) | | | | | | |
| Говорение (Монолог) | | | | | | |
| Письмо | | | | | | |

**Институт языков и культуры народов Севера-Востока РФ
(якутский, эвенкийский, эвенкийский и др. языки и литература народов Севера)**

| Лингвистический профиль- язык: французский | | Группа 2 года обучения | | | | |
|--|----|------------------------|----|----|----|----|
| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| Понимание (Аудирование) | | | | | | |
| Понимание (Чтение) | | | | | | |
| Говорение (Диалог) | | | | | | |
| Говорение (Монолог) | | | | | | |
| Письмо | | | | | | |

Данная система самооценки представляется весьма удобной и эффективной и в построении самостоятельной работы студентов, что при малом количестве аудиторных часов для неязыковых специальностей является немаловажным фактором для успешного усвоения материала с одной стороны, но с другой стороны можно вывести малоутешительный вывод: студенты СВФУ прогрессируют в письме и чтении, но отстают в говорении. То есть письменное понимание и письмо не вызывают затруднений, а говорение, особенно диалогическое, дается с трудом. По-видимому, причинами данного положения дел, могут быть:

1. Особенности национального характера, менталитета.

Как говорилось выше, больше половины студентов, представители народов Севера-Востока России. Всем им присущ сдержанный характер и осторожность в высказываниях, привычка думать над каждым словом.

2. Трудности дидактического характера.

Здесь можем выделить основные, на наш взгляд, положения: отсутствие достаточной мотивации для изучения иностранного языка, устаревшая методика преподавания и отсутствие активной языковой среды.

Выделив эти причины, можно вести работу по двум направлениям: расширение общих коммуникативных компетенций и улучшение существующих методик и поиск новых форм и

решений, дидактических приемов. В частности активно используется система оценивания, интерактивные формы занятий, ролевые игры, курсовое проектирование и многие другие, подробнее остановиться на них в данной статье представляется невозможным. Поэтому предлагаем наиболее часто используемые по ряду причин, приемам.

Системы оценивания другим студентом и оценивания преподавателем предлагаем рассмотреть на примере Диктоглосс. Диктоглосс – это письменная работа, имеющая следующие этапы: чтение текста преподавателем два раза, в первый раз студенты слушают, во второй могут делать необходимые записи, далее пишут изложение данного текста в вольном стиле, используя только 10 % слов из текста. Третий этап – самооценка, четвертый этап заключается в проверке работы соседа или любого другого студента. Далее работы сдаются на проверку преподавателю. Для проверки работ выдаются бюллетени разделенные на графы: моя оценка, оценка другим студентом и оценка преподавателя. Оценки выставляются в баллах и имеют категории: связность текста (до 1,5 балла), структура текста (до 2,5 балла), лексика и грамматика (до 4 и 5 баллов соответственно). Цель, стоящая перед студентом в данном виде работы, – это достижение максимального количества баллов. Только в этом случае работа будет считаться зачетной. Студенту предоставляется возможность исправить свои ошибки. После проверки преподавателем работа возвращается студенту со следующими замечаниями, лексические ошибки отмечены знаком lex. Грамматические ошибки разделены на несколько групп, например, неправильный род, genre, неправильный артикль, art. и так далее, что касается связности и структуры текста отмечаются неправильные места волнистой линией и пунктиром соответственно. Студент получает свою работу с неисправленными, а указанными ошибками и делает работу над ошибками самостоятельно. Исправления преподавателем допускаются лишь в том случае, если студент не сможет исправить их сам. Предварительную работу над своими ошибками он проделал после проверки другим студентом.

Подобная система оценивания кардинально отличается от нашей системы оценивания и несомненно вызовет как интерес, так и несогласие со стороны преподавателей. Несомненно одно, студент при такой системе оценивания получает автономность, реальные условия роста, а также возможность выстраивать индивидуальную схему обучения

Неплохой результат дает также такой вид работы, как подготовка и проведение обзора СМИ страны изучаемого языка. Источником в данном случае для нашего региона служит ИНТЕРНЕТ, например francophonie.ru или официальные сайты посольства Франции в России, также ряд сайтов посвященных обучению иностранным языкам. Такая работа может быть очень разнообразной, но имеет основной алгоритм: сбор информации, конспектирование (обобщение, ТАСК, синквейн, эссе) и последующее проговаривание и озвучивание перед группой или в записи на видео. Последний вид работы – запись на видео, студент может оценить как самостоятельно с учетом произношения или использования той или иной лексики, или совместно с преподавателем. Данный вид работы не только неплохо обогащает словарный запас студента, но и позволяет студенту приобрести уверенность в публичных выступлениях. Кроме того может служить как дополнительный вид СРС (самостоятельная работа студентов). Также может служить основой для курсового проектирования. При последующем обучении данный вид работы можно использовать как один из способов поиска информации по международным грантам. Вообще участие в международных грантах весьма эффективно повышает интерес к изучению того или иного иностранного языка, так как представляет собой осязаемый результат владения иностранным языком для студента на начальном этапе обучения.

Также широко используются различные интерактивные методы обучения, позволяющие не только закрепить пройденный материал и узнать что-то новое, но формируют общие компетенции, в том числе и языковые. Среди разнообразия существующих интерактивных упражнений и заданий большей эффективностью обладают, на наш взгляд, такие виды, как дискуссия, интерактивная лекция, кейс-метод, аквариум.

Дискуссия имеет ряд преимуществ важных для решения вышеозначенных трудностей, как, например, возможность проблемного обучения и формирование навыков и умений таких как: четко формулировать мысли, аргументировать, парировать, приобрести навыки критического мышления и анализа. Чему также способствует и интерактивная лекция. На ней активно используется мотивационная речь, выбор тем, которые будут обсуждаться выбирается студентами и частично готовится ими, иногда может использоваться слайд-шоу или учебный фильм подготовленные студентами. В плане развития навыков говорения хорошо зарекомендовал себя кейс-метод (case study) – описание реальных ситуаций. Подбор ситуаций

обусловлен необходимостью дать студентам возможность ориентироваться в иноязычной среде, с тем чтобы легче соотносить в дальнейшем полученные теоретические знания с реальными ситуациями на практике. Этому и способствует ролевая игра- аквариум. В игре участвуют 2-3 студента, остальные наблюдатели, первые ситуацию проигрывают, а наблюдатели анализируют со стороны.

Таковы вкратце методы решения этой дидактической задачи на сегодняшний день в нашем университете. Подобные методы помогают в какой-то мере компенсировать отсутствие языковой среды, создают устойчивую мотивацию у студентов, стремление к апробации полученных теоретических навыков, закрепление навыков говорения, пусть и немного шаблонного. Но несмотря на несомненные плюсы и получаемый результат, в полной мере решить эту проблему пока не удастся.

Литература

- [1] Материалы Cadre européen commun de référence, France, Université Rennes 2, 2011.
- [2] Гальскова Н.Д. «Языковой портфель» как инструмент оценки самооценки учащихся в области изучения иностранных языков Иностранные языки в школе. – М, 2000.
- [3] Григорьева Т.И., Исакова С.А. Система оценивания в рамках многоуровневого обучения французскому языку // МНПК: сб. статей. Нижний Новгород, 2011.
- [4] Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003.

TOOL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Harlanova E.M.®

Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education "Chelyabinsk State Pedagogical University"

Russia

Abstract

The author's systematization of instruments of pedagogical ensuring development of social activity of students of higher education institution (methods, forms, means) is presented in the article. The matrix of methods according to two bases: influence on development by students of key competences of socially active student and influence on realization of phases of cycle of development of social activity of students of higher education institution is constructed; the forms of pedagogical ensuring development of social activity in educational and nonlearning process, and also means of the organization and implementation are opened that as a whole allows to carry out quickly a choice of tools for designing and realization by the teacher of providing pedagogical activity in development of social work of students.

Keywords: development of social activity, tool and methodical providing, methods, forms, means.

Аннотация

В статье представлена авторская систематизация инструментов педагогического обеспечения развития социальной активности студентов вуза (методов, форм, средств). Построена матрица методов по двум основаниям: влиянию на освоение студентами ключевых компетенций социально активного студента и влиянию на реализацию фаз цикла развития социальной активности студентов вуза; раскрыты формы педагогического обеспечения развития социальной активности в учебном и внеучебном процессе, а также средства их организации и осуществления, что в целом позволяет оперативно осуществлять выбор инструментов для конструирования и реализации педагогом обеспечивающей педагогической деятельности в развитии социальной активности студентов.

Ключевые слова: развитие социальной активности, инструментально-методическое обеспечение, методы, формы, средства.

Динамичное развитие современного человечества, сопровождающееся возникновением множества кризисных явлений и необходимостью их разрешения – есть процесс и результат реализации социальной активности индивидуальных и коллективных субъектов. Обеспечение проявления человеком активности во благо общественного и личностного развития, выступает важнейшей задачей образования от успешности выполнения которой зависит будущее страны и каждого человека.

В педагогических исследованиях проанализирована роль и выявлены возможности развития социальной активности студентов в вузе, в то же время не осуществлена систематизация инструментально-методического обеспечения данного процесса, что приводит к разрозненности, недостаточной результативности педагогического влияния на развитие социальной активности студентов.

Инструментально-методическое обеспечение развития социальной активности студентов вуза представляет систему педагогических инструментов (методов, форм, средств), которые педагог применяет в процессе реализации обеспечивающей педагогической деятельности.

На основе положений компетентностного подхода, нами разработана компетентностная модель социально активного студента как модель результата педагогического обеспечения данного процесса, включающая четыре компетенции социально активного студента: *социально-ориентационную* – готовность определять собственные приоритеты в жизни и профессиональной деятельности с учетом социальных норм и ценностей; *интегративно-целевую* – готовность ставить цели, обеспечивающие реализацию субъектно и социально значимых приоритетов; *мобилизационно-организационную* – готовность к самоуправлению в реализации цели социально приемлемыми способами во взаимодействии с другими субъектами; *идентификационно-оценочную* – готовность к рефлексии результатов проявления социальной активности с позиции ее соответствия цели и ценностям личности и социума. Каждая из компетенций представляет интеграцию сущностных характеристик социальной активности (самодетерминированности, включенности в социальное взаимодействие, просоциальности) и состоит из знаний, умений (в т.ч. опыта), отношений, личностных качеств.

Компетентностная модель социально активного студента, позволила обосновать тактическую закономерность: результативность развития социальной активности студента вуза, выражается в комплексном освоении им компетенций социально активного будущего специалиста, зависит от его включенности в реализацию полного цикла деятельности по решению личностно значимых актуальных социальных проблем.

Опираясь на данную закономерность, мы систематизировали педагогический инструментарий обеспечения развития социальной активности студентов вуза. За основу были взяты два критерия: влияние на освоение студентами компетенций социально активного студента и обеспечение полного цикла социальной активности.

Цикл развития социальной активности студента вуза, включает три фазы.

Первая фаза – *фаза накопления* – студент осваивается в новой ситуации (образовательной среде), знакомится с имеющимися возможностями проявления социальной активности, нормами взаимодействия и деятельности по ее реализации. Он накапливает опыт реализации социальной активности в коллективной деятельности.

Вторая фаза – *фаза инсайта* – студент осуществляет выбор пути, соответствующий его внутренней природе для проявления социальной активности и разрешения актуальных противоречий. Выбор цели обеспечивает переход к самодетерминированному проявлению социальной активности в социальном взаимодействии.

Третья фаза – *фаза проявления* – фаза реализации поставленной студентом цели в рамках сложившейся структуры социальной активности. Студент действует инициативно, энергично, интенсивно, разрешая актуальное для него противоречие.

Систематизируя педагогические инструменты выстраиваем матрицу методов педагогического обеспечения по группам: обеспечивающие влияние на освоение студентами определенных компетенций социально активного студента и обеспечивающие реализацию конкретных фаз цикла развития социальной активности студентов вуза (см. табл. 1).

Таблица 1

**Матрица методов педагогического обеспечения развития
социальной активности студентов вуза**

| Компетенции социально активного студента | Фазы цикла развития социальной активности | | |
|--|---|---|--|
| | накопление | инсайт | проявление |
| <i>социально-ориентационная</i> | Методы стимулирования самоориентации | | |
| | поощрения, создание ситуации успеха анализа конкретных ситуаций | создание ситуации выбора | вызова притязаний, согласование индивидуальных и социальных приоритетов |
| <i>интегративно-целевая</i> | Методы целеполагания | | |
| | ценностного обмена, нацеливающей ориентации | перспективных линий | согласование индивидуальных и социальных целей |
| <i>мобилизационно-организационная</i> | Методы продуцирования | | |
| | поручение, инструктаж коллективной творческой деятельности (КТД), интерактивного проектирования дискуссии, афиширования | исследовательский, ответственных полномочий социально-педагогический тренинг, деловая, ролевая, имитационная игра проигрывания ролей, презентации | проектов социальных проб, продуцирования социальных инициатив, делового сотрудничества социального взаимодействия, переговоры, контракты |
| <i>идентификационно-оценочная</i> | Рефлексивные методы | | |
| | самооценка рефлексия | метод дневников самоаттестации | SWOT – анализ |

Матрица позволяет оперативно осуществлять выбор методов для реализации педагогического обеспечения на основе осознания педагогом возможностей конкретной среды, потребностей студентов и проявляемого ими уровня развития социальной активности.

Представленные в матрице методы, позволяют педагогу выстроить в динамике инструментальную основу обеспечивающей педагогической деятельности как комплексное влияние на развитие социальной активности студентов. В практической педагогической деятельности данная матрица пополняется за счет методов, связанных со спецификой осваиваемой студентами профессиональной деятельности, инновационных методов.

Каждый метод образовательного процесса может быть реализован в разных приемах: 1) задание для самостоятельной индивидуальной работы, 2) способ взаимодействия в паре, 3) способ взаимодействия в группе и с группой, 4) способ взаимообмена, интеграции вкладов каждого участника группы в выполнение задания. Например, метод поручения: 1) индивидуальное задание; 2) работа над поручением в паре; 3) работа в микрогруппе; 4) командная работа. Отметим целесообразность гармоничного сочетания всех групп приемов.

Реализация методов осуществляется в конкретных формах взаимодействия субъектов образовательного процесса. Форма – «это способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания» [1, с. 160].

Формы реализации педагогического обеспечения развития социальной активности студентов, как устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуаций, процедур взаимодействия участников образовательного процесса, направленных на развитие социальной активности студентов, разрабатываются в соответствии с конкретными целями, на основе ведущих форм организации подпроцесса образовательного процесса. В рамках учебного процесса наиболее эффективны формы: проблемные и интерактивные лекции, интерактивные и проектные семинары, деловые игры, конференции, круглые столы, практикум по разбору конкретных проблемных ситуаций, а во внеучебном процессе формы: консультации по конструированию социальной

активности в вузе, интерактивные школы обучения социальному проектированию и организаторскому мастерству, разработка и реализации социальных акций, мероприятий, тренинги социальных навыков, конкурсы социальных проектов, сборы, слеты, выставки, стажировки.

Средствами педагогического обеспечения развития социальной активности студентов выступают:

- виды социально-значимой деятельности, в которые может включиться субъект для реализации и проявления социальной активности в вузе;
- совокупность приспособлений, которые может использовать педагог для достижения педагогических целей.

Как мы установили ранее, ведущей для студентов является учебно-профессиональная деятельность, расширение видов социально-значимой деятельности в образовательном процессе вуза (включая научно-исследовательскую, трудовую, социально-политическую, общественно-организационную, волонтерскую, спортивную, здоровьесберегающую, художественную, прикладную, культурно-досуговую и др.) позволяет обогатить содержание образования, расширить субъектное поле социальной активности студента за счет реализации социальной активности в наиболее соответствующих его природе и потребностям видах и формах деятельности.

Совокупность приспособлений, которые может использовать педагог для обеспечения развития социальной активности студентов и студенты для проявления социальной активности, классифицируем их по типу коммуникационного влияния, выделив три группы.

Средства интроактивные (от субъекта вовне): средства самоанализа (рефлексивные дневники, диагностические методики), средства самопрезентации (портфолио: документов, работ, продуктов); средства самоорганизации (разработанные субъектом планы, проекты).

Экстерактивные (влияние извне на субъекта): нормативные документы, газета, стенды, радио, видео, информационные буклеты, плакаты, доски почета, растяжки, знаки отличия, символы и атрибуты.

Интерактивные (взаимовлияния): компьютерные обучающие программы, образовательные веб-сайты, социальные сети, контракты между студентом и партнерами по взаимодействию и др.

Педагогический инструментарий выстроен как совокупность методов, форм, средств, в которой методы систематизированы по двум основаниям: влиянию на освоение компетенций социально активного студента и фазы развития социальной активности студентов, формы представляют разные варианты интегрированной реализации методов, а средства обеспечивают их организацию и осуществление, что в целом позволяет оперативно осуществлять выбор инструментов для конструирования педагогом педагогического обеспечения развития социальной активности студентов.

Литература

[1] Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 175 с.

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION: USAGE OF WEB-QUESTS IN THE EDUCATION PROCESS

Hasia T.V.[©]

Russia

Abstract

This article is devoted to usage of web-quests in the education process.

Keywords: education, competence approach, web-quest.

Аннотация

Данная статья посвящена использованию веб-квестов в образовательном процессе.

Ключевые слова: образование, компетентностный подход, веб-квест.

Модернизация высшего образования приобрело особое государственное значение. Образование играет значительную роль в развитии каждого государства.

Образование – один из важнейших приоритетов в современном обществе. Это обусловлено тем, что система образования является ограниченной частью общественно-политического строя, который связан с экономикой, состоянием общественных отношений. В результате в современном обществе образование выдвигается в число ведущих областей деятельности общества, входит в круг главных приоритетов, которые определяют будущее страны. В концепции государственной политики в области образования России подчеркивалась приоритетность сферы образования.

Сегодня, глобальность происходящих информационных перемен очевидна, также, как очевидна и необходимость пересмотра подходов к образованию. Развитие современной педагогической науки, ее освобождение от стереотипов и инновационная направленность требует творческой интеграции современных подходов в системе высшего образования. В целом информатизация системы образования – это процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию педагогических целей обучения.

Осуществляемое в последнее десятилетия реформирование системы высшего профессионального образования в России учитывает перспективные тенденции мирового развития в этой сфере. В соответствии с этим меняется не только роль, но и структура образования в целом.

В настоящее время общепризнано, что современная система образования вступила с появлением Интернета, благодаря интенсивному освоению возможностей новых информационных технологий, в новую фазу своего развития. В этом контексте актуальной задачей становится совершенствование дидактической теории обучения применительно к новым образовательным условиям [1].

Современные компьютерные технологии являются составной частью мультимедиа технологий (от англ. multi – много и media – среда). Эти технологии рассматриваются нами как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они представляют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом. Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает реальные возможности повышения качества образования.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, Интернет – технологии создают уникальную учебно-познавательную среду, которую можно использовать для решения различных дидактических задач по дисциплинам (например, познавательных, информационных, культурных). Это и есть одно из главных достоинств компьютерной телекоммуникации – она замыкает электронную информационную среду, позволяя студентам и преподавателям работать с компьютером как с универсальным средством обработки информации.

Современные компьютерные телекоммуникации могут обеспечить передачу знаний и доступ к разной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Телекоммуникации позволяют осуществить принципиально новый подход к изучению дисциплин. Обучение с использованием Интернет представляет собой сплав новых информационных технологий с новыми педагогическими. С одной стороны, меняется позиция преподавателя, он перестает быть «источником знаний», а становится организатором процесса исследования, поиска, переработки информации, создания творческих работ в осуществлении деятельного подхода к образованию [2].

Современный уровень развития педагогики, требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по улучшению качества подготовки будущих специалистов обуславливает поиск новых методов, форм и средств образования и контроля языковых знаний, умений и навыков. Принципиально новая технология

обучения и оценка знаний – *веб-квест* методика, использующая передовые Интернет–технологии, представляется одной из оптимальных форм обучения и контроля.

Разработка *веб-квестов* – процесс длительный и не простой, однако, дело стоит того. Хорошо составленный *веб-квест* делает процесс обучения интересным. *Веб-квест* является эффективным средством обучения при существовании ряда причин:

Во-первых, работая над изучением какой либо темы, вы задействуете обширную информацию Интернет-ресурсов. Вы учите своих студентов оперировать этой информацией, открывать для себя новые горизонты, а не только ограничиваться материалом, предоставленным Вами на уроке;

Во-вторых, работая над выполнением *веб-квеста*, студент может выбрать для себя наиболее удобный для него темп выполнения задания. Вне зависимости от того, работает студент над *веб-квестом* индивидуально или в команде;

В-третьих, *веб-квест* предоставляет возможность поиска дополнительной информации по теме, однако в определенных заданных Вами рамках. Предварительный отбор разрешенных сайтов позволяет исключить вероятность использования студентами сайтов с неподтвержденной, ложной или необъективной информацией. Таким образом, он идеально подходит для группы студентов с разными уровнями подготовки, что является весьма ценным качеством, так как далеко не всегда удается разделить группы по уровню подготовленности. *Веб-квесты* являются эффективным средством активного вовлечения студентов в творческий процесс исследования, активного «добытия» информации. *Веб-квесты* помогают студентам ориентироваться в поиске необходимой информации в Интернете, а не блуждать от сайта к сайту в надежде найти нужную информацию.

Так, что же делает *веб-квест* удачным? Прежде всего, хороший *веб-квест* позиционирует конкретную изучаемую тему в рамках данной дисциплины или даже предоставляет возможность ее исследовать на междисциплинарном уровне. Например, тема *веб-квеста* – «Знаменитые личности XX века»; для начала студенты пишут краткий реферат, а затем можно организовать круглый стол, костюмированное представление и т.п. *Веб-квест* должен содержать хороший мотиватор. Простейшим мотиватором может стать сбор информации из списка рекомендованных сайтов в рамках выполнения *веб-квеста*. Студент или группа студентов, собравшие наиболее полезную информацию, становятся победителями. Эти мотиваторы преподаватель должен тщательно продумать в зависимости от возраста и уровня подготовки и индивидуальных особенностей. Безусловно, одним из важнейших преимуществ *веб-квеста* является одновременное выполнение задания студентами с разными уровнями подготовки, то есть задания и информационный материал как для «*сильных*» в языковом плане студентов, так и для «*слабых*». Преподаватель выбирает либо индивидуальный, либо групповой *веб-квест* в зависимости от психолого-педагогических особенностей группы. *Веб-квест* очень нагляден, так как презентация, сделанная в рамках его выполнения, содержит много картинок, цвет, анимацию, схемы, карты и даже звук, что стимулирует интерес к материалу. Хорошо составленный *веб-квест* прост в прохождении, студенты переходят от одного сайта к другому без долгих поисков. Хороший *веб-квест* непосредственно связан с изучаемым материалом; чем теснее он переплетается с ним, тем глубже будут знания и тем интереснее станет сам процесс изучения темы. *Веб-квест* всегда содержит встроенный механизм оценки, который непосредственно связан с «*мотиватором*» или заданиями. Так какие же аспекты необходимо учесть преподавателю, прежде чем начать работу над *веб-квестом*?

1. Какой учебный материал (какую информацию) необходимо освоить студентам в рамках выполнения *веб-квеста*?

2. Какое значение имеет этот материал в рамках работы над учебным материалом?

3. Какое место занимает работа над *веб-квестом* в общем контексте учебного плана?

4. Значение полученной информации на междисциплинарном уровне.

Преподаватель должен заранее попытаться предугадать проблемы, которые могут помешать успешно внедрить *веб-квест* в учебный план. Так например: достаточно ли у Вас количество компьютеров? Необходим ли Вам для работы компьютер? Если студенты работают на *веб-квестом* дома, то будет ли им оказана помощь со стороны родителей? Нужно стараться предвидеть непредвиденное.

Выбрав тему *веб-квеста*, вы приступаете к отбору необходимого материала для его выполнения. Образовательный потенциал связан напрямую с содержанием информации в Интернете. Само содержание информации в Интернете весьма различно, оно бывает и как позитивного, так и негативного свойства. Поэтому здесь, возникает ряд проблем: этики,

надежности информации, ее достоверность, воздействие на психику и подсознание людей. Проверить достоверность часто не представляется возможным. На многих сайтах нет никаких выходных данных. Это и есть одна из проблем, решение которой и может взять на себя преподаватель, предупреждающий, что сведения, которые учащиеся могут получить через Сеть, не всегда будут надежными. Вторая проблема – форма подачи информации; представленная в мультимедийном виде информация имеет иные свойства, чем информация в учебниках. Мультимедиа часто не дает знания и понимания, формируется лишь образ, не имеющий структуры. В интернете нет четкой структуры, различные информации переплетены между собой. На психику воздействуют и с помощью эффектов: звуков, символов, сочетание цвета. Без помощи преподавателя и специальных информационных умений сложно критически осмысливать информацию. Третья проблема заключается в том, что находящаяся в Интернете информация представлена в различных жанрах и стилях, имеет различную адресную направленность, по-разному интерпретируются одни и те же факты. Тогда только, специалист-предметник может оценить информацию на тематическом сайте и решить, можно ли ее использовать в учебном процессе.

Если на занятиях студенты будут вместе с преподавателями анализировать сообщения, взятые из сайтов, подтверждать свои доводы заметками из энциклопедий, учебной литературы, то они научатся ориентироваться в современном информационном мире. В своем *веб-квесте* преподаватель должен хорошо продумать связующие звенья, чтобы эта логическая нить помогла студентам его выполнить. Преподаватель выступает в роли советчика, а не диктатора, чье мнение является единственно правильным и не подлежит оспариванию. В этой роли преподаватель подталкивает студентов к собственному анализу и систематизации полученной информации.

Ключевым преимуществом внедрение *веб-квестов* в учебный процесс является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и креативному мышлению, вовлечения их в объективное оценивание своих собственных результатов и результатов своих коллег. *Веб-квесты* – это не только инновационный метод обучения и контроля полученных знаний преподавателем, но и новый метод получения (или, точнее сказать, «добывания») знаний студентами, т.е. отказ от насильственного навязывания готовых ответов. Преподаватель осуществляет не диктат некоего объема знаний, а выступает в роли помощника, который скорее направляет самостоятельный творческий процесс поиска ответов на поставленные вопросы в *веб-квесте*.

Практика показывает, что использование *веб-квестов* при обучении не только вызывает перегрузок, а наоборот, облегчает ускорение курса, делает знания более глубокими и прочными. Использование данной технологии в учебной деятельности помогает обучающимся формировать целостное мировоззрение. Способствует овладению основами коммуникации и рефлексии, приобретению новых знаний и умений.

Веб-квесты разовьют у студентов навыки, необходимые для человека XXI века: умение ориентироваться в огромном потоке информации, умение анализировать, самостоятельно и творчески мыслить, объективно оценивать достижения, умение работать в команде, одним словом, идти в ногу со временем [2].

Литература

- [1] Азимов Э.Г. Вильшинецкая Е.Н. Материалы Интернета на уроке английского языка. «Иностранные языки в школе». 2001. - № 1.
- [2] Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. учеб. пос. – М.: Логос, 2003. – 72 с.
- [2] Багузина Е.И. Веб-квест как современная форма промежуточного и итогового контроля при обучении иностранному языку // ГОУ ВПО «ГУУ» Вестник Университета. - 2009. - № 1. - С. 121-129.
- [3] Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебников Интернет-ресурсов по иностранному языку // Иностранные языки в школе. - 2009. - № 2. - С.8-16.
- [4] Якушина Е. Образовательные Интернет-ресурсы в учебном процессе // Народное образование. - 2005. - № 7. - С.133-139.
- [5] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение Правительства РФ № 1756 от 29 декабря 2001 г. / Билленть Минобразования. - 2002. - № 2. - С. 2-31.

DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY UTILISING MUSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL

Iotova A.I.®

University Complutense of Madrid

Spain

Abstract

We often think that creative talent is a "gift" of enjoying some "privilege" to a greater or lesser extent. The purpose of this paper is in the first place to examine if we are creative people or not, to what extent being creative affects our lives? Can we get a fuller life cultivating creative thinking? In the second place it intends to provide knowledge, observations and experiences of creative musical activity at early ages. To express an original idea, to desire to break barriers, to develop the taste for innovation and change are just some aspects that we try to activate with musical activities and creative expression in the nursery. Music is the act of being creative in itself. The three main musical activities: perception, expression and creation, are valuable tools used to initiate the children on the long road towards permanent development of creative personality.

Keywords: creative personality, creative thinking, music education, preschool education.

The creative personality.

The renowned Japanese builder and strategist Konichi Ohmae[4] argues that creativity cannot be taught but can be learned. It means that the same individual should develop their own thinking skills and personality to be able to search in his own mind for any creative idea.

The creative personality, to which I refer, is not only confined to the great geniuses and artists. It is wrong to consider creative talent is owned exclusively by scientists and artists, as it is considered a core component of thought and that we all have it. We must learn to find it. We can also say that creativity is a tool available to everyone's thinking to solve problems; it is more a matter of attitude than aptitude.

The creative person is one that not only has creative thinking but also has creative attitude and can apply it in their daily activities. The creative person organizes his time in an optimally profitable manner, he invests in activities that make him grow. The creative person is restless in their personal development and will be always considering new challenges. He is open and flexible to changes and introduces them without any difficulties in his life and work. The creative person has an optimistic approach, respects and tolerates racial and cultural differences. The creative person is necessarily intelligent because he tends to constantly grow. He adapts to any circumstance, understands and helps others: seeking balance and harmony in all aspects of his life and is able to get it. Combining imagination with reality, he is spontaneous and expressive. I will end this with a personal reflection with a Waisburd[8] phrase: "Creative people are not only open to new experiences, but also have the courage to take risks"

Creative musical activities in childhood.

Creative musical activities are a consequence of the production activity of the human spirit, expressing an artistic activity whose results are original and unrepeatable musical values. But is it possible to speak of creative musical activity in the first six years of a child's life?

Child Creativity has its specific profile which differs to the creative activity of the adult: The wealth, the value of creative activity is not the child's own production, but in the creative process, in artistic experiences where the personality is created. In other words it is important in the formation of his creative attitude independent of his specific individual traits.

Childhood is an undeveloped and unfinished stage, but contains all the features transferred and learned from adults and to the creation of a new product. For children creative activity represents a qualitative transition from the known and learned to the new and unknown. This process is characterized by high dynamism and flexibility in finding resources to reach an "original" product.

The creative process in adults and children has some features in common such as structure and realization stages (emergence of the idea, planning and final realization). The difference is in the

specific course of the creative process in childhood. The idea appears in a chaotic form, appearing suddenly and disappearing quickly if you do not have adult assistance to establish it.

Creative activities, bubbling with emotion, awaken the child to understand and change the world. The emotional perception accompanies all the creative process of the child. Emotions are the principal stimulus to develop the desire to create, but also to find the solution to any problem which may arise.

Observation and artistic attention are the first step in the transformation of reality into a new product to carry out a transformation is dependent on thought, imagination, the ability to associate, ability to manage and transform the knowledge and skills already acquired. The creativity of children is also associated with finding "ways" to carry out the decision taken.

According to Vetalugina[3] we recognize the creativity in the following musical situations:

1) A creative attitude towards musical activities is demonstrated by the ability to live in imaginary situations and a sincere musical perception.

2) The quality of creative activities appears in the speed and adequacy of the reactions to solve creative proposals, utilise different pre-studied elements forming new combinations and originality in the proposals.

3) The quality of the final product is encountered in the use of artistic resources to design and express different characters and/or situations.

The Bulgarian music teacher Atanasova-Vukova[1] points out that the creative elements in musical perception. Listening to music the child builds an idea, an image or a concept of the musical work which is not contrary to the original, but neither exactly repeated. The perception of the musical work implies a creative attitude in special conditions. When the child is given the opportunity to recreate or invent an ideal image, without the creative element, it would be an act of simple combination of material elements. Creativity in this case is the emotional and aesthetic response to the musical work thanks to the completion of an activity of associations connected with the capacity to value musical abilities. Atanasova-Vukova[1] also speaks of the presence of creative elements in musical performance, in this case it is the own artistic interpretation of the character, a representation of a small interpreter's artistic knowledge, culture and self-control.

We can summarize that the creative process for the infant school children is characterized by the interrelation between consciousness, the intuitive, the original or imitative and imaginative.

Pedagogical approach.

The educational work of stimulation and development of creative musical skills in the infant stage involves discovering approach to "creative problems" in children. The creative part of the approach describe that the introduction of a question, situation, problem whose solution requires new resources involving the ability to combine, improvise, invent, etc. The "problem" is understood in the sense that the creative experiences are prepared, organized and planned in advance by the teacher taking into account the conditions and possibilities of children themselves in relation to their age.

Atanasova-Vukova [1] proposes three levels of organization and approach of "creative problems" in a certain sequence, seeking greater efficiency in the development of children's creative skills.

a) The first level is dedicated to guide children in a creative activity. It prepares the child for the activity: the teacher asks the child to discover, to find, to change various proposed elements. Children act together with the teacher using creative elements under his control and with his help.

b) The second level causes a premeditated action to find solutions. This type of activity places the child in situations where changing dynamics and understand that what is learned and acquired can be used to create new structures that serve to change and improve what has been done before and hone their creative actions.

c) In the third level she proposes that children personally plan and implement actions, to choose creative resources, to develop their own creative ideas.

For the realization of creative approaches to achieve the development of creative skills it is very important and necessary to get a musical specialist to attract and teach children creative activities. The success of the pedagogical work depends not only on the permanent insistence of the professor to include all students in creative activities, but also for his extensive knowledge of the individual possibilities of each student.

Finally, I would like to recall the words of a Japanese strategist with whom I began this article, that creativity cannot be taught but can be learned and that the individual must develop their own thinking skills and personality to be able to search his own mind got new creative ideas. In summary, we can stimulate the individual from a young age and onwards with the musical activities to get him to think and act with creativity. Moreover, with a plan and the help of a musical specialist they can cultivate their own

abilities for creative thinking and attitude in their own minds. This article is focused on music, but as has been mentioned this process can be activated from whichever area of knowledge.

References

- [1] Атанасова-Вукова, А. (1988): Психодиагностика на музикалността на децата от ранна предучилищна възраст. Университет Благоевград.
- [2] Атанасова-Вукова, А. (1995): За музикалното възпитание в детската градина, Университет Благоевград.
- [3] Ветлугина, Н. (1981): Музыкальное воспитание в детском саду. Москва Просвещение.
- [4] Kenichi Ohmae (2004): La mente del estratega, El triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios. Editorial Mc Graw Hill.
- [5] Csikszentmihalyi, M. (2001): Creatividad, Paidós Ibérica, Madrid.
- [6] Стоянова, Г. Кръстева, С. и Попова, М. (1992): Учителят, музиката и децата. Народна просвета, София.
- [7] Стоянова, Г. (1997): Учителят по музика в своята професия, София.
- [8] Waisburd, G. (1996): Creatividad y transformaciones. Trillas, México.

RELEVANCE OF INTERACTION OF EXPERTS AND FAMILY OF THE CHILD HAVING HEAVY DEVELOPMENT DISORDERS IN THE COURSE OF CORRECTIONAL DEVELOPING WORK

Karanevskaya O.V.¹, Karafa-Korbut N.O.²

^{1, 2} Moscow City Pedagogical University

Russia

Abstract

Association of efforts of parents and experts in correctional developing work means complete understanding all participants of psychophysical condition of the child, the assessment of forecasts, idea of what help (medical, psychological, pedagogical) is received by the child at this stage. Possibility of positive dynamics in the condition of the child and fuller and happy life of his family depends on degree of responsibility of parents and understanding by them the events.

Keywords: heavy violations of development, correctional developing work, family participation, psychotherapy.

Аннотация

Объединение усилий родителей и специалистов в коррекционно-развивающей работе подразумевает, целостное понимание всеми участниками психофизического состояния ребенка, оценку прогнозов, ясное представление о том, какую помощь (медицинскую, психологическую, педагогическую) получает ребенок на данном этапе. От степени ответственности родителей и понимания ими происходящего зависит возможность положительной динамики в состоянии ребенка, и более полная и счастливая жизнь его семьи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения развития, коррекционно-развивающая работа, участие семьи, психотерапия.

В последние два десятилетия проблема оказания психолого-педагогической помощи семьям детей, имеющих тяжелые нарушения развития, является одной из самых актуальных проблем специальной педагогики. Существует множество факторов, определяющих остроту данной проблемы. К ним можно отнести увеличение числа детей, имеющих тяжелые нарушения развития; постепенное изменение отношения общества в целом и родителей в частности к

воспитанию ребенка с нарушениями развития. Все чаще члены семьи считают, что особому ребенку не меньше, чем обычным сверстникам, нужна семья, а потому они не отдают его под опеку государства, принимая активное участие в его воспитании. О.П. Шмакова [2008] приводит данные о том, что в детско-подростковом контингенте ПНД (№ 21, г. Москва) пациенты с аутистическими расстройствами составляли 48% от всех инвалидов, наблюдаемых детским психиатром и 33,3% от инвалидов-подростков.

Также следует отметить, что сама система помощи детям данной категории находится на этапе разработки и в настоящее время отмечается нехватка научно-практических и методических разработок, позволяющих эффективно оказывать помощь детям данной категории и их семьям в новых условиях.

И хотя участие семьи является одним из важнейших условий эффективности коррекционно-развивающей работы, часто работа с семьей протекает не так просто, как хотелось бы специалистам. И для этого есть ряд причин, которые отмечаются исследователями [Бардышевская М.К., 2006; Pisula E., 2002; Farber J.M., 2012].

После того, как родители впервые замечают необычность поведения своего ребенка – обычно это происходит уже на первом году жизни или до 2,5 лет [Ohta M. et al., 1987], к 6-8 годам клиническая картина расстройства становится достаточно очевидной – родители обращаются за помощью к специалистам [Климась Д.Г., 2009; Sivberg B., 2003]. Процессы обследования и постановки диагноза становятся стрессом для многих семей [Reed P., Osborne L.A., 2012; Russell G., Norwich B., 2012; Schopler E., Reichler R.J., 1971]. Зачастую родители испытывают вину за происходящее [Davidovitch M. et al., 2000], тревогу и депрессию, они сталкиваются с отсутствием знаний о реальном развитии ребенка, о возможных ограничениях [Pisula E., 2002].

Объединение усилий родителей и специалистов в процессе организации и осуществления коррекционно-развивающей работы подразумевает, что для оказания максимально эффективной помощи ребенку у всех участников работы должно присутствовать целостное понимание его психофизического состояния, сильных и слабых сторон, оценка прогнозов, полное представление о том, какую помощь (медицинскую, психологическую, педагогическую) получает ребенок на данном этапе. Одновременно предстоит планирование ближайших шагов коррекционно-развивающей работы, т.е. постановка общих задач. Часто неумение договориться, недостаточное понимание актуальности взаимодействия и необходимости представления всего перечня воздействий, которые оказываются на ребенка в данный момент, может привести не только к отсутствию положительной динамики, но и оказывать негативное воздействие, исказить картину происходящего [Carbone P.S. et al., 2012]. Как показывают психологические исследования многие специалисты не учитывают ожиданий родителей от предстоящего сотрудничества [Auert E.J. et al., 2012; Geiger D.M. et al., 2002].

Например, маму 5-ти летней Кристины А. (умственная отсталость, атипичный аутизм) стала тревожить возрастающая активность дочери. Изменения проявлялись в том, что девочка все чаще открывала шкафы, доставая из них вещи, дотрагивалась до предметов, которые раньше не вызывали у нее интерес (часы, мобильные телефоны и т.д.), стала плохо засыпать, активнее вести себя на детской площадке – хватать детей за одежду, пытаясь привлечь их внимание и взаимодействовать с ними. Мама не обсуждала эту проблему ни с ведущим индивидуальные занятия психологом (который и ставил цель повысить активность девочки), ни с логопедом-дефектологом, на занятиях которого повышающаяся активность девочки и обеспечивала значительную динамику, а пошла к невропатологу. Врач назначил ребенку препараты, существенно снизившие двигательную активность и возбудимость ребенка. В итоге девочка снова стала мало интересоваться окружающими ее предметами, и хотя ее поведение стало более удобным, динамика на занятиях стала низкой. После обсуждения возможных причин изменения поведения Кристины и совместного обсуждения задач, врачом была подобрана другая терапия, которая, улучшая сон, позволила сохранить достаточную активность девочки.

Формулировка задач коррекционно-развивающей работы должна осуществляться уже на начальном этапе взаимодействия специалистов и семьи и являться органичным следствием обсуждения результатов диагностического обследования ребенка. Установление диагноза является ключевым эпизодом в разработке плана лечения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [Горбачевская Н.Л. и др., 2006], но при этом практически не уделяется внимание влиянию диагностической практики на семью. Переживаемый родителями стресс во время установления диагноза ребенка может привести к ухудшению состояния здоровья родителей и,

как следствие, сказывается на поведении детей. Рид и Осборн [2012] считают, что отсутствие знаний у специалистов об оптимальной форме постановки диагноза в конечном итоге снижает эффективность лечения и приводит к ухудшению здоровья членов семьи, а также к возрастанию экономического бремени [Mockett M. et al., 2011]. Возможно, вышеупомянутые обстоятельства являются причиной того, что многие дети, проявляющие аутистическое поведение на клиническом уровне, не получают официального диагноза [Russell G., Norwich B., 2012]. А родители детей с установленным диагнозом активно стараются уменьшить стигматизацию.

Однако формулирование задач на начальном этапе работы может вызывать ряд трудностей. Причиной этого является отсутствие понимания родителями детских проблем, особенно если ребенок с тяжелыми нарушениями является их единственным ребенком. Некоторые родители на первичном приеме могут озвучивать очень размытую и, как правило, нереальную задачу «чтобы стал обычным». Довольно часто родители называют задачи очень далекие от действительных. Так *мама Саши Б. (5 лет 6 мес.; эпилепсия) на вопрос о том, чего она ждет от занятий, говорит, что хочет, чтобы мальчик заговорил, научился читать. При этом направленное наблюдение и проведение ряда заданий показывают, что мальчик не понимает речь, не отзывается на свое имя, его поведение носит полевой характер, он кратковременно манипулирует предметами, бесцельно перемещаясь по помещению. Ребенок быстро истощается при взаимодействии с другими людьми, из-за чего легко возникает аутоагрессия, мальчик не умеет самостоятельно принимать пищу, не ходит в туалет и т.д.*

В некоторых случаях родители не готовы сформулировать задачу, поэтому говорят о ней не вполне определенно. Например, *мама и бабушка Егора В. (4 года, синдром ломкой X хромосомы) хотели бы, чтобы с мальчиком занимались. Но они не знают, чего ждать от занятий, потому что не являются специалистами, «вы специалисты – вам и виднее».*

И хотя, безусловно, у специалистов есть свое понимание задач и той последовательности, с которой в данном случае следует начинать коррекционно-развивающую работу, участие родителей в определении целей является обязательным элементом для начала коррекционно-развивающей работы с ребенком, имеющим тяжелые нарушения развития и проживающим в семье. В зависимости от высказанного родителями запроса специалисты ведут себя по-разному, побуждая семью к постановке задачи. При высказывании общей, нереалистичной перспективы развития можно попросить родителей конкретнее сформулировать, что именно должен освоить ребенок.

При озвучивании нереальных задач мы обычно рассказываем тот путь, который должен пройти человек в формировании того или иного навыка и обозначаем этапы этого пути, показывая какие умения должны появиться и в какой последовательности. При этом часто приходится говорить семье, что данная задача может не реализоваться так, как этого хочет семья (например, что есть вероятность того, что ребенок не сможет пользоваться речью, но в этом случае обозначаются направления, которые позволят получить желаемый результат – например, не сможет говорить, но сможет освоить систему альтернативной коммуникации). Если родители не могут понять, что для них является приоритетным, то к постановке задач следует вернуться после беседы о расписании, о трудностях ребенка.

Для реализации поставленных задач важным условием является систематическое общение и сотрудничество специалистов и семьи. Часто на начальном этапе занятий с точки зрения родителей может не происходить чего-то важного, т.к. часто дети с тяжелыми нарушениями развития не готовы к тому, чтобы сесть за стол, выполнить предлагаемые взрослым задания, их поведение часто не ставит целью получить положительное внимание взрослого и т.д. Поэтому специалист постепенно изучает возможности ребенка, выявляет его сильные стороны, определяет интересы, которые можно будет использовать для освоения учебной ситуации, для поддержки интереса к занятиям. В этом случае информирование родителей необходимо для выполнения задачи данного этапа коррекционной работы, а некоторые подсказки родителей позволяют лучше понять интересы ребенка. Бывает, что родители говорят, что ребенок это уже умеет делать, но просто не хочет показывать другим людям (это может оказаться как правдой, так и защитной реакцией родителя).

Например, *Сергея Б. 5 лет, РДА, не мог на начальном этапе занятий справиться с заданием и подобрать парные картинки, он брал каждую карточку, подносил ее к лицу, многократно крутил ее в руках. Со слов мамы, дома такое задание мальчик выполнять мог. Маме было предложено принести свое пособие из дома на занятия логопеда-дефектолога. Сергей, в действительности, правильно разложил картинки, принесенные мамой из дома. В*

беседе с мамой оказалось, что привыкание к новому пособию занимает у ребенка довольно долгое время и что данное пособие отрабатывалось в семье на протяжении нескольких недель. Так в результате была выявлена еще одна задача, про которую специалисты и семья не говорили на этапе планирования занятий – научить мальчика переносить умения из одной ситуации в другую (в дальнейшем для этого логопед-дефектолог выдавал на дом пособия, которые брали на занятиях, смешивал картинку нескольких отработанных пособий при игре в лото и т.д.).

Мама Федя С. (6,7 лет, умственная отсталость, нарушения моторики) говорила специалистам, что ее ребенок знает цвета, может найти предмет нужного цвета по инструкции. Просмотр видеозаписи занятий специалиста показывал, что, желая правильно выполнить задание, Федя не может найти предмет нужного цвета по инструкции, имея при этом достаточную мотивацию и хороший эмоциональный контакт с педагогом. Поэтому было решено предложить маме выполнить задание с ребенком самой. В процессе проведения занятия оказалось, что мальчик выбирает предмет, лежащий справа (или взятый в правую руку), т.к. левая рука у него работает лучше и мама, не задумываясь, брала нужный при выборе предмет в правую руку, чтобы мальчику было удобнее его брать.

По мере того, как специалисту удается наладить взаимодействие с ребенком, провести более подробную диагностику и перейти к выполнению заданий адекватного для ребенка уровня, родители также начинают более активно участвовать в занятиях. В зависимости от системы взаимоотношений и того, как родители относятся к заданиям специалиста, задания могут полностью дублировать те, что выполняются на занятиях специалиста. И при поддержке специалистов родители могут стать хорошими учителями и врачами для своих детей. Партнерство между родителями и специалистами является одним из условий родителя успеха в этих ролях [Pisula E., 2002; Zablotky B. et al., 2012].

Мама Глеба Б. (6,5 лет, РДА, ЗППР) в домашних занятиях придерживалась той же последовательности, что и дефектолог на предыдущем занятии. В процессе выполнения ребенком заданий мама отмечает успешность выполнения их в домашней ситуации вместе с ней, вместе с няней и самостоятельно.

В качестве домашних могут даваться задания, в целом способствующие решению задач, но не повторяющие занятия дефектолога. Например, после того, как мама Гриши Д. стала выполнять те задания, что и дефектолог на занятиях в центре, мальчик стал демонстрировать негативизм по отношению к этим заданиям в кабинете дефектолога (хотя до этого они Грише очень нравились). В процессе беседы выяснилось, что мама сильно переживает неудачи ребенка, расстраивается, раздражается в процессе занятий. Поэтому после обсуждения ситуации с другими специалистами, работающими с ребенком (логопед, психолог, невропатолог, нейропсихолог) был составлен перечень заданий, которые способствуют развитию мальчика, но не используются другими специалистами в настоящее время занятий. Маме Гриши было предложено выбрать среди них те, что наиболее приятны ей самой. При этом специалисты постарались снизить «обучающую составляющую», объяснив значимость таких заданий (например, лепка из пластилина предметов, интересных мальчику, фотографирование предметов для создания тематических альбомов, которые будут использоваться на занятиях в следующем месяце, собирание в нити бус с отверстиями разного диаметра и т.д.). Постепенно, научившись получать от занятий с ребенком положительные эмоции и видя, что у него идет стойкая динамика, мама стала выполнять и отдельные задания из занятий дефектолога. При этом выполнение происходило на домашнем материале, не используемом в занятиях специалиста. Со временем, мама и сын могли выполнять любые задания без того, чтобы у ребенка возникал негативизм к ним в дальнейшем.

Значимость участия родителей в коррекционной работе трудно переоценить. Но время от времени дефектологи сталкиваются с тем, что ребенок отказывается заниматься дома с родителями. И в таком случае мамы рассказывают, что у них не получается усадить ребенка за стол, привлечь к занятию. Причины разные, но чаще всего, желая помочь своему ребенку, родители не верят в свои силы или сказывается негативный опыт занятий [Ozsivadjian A. et al., 2012]. В этом случае используются разные приемы преодоления проблемы [Mills B., 2012].

После обсуждения достижений можно еще раз сфокусировать внимание родителей на изменения в динамике результатов в прямой зависимости от того, как будут они помогать своему ребенку. В ряде случаев мы используем специально подготовленные тетради, в которых описывается достаточно простая задача, приводится перечень возможных заданий и родителями

делаются записи о выполнении задания и полученных результатах. На начальных этапах для занятий дома рекомендуется давать простые, короткие по длительности задания. Иногда педагог дает незаконченное задание, которое просит завершить дома (дописать лист со словами, собрать дорожки из мозаики или др.).

Если ситуация не меняется и родителю по-прежнему трудно включить ребенка в деятельность, то одним из возможных вариантов привлечения семьи к занятиям является регулярное присутствие родителей на индивидуальных занятиях (например 1 раз в неделю). В процессе нескольких занятий родители записывают все задания педагога, а затем, когда ребенок перестает реагировать на присутствие родителя на занятии и спокойно выполняет задания в его присутствии, дефектолог и родитель меняются местами на самом интересном для ребенка задании, когда высокий интерес к заданию побуждает ребенка выполнять задание совместно с родителем. В большинстве случаев в дальнейшем не требуется специальный переход к сложным заданиям. Выполнение задания вместе с ребенком придает родителю уверенность в своих силах, поэтому дома тоже задания начинают получаться (в некоторых случаях одновременно с посещением занятий дефектолог родителям дают рекомендации по организации пространства для занятий дома). Аналогичные наблюдения и рекомендации делают и краснодарские коллеги в течение десяти лет [Вакула И.Н., 2006].

В установлении рабочего альянса особого внимания заслуживает личностная позиция родителей, качество их коммуникации с детьми, особенности взаимоотношений в супружеской паре и с другими членами семьи. При этом проблема расстройств аутистического спектра является одной из наиболее актуальных в детской психиатрии. В настоящее время отсутствуют рекомендации по оптимальному сочетанию психофармакотерапии, психологической, педагогической, логопедической коррекции и работы с родителями.

Нам представляется уместным организация и проведения родительских групп, где участники могут получить более подробную информацию о развитии своих детей и психотерапевтическую поддержку специалистов, а также освоить навыки самопомощи для преодоления избыточной тревоги. M. Mockett с соавторами [2011] приводят данные о том, что расстройства аутистического спектра влияют на всех членов семьи и на сотрудничество между родителями и специалистами. Выявлено, что родители испытывают удовлетворение при взаимодействии специалистов-членов команды с ними во время групповых встреч.

Существующий опыт проведения групп встреч для родителей детей, страдающих РАС показывает, что основным запросом является преодоление трудностей взаимодействия с ребенком и чувство вины [Костина И.А., 2006]. Многие женщины переживали социальное отвержение своего ребенка, жаловались на проблемы собственного контроля в отношениях с ребенком (в том числе вспышек ярости и физических наказаний), неспособности матери позаботиться о себе, а также трудности отделения желаний и эмоций ребенка от своих собственных. Современные исследователи отмечают значительно более высокий уровень тревожности и социальной фобии у матерей детей с синдромом Аспергера и аутизмом по сравнению с матерями из контрольной группы [Konstantareas M.M., Homatidis S., 1989], а также в два раза более высокий уровень тревогу по сравнению с отцами детей с РАС [Kuusikko-Gauffin S. et al., 2012]. Кроме того, уже более двадцати лет назад был описан значительно более высокий уровень стресса и депрессии, а также дистанцированные отношения в супружеских парах по сравнению с семьями обычных детей, и семей с детьми с синдромом Дауна. Отцы аутичных детей испытывали значительно более высокий стресс, сравнению с контрольной группой, но уровень депрессивности был одинаковым во всех наблюдаемых группах. Низкий уровень самооценки у матерей является по мнению авторов одной из важнейших причин установившейся дистанции в супружеских парах [Fisman S.N. et al., 1989]. Поэтому именно психотерапия матери является необходимой для достижения ребенком личностной автономии и активной роли в коммуникации [Бардышевская М.К., 2006].

Еще одним акцентом в групповой работе является обучение родителей справляться со своей собственной тревогой и затем, с тревогой детей [Karst J.S., Van Hecke A.V., 2012]. Это связано с тем, что по сообщениям некоторых авторов влияние тревоги часто может быть более существенным, чем влияние РАС само по себе [Ozsvadjian A., et al., 2012]. Также выявлено, что для детей с синдромом ломкой X хромосомы, наличие тепла и позитива и отсутствие критики со стороны родителей и специалистов снижало частоту проблем поведения. Предоставление семье образовательных психиатрических программ, которые помогут уменьшить родительскую критику, принесет пользу как ребенку с синдромом ломкой X-хромосомы, так и его семье [Greenberg J., et

al., 2012]. Кроме того, введение специально разработанной психообразовательной программы для родителей детей с тяжелыми нарушениями развития позволяет помочь своему ребенку, принять его таким, какой он есть, сохранить веру в него [Емельянцева, Т. А., 2011].

Ярким показателем включенности родителей в коррекционно-развивающую работу является возрастание активности, понимания проблем и побед ребенка. Внешне это часто выражается в том, что семья начинает регулярно заниматься, делать пособия, приносить свои пособия на занятия. И это очень важно, поскольку любые, даже очень хорошие специалисты, являются временными в жизни ребенка, в то время как его семья с ним всегда и от того, насколько родители ощущают себя ответственными за путь своего ребенка, насколько понимают его настоящие проблемы, зависит возможность положительной динамики как в состоянии ребенка, так и просто более полная и счастливая жизнь его семьи.

Литература

- [1] Бардышевская, М.К. Привязанность у детей с тотальным мутизмом / М.К. Бардышевская // III Международный конгресс «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психического расстройства», 23-26 мая 2006 г. – Казань, 2006. – С. 259-260.
- [2] Вакула, И.Н. Прогресс в ранней диагностике и лечении детского аутизма / И.Н. Вакула, Ю.Ш. Васянина, З.Х. Горбунова, И.Ю. Мальфина, М.В. Шелудько // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – М., 2006. – Том 7, № 1. – С.117-118.
- [3] Горбачевская, Н.Л. Роль ЭЭГ в диагностике синдромальных форм аутистических расстройств / Н.Л. Горбачевская, В.Ю. Воинова, Ю.Б. Юров, С.Г. Ворсанова // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – М., 2006. – Том 7, № 1. – С. 118-119.
- [4] Емельянцева, Т. А. СДВГ. Психообразовательная программа для родителей / Т. А. Емельянцева. – Мн. : БГМУ, 2011. – 28 с.
- [5] Климаев, Д.Г. Диагностика эмоционально-личностного развития детей с расстройствами аутистического спектра 6-10 лет / Д.Г. Климаев // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – М., 2009. – Том 9, № 1. – С. 77-89.
- [6] Костина, И.А. Опыт проведения групп встреч для родителей детей, страдающих РДА / И.А. Костина // III Международный конгресс «Молодое поколение XXI века : актуальные проблемы социально-психического расстройства», 23-26 мая 2006 г. – Казань, 2006. – С. 298-299.
- [7] Шмакова, О.П. Реабилитация детей-инвалидов с аутистическими расстройствами в условиях амбулаторной психиатрической помощи / О.П. Шмакова // Вопросы психического здоровья детей и подростков (Научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). – М., 2008. – Том 8, № 2. – С. 88-100.
- [8] Auert, E.J. Parents' expectations, awareness, and experiences of accessing evidence-based speech-language pathology services for their children with autism. / E.J.Auert, D. Trembath, J. Arciuli, D. Thomas. // Int. J. Speech Lang. Pathol. – Vol. 14, N 3. – 2012. – P. 109-118.
- [9] Carbone, P.S. Parent and Pediatrician Perspectives Regarding the Primary Care of Children with Autism Spectrum Disorders. / P.S. Carbone, N.A. Murphy, C. Norlin, V. Azor, X. Sheng, P.C. Young. // J. Autism Dev. Disord. – Vol. 42, N 9. – 2012. – P. 241-257.
- [10] Davidovitch, M. Developmental regression in autism: maternal perception. / M. Davidovitch, L. Glick, G. Holtzman, E. Tirosh, M.P. Safir. // J. Autism. Dev. Disord. – Vol. 30, N 2. – 2000. – P. 113-119.
- [11] Farber, J.M. Autism, cognition, and parent counseling. Part 2. / J.M. Farber // J. Dev. Behav. Pediatr. – Vol. 33, N 2. – 2012. – P. 161-162.
- [12] Fisman, S.N. Marital intimacy in parents of exceptional children. / S.N. Fisman, L.C.Wolf, S. Noh. // Can. J. Psychiatry. – Vol. 34, N 6. – 1989. – P. 519-525.
- [13] Geiger, D.M. Parent and professional agreement on cognitive level of children with autism / D.M. Geiger, D.T. Smith, N.A. Creaghead // J. Autism Dev. Disord. – Vol. 32, N 4. – 2002. – 307-312.
- [14] Greenberg, J. Family environment and behavior problems in children, adolescents, and adults with fragile X syndrome. // J. Greenberg, M. Seltzer, J. Baker, L.Smith, S.F. Warren, N. Brady, J. Hong. // Am. J. Intellect Dev. Disabil. – Vol. 117, N 4. – 2012. – P. 331-346.
- [15] Karst, J.S. Parent and family impact of autism spectrum disorders: a review and proposed model for intervention evaluation. / J.S. Karst, A.V. Van Hecke. // Clin. Child Fam. Psychol. Rev. – Vol. 15, N 3. – 2012. – P. 247-277.
- [16] Konstantareas, M.M. Assessing child symptom severity and stress in parents of autistic children. / M.M. Konstantareas, S. Homatidis. // J. Child Psychol. Psychiatry. – Vol. 30, N 3. – 1989. – P. 459-470.

- [17] Kuusikko-Gauffin, S. Social Anxiety in Parents of High-Functioning Children with Autism and Asperger Syndrome / S. Kuusikko-Gauffin, R. Pollock-Wurman, M.L. Mattila, K. Jussila, H. Ebeling, D. Pauls, I. Moilanen. // J. Autism Dev. Disord. – 2012. – Vol. 6, N 1. – P. 21-27.
- [18] Mills, B. In the doctor's office: a parent perspective. / B. Mills // *Pediatr. Clin. North Am.* – Vol. 59, N 1. – 2012. – P. 13-18.
- [19] Mockett, M. Parental perceptions of a manchester service for autistic spectrum disorders. / M. Mockett, J. Khan, L. Theodosiou. // *Int. J. Family Med.* – Vol. 6. – 2011. – P. 60-79.
- [20] Ohta, M. Parental perception of behavioral symptoms in Japanese autistic children. / M. Ohta, Y. Nagai, H. Hara, M. Sasaki. // *J. Autism Dev. Disord.* – Vol. 17, N 4. – 1987. – P. 549-563.
- [21] Ozsivadjian, A. Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study / A.Ozsivadjian, F. Knott, I. Magiati // *Autism.* – Vol. 16, N 2. – 2012. – P. 107-121.
- [22] Pisula, E. Parents of children with autism: recent research findings. / E. Pisula // *Psychiatr. Pol.* – Vol. 36, N 1. – 2002. – P. 95-108.
- [23] Reed, P. Diagnostic practice and its impacts on parental health and child behaviour problems in autism spectrum disorders. // P. Reed, L.A. Osborne. // *Arch. Dis. Child.* – Vol. 7. – 2012. – P. 12-18.
- [24] Russell, G. Dilemmas, diagnosis and de-stigmatization: parental perspectives on the diagnosis of autism spectrum disorders. / G. Russell, B. Norwich // *Clin. Child Psychol. Psychiatry.* – Vol. 17, N 2. – 2012. – P. 229-245.
- [25] Sivberg, B. Parents' detection of early signs in their children having an autistic spectrum disorder. / B. Sivberg // *J. Pediatr. Nurs.* – Vol. 18, N 6. – 2003. – P. 433-439.
- [26] Zablotsky, B. An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. / B. Zablotsky, K. Boswell, C. Smith. // *Am. J. Intellect Dev. Disabil.* – Vol. 117, N 4. – 2012. – P. 316-330.

FEATURES OF DESIGNING OF THE CONTENT OF VOCATIONAL TRAINING OF THE ENGINEER-ECOLOGIST AND PROTECTION OF WATER RESOURCES

Kozachek A.V.®

The Tambov State Technical University

Russia

Abstract

In work are considered an urgency and features of vocational training of specialised engineers-ecologists on water resources. Theoretical offers of the West European scientists on this point in question are analyzed. On the basis of studying of experience of the European and Russian universities the basic key moments of vocational training of engineers-ecologists on water resources are considered. Merits and demerits in the given sphere are allocated and ways of overcoming of existing problems are offered.

Keywords: Water resources, protection of water resources, the engineer-ecologist, vocational training, the vocational training content.

Vocational training of the engineer-ecologist, being a component of system of the higher vocational training of European Union, Russia, Kazakhstan and other countries, provides formation of the experts which professional field of activity is ecological safety and content of a sustainable development of a society. Level of cleanliness of environment and population health depends on quality of vocational training of engineers-ecologists as a result. Therefore vocational training of the engineer-ecologist gets the major value in the light of globalization of anthropogenous influence on environment.

In vocational training of the engineer-ecologist it is necessary to give great attention to the formation content, that is set of didactic units (that, disciplines, programs, standards) which the student should study. Importance of the content of professional ecological vocational training is declared also by the Kazakh scientists I.E. Sulejmanov, A.G. Sarmurzina and S.T. Shalgymbaev, marking «essential

expansion of a circle of data which are necessary for acquiring to the expert in the field of ecology» [1].

Thereupon there is a necessity to study experience of scientific communities of the various countries of the world in sphere of designing of the content of vocational training of the engineer-ecologist for the purpose of allocation of the most actual, useful and comprehensible to high schools of European Union, Russia, Kazakhstan and other countries didactic units.

The theory and experience of designing of the content of vocational training of bachelors and masters of engineering ecology is important as well in the light of modernisation of the higher professional ecological formation of European Union, Russia, Kazakhstan and other countries and transition to new educational standards of Bologna system. As it is marked in work of professor S.V. Mishchenko (with co-authors), «considering that circumstance that ... the higher school to aspire to become competitive in the world market of educational services, *the particular interest represents foreign experience over technology of creation of new study-methodical complexes and their uses in educational process*. Such experience can *become useful to occurrence ... universities in Bologna process*» [2].

Vocational training of engineers-ecologists on water resources takes an important place in system of professional engineering-ecological formation in the countries of Europe and Asia that is caused by high level of pollution of the majority of reservoirs of Eurasia and necessity of their restoration, environmental direction uses of reservoirs in the future. Such approach deserves a positive estimation, therefore its perception as important alternative will help to define and other ways of development of engineering-ecological specialties and directions.

It is necessary to notice that else in the end of the XX-th century a number of scientists of the Western Europe have raised the question about *allocation from engineering-ecological specialties of some profiling specialisations*. The attention to necessities of creation of *special specialisation «the engineer-ecologist on water resources (engineer-ecologist-hydrobroad gull)»* is especially focused.

For the first time necessity of independent vocational training of *engineers-ecologists-hydrodens in the field of protection of water resources* have declared in 1990 J.E. Nash and its colleagues, naming this direction new developing sector in formation [3].

Are conformable to the given subjects there were also publications of such authors, as P. Hjort, H. Kobus, etc. They have considered that from engineering-ecological specialties *it is necessary to allocate specialisation «Hydraulic engineering»* that will allow such experts to solve specific questions of water ecology and a sustainable development of water resources [4]. Authors noticed that creation of a new speciality «Hydraulic engineering» and introduction of corresponding thematic courses in the training content will correspond to requirements of ecological revolution of the XX-th century [5].

Supporting this position, P.J.M. de Laat and A.S. Ramsundersingh have confirmed that the water sector in Europe is not in the best condition, therefore it is necessary as the strategic educational decision at the initial stage to enter into educational process *additional individual employment on problems of water resources* and in the future *to create international and regional «known» networks* with a support on increase «known» efficiency and development of human resources. Such strategy will allow to improve knowledge and to raise professionalism of engineers-ecologists. Within the limits of strategy authors have suggested to use *courses of generation of ideas* (including with application of a method of Delfi), *courses of methods of Taylor, group trainings* in the master programs etc. [6]

In turn J. Bundschuh has suggested to add in the content of engineering-ecological formation the modules focusing the student on *strategy of application of principles of stability of water resources as generalising principles*. According to the scientist, such pedagogical innovation would allow to teach *to find the student a way from an environmental problem to its decision*, to understand problems of water resources more deeply and to be connected as the adviser in the decision of police-ecological questions [7].

As to the approach to formation of the social order for vocational training of engineers-ecologists on water resources from *professional communities* the given approach then has received broad support and now it is carried out in the European Union in practice at high enough level. For example, formation problems in sphere of water ecology dare at the all-European level specially created network «ETNET - Water-Environment Thematic Network» which participates in working out of *requirements to the content of educational programs* in the field of engineering protection of water resources, *creation of special course modules* and publishes teaching materials which can be used on various educational levels [8].

The important role in training and employment of engineers-ecologists on water resources is played also by the International association of hydrological sciences (*International Association of Hydrological Sciences - IAHS*). As its basic problems in the field of engineering-ecological formation are called *working out and realisation of training courses* on a hydrological cycle on the Earth, to erosive and sedimentary processes, optimum use of water resources, including transfer of knowledge to students of

engineering-ecological specialities and to listeners on planning, engineering, management and economic aspects of a hydrology. Besides, *IAHS* carries out *coordination of activity of engineers-ecologists on water resources in Europe*, will organise *system scientific researches and projects* and participates in *projects of mobility of students of engineering-ecological specialities* [9].

Vocational training of engineers-ecologists on water resources in practice has been realised in some high schools of the Western Europe, and basically at magistracy level.

For example, at *University of Genoa* has been opened the master program «Innovative membrane technologies and processes of clearing waste and potable water». The program is calculated for one academic year and includes three basic sections [10]:

1) *informational* - features of circulation of water in the nature, bases of the chemical and microbiological analysis, and also sociology, a policy and the legislation in sphere of use, clearing and water resources management here are studied;

2) *special* - includes such modules, as «Fundamental principles of water treating», «Aspects of health protection and sanitary actions at water use», «Industrial examples of systems of water treating» (including the organisation of excursions to treatment facilities), «Membran processes of clearing and their industrial application» etc.;

3) *practical* - represents professional training of the student at the enterprise, in laboratories, the research centers in Italy or abroad, including training in university research laboratories; for each student the place of passage and subjects of practice taking into account interests of the student steal up.

Training process includes lectures, practical laboratory works and training. In the end of training on each module *testing* then the student is translated for training on the following section is carried out. In the end of a course each student is obliged to offer and on the basis of researches to prove *the technical offer on course subjects*.

To number of the basic lacks of designing of the content of vocational training of the engineer-ecologist on water resources in high schools of countries of Western Europe it is possible to specify that *quantity of engineering-ecological programs* is very little, the most part from them will be organised in as a specialitet or is master programs (which actually engineering-ecological sections as auxiliary often include).

Besides, various universities of the Western Europe apply different lines of thought to designing of the content of vocational training of the engineer-ecologist, filling these are contents sometimes cardinally excellent didactic units. Certainly, plurality of such approaches reflects pluralism of educational systems of the European continent and has the right to existence, however, thus difficult to speak about existence in the Western Europe uniform practice of designing of the content of vocational training of engineers-ecologists. All it can negatively affect on so necessary unity of vocational training and professional actions of engineers-ecologists of Europe in the future.

Many Russian scientists also support and theoretically prove idea about independent vocational training of engineers-ecologists on water resources.

So, Dr.Sci.Tech. A.P. Korzhavyj and O.V. Jakovleva one of the major directions of work by vocational training of engineers-ecologists name *rational use and protection of water resources*. By vocational training of engineers-ecologists they suggest to do the basic accent that «modern development of scientific researches and technics of sewage treatment is conducted mainly in a direction of working out of essentially new receptions of deep clearing with use of physical and chemical methods, in their combination to biological clearing, and also in working out of various receptions of additional cleaning of the drains providing increase of efficiency of existing methods of removal of pollution». The engineer-ecologist should be able to solve *problems of rational water use* at level of regions, the industrial centers, the separate industrial enterprises [11].

Vocational training of engineers-ecologists on water resources is carried out for quite some time now and in some high schools of Russia.

For example, in the *Izhevsk State Technical University (IzhSTU)* for modernisation of vocational training of students on engineering-ecological specialities and directions in sphere of protection of water resources with assistance of project *DAAD* following actions [12] are carried out:

1) in a bachelor degree, specialitet and a magistracy the new modules *compatible* to modules of educational programs of University of Brno (Czechia) and University of Luneburg (Germany) are developed;

2) *the joint baccalaureate educational program in a direction «the Water heat supply and water removal»*, providing training in English students of IzhSTU during two semesters at University of Luneburg and German students in IzhSTU with delivery of *double diplomas about higher education* is created;

3) *programs of mobility* of students-graduates of IzhSTU with a view of training and vocational training of degree projects at University of Luneburg (Germany) and at University of Pech (Hungary) are developed;

4) the arrangement on *reception on target places in a magistracy of University of Luneburg* of graduates of IzhSTU is reached;

5) *joint research programs for postgraduate study and doctoral studies* of IzhSTU and University of Luneburg which basic subjects is the power savings and reception of biogas from a waste are realised;

6) mutual *academic mobility* of teachers of IzhSTU and University of Luneburg for carrying out of lecture employment and coordination of educational activity is provided;

7) the considerable part of lecture employment for students of ecological specialities and directions of IzhSTU and University of Luneburg will be organised by *joint videoconferences*.

Besides, fortnight visiting by students-ecologists of University of Luneburg for passage of fact-finding practice will annually be organised. Every year some graduates of a speciality 280202 «Engineering protection of environment» of IzhSTU arrive on one-and-a-half-year training in Luneburg University in a direction «the Water management in tropical and subtropical regions» with the subsequent assignment of degree of the master of sciences. Joint working out of educational modules of the baccalaureate program «the Water management and protection of soils», магистерской programs «International water resources management» and programs of vocational training of experts «Engineering protection of environment» [13] is conducted.

Thus, the Izhevsk State Technical University goes by increase of mobility not only master degree students, but also students of a bachelor degree and specialitet on engineering protection of water resources. However, designing of the content of vocational training of engineers-ecologists on not international specialities is conducted, as before, by a principle of *rigid fastening of structure* of subject matters with orientation, first of all, on the state educational standard, instead of on employers or professional the competence of graduates.

At the *Tambov State Technical University (TSTU)* with a view of content of variability of educational trajectories under the offer of professor N.S. Popov in TSTU in a consortium with the Italian, Spanish, Slovak, British and Russian universities variety Russian and international *joint masters programs* of vocational training of the ecologist, including the program on a profile "Water resources management" is opened.

The methodology of vocational training of the engineers-ecologists, assuming formation at students of system thinking, complete vision of a picture of the world has been thus developed and realised, abilities to identify environmental problems and to make administrative decisions in the field of optimisation of nature protection engineering actions. Process of training assumes "displacement" of activity of the engineer-ecologist *from standard and typical methods of the decision* of nature protection problems *on search and innovative*. Therefore in *structure of the content* of professional ecological vocational training it is allocated three *mainframes, forming shape of the engineer-ecologist* [14]:

1) *analytical* - a quality monitoring of quality of environment which allow to identify an environmental problem here are studied and to predict its basic consequences;

2) *technological* - the industrial enterprises and the technological processes carried out on them which are sources of environmental contamination, and possible design decisions in sphere of creation of treatment facilities and not treatment's manufactures here are studied;

3) *information* - the theory and decision-making practice, methods of mathematical modelling, GIS-technology here are studied.

As it is marked, the methodology of training of the engineer-ecologist developed at the Tambov State Technical University «is constructive, modern and clear students at training» [15].

As lacks of system of designing of the content of vocational training of masters of engineering ecology on water resources in TSTU it is possible to name the following:

- Weak professional direction the curriculum of masters (for example, total absence in educational practice of disciplines in training sphere to complex environmental designing, being one of the major directions of work of ecologists at the enterprise);

- Weak direction contents of vocational training of masters on formation social and law competitions (in the curriculum of bachelors one ecological-law discipline is provided only);

- Also as well as in other Russian high schools, in the curriculum of vocational training of masters of engineering ecology in TSTU disciplines are fixed rigidly, participation in their choice is accepted basically by teachers, the technique of participation in this process of students is not fulfilled.

It is possible to summarise that in the Russian high schools it is clearly enough traced direction of the *systems of designing of the content of professional ecological vocational training on set of didactic units* (modules, disciplines, that). Such approach does not give a full estimation of efficiency of process of training, complicates understanding the student системности management problems nature protection

and industrial processes. In certain cases it is not traced obvious conformity of qualities of the graduate after training in high school to requirements of the social order.

For overcoming of the specified problems, in our opinion, it is necessary to provide realisation of following actions:

1) to provide better filling of the content of vocational training of the engineer-ecologist on water resources in necessary volume of the didactic units reflecting existing features of professional ecological activity in sphere of protection of water resources;

2) to enter vocational training of engineers-ecologists on water resources not only at magistracy level, but also at bachelor degree level, having provided each student possibility independently to choose a trajectory of the training and to participate in the academic mobility;

3) to focus the content of vocational training of engineers-ecologists on water resources not on system of disciplines available in the curriculum, and on results of training, that is on necessity to formation of professional competitions the engineer-ecologist;

4) to organise the international interaction among high schools of European Union, Russia, Kazakhstan, other countries for the purpose of optimisation of experience of designing of the content of vocational training of engineers-ecologists on water resources and workings out of effective programs of the academic mobility.

Realisation of the specified offers will allow to achieve in the long term improvement of quality of vocational training of engineers-ecologists on water resources and will promote higher level of protection of water resources in the countries of Europe and Asia.

References

- [1] Sulejmanov, I.E. Experience of creation of interactive methodical grants in all-universities magistracy of the Kazakh National University of Al-Farabi in a direction "Ecology" / I.E. Sulejmanov, A.G. Samurzina, S.T. Shalgymbaev // Experience and initiatives of the Central Asia in the field of ecological education and education for a sustainable development: materials of the Third Subregional central-Asian conference on ecological education and education for a sustainable development, on November, 10-11th, 2004, Almaty, Kazakhstan. - Almaty: Open Company "Contour", 2004. - P. 22.
- [2] Mishchenko, S.V. Technology of creation and realisations innovative problem-focused master programs «The Ecological Law and the Police» / S.V. Mishchenko, N.S. Popov, L.A. Mozerova, L.N. Chuksina, S. Huzar // The international formation, noosferology and a sustainable development: materials International Scientific Conference (On June, 5-6th, 2008, Tambov) / TSTU. - Tambov: Open Company Publishing house "Yulis", 2008. - Pp. 45-58.
- [3] Nash, J.E. The Education of Hydrologists / J.E. Nash, P.S. Eagleson, J.R. Philip, W.H. Van der Molen // Hydrological Sciences Journal. - 1990. - Vol. 35. - No 6. - Pp. 597-607.
- [4] Hjort, P. Relating Hydraulics and Ecological Processes / P. Hjort, H. Kobus, H.P. Nachtnebel, A. Nottage, R. Robarts // Journal of Hydraulic Research. - 1991. - Vol. 29. - No Extra. - Pp. 8-19.
- [5] Kobus, H. Education of Hydraulic Engineers / H. Kobus, H.W. Shen, E. Plate, A. Szollosi-Nagy // Journal of Hydraulic Research. - 1994. - Vol. 32. - No 2. - Pp. 163-181.
- [6] Laat, P.J.M., de. Water Sector Capacity Building Strategies, Methods and Instruments in a World of Knowledge Networks / P.J.M. de Laat, A.S. Ramsundersingh // The Learning Society and the Water-Environment: Proceedings of the International Symposium, Paris, 2-4 June 1999. - Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities, 2000. - Pp. 27-34.
- [7] Bundschuh, J. The Sustainability Principle in Water Resources Management Requires Education and Training as Missing Link Between Problems and Solutions (Examples from South America) / J. Bundschuh // The Learning Society and the Water-Environment: Proceedings of the International Symposium, Paris, 2-4 June 1999. - Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities, 2000. - Pp. 79-85.
- [8] Almeida-Teixeira, M.-E. Europe of Knowledge / M.-E. Almeida-Teixeira // The Learning Society and the Water-Environment: Proceedings of the International Symposium, Paris, 2-4 June 1999. - Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities, 2000. - Pp. 11-17.
- [9] Rodda, J.C. Promoting International Co-Operation Learning - the Role of the International Association of Hydrological Sciences / J.C. Rodda // The Learning Society and the Water-Environment: Proceedings of the International Symposium, Paris, 2-4 June 1999. - Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities, 2000. - Pp. 374-379.
- [10] Innovative Membrane Technologies & Conventional Processes for Waste and Drinking Water Treatment. Departament of Chemistry and Industrial Chemistry of University of Genova // University of Genova. Officially site. - URL: <http://www.chimica.unige.it/masterwater>.
- [11] Korzhavyj, A.P. Feature of vocational training of experts of an engineering profile on preservation and rational use of water resources / A.P. Korzhavyj, O.V. Jakovleva // Russian science. - URL: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Ecology/4.html>.

- [12] Didenko, V.N. Designe of the bi-national educational programs in the field of ecology and protection of water resources in Izhevsk the state technical university / V.N. Didenko, V.G. Isakov, L.Z. Junusova // Modern problems of the ecological law, a policy and education: materials of International Scientific Conference on October, 24-25th, 2006 / Ed., professor V.N. Jakovlev. - Izhevsk: the Detective-inform, 2006. - Pp. 342-348.
- [13] Junusova, L.Z. International cooperation of the Izhevsk State Technical University in the field of preservation of the environment / L.Z. Junusova // Modern problems of the ecological law, a policy and education: materials of International Scientific Conference on October, 24-25th, 2006 / Ed., professor V.N. Jakovlev. - Izhevsk: the Detective-inform, 2006. - Pp. 260-265.
- [14] Popov, N.S. Problem of engineering ecological education at the Tambov State Technical University / N.S. Popov, L.A. Mozerova, L.N. Chuksina // Modern problems of the ecological law, a policy and education: materials of International Scientific Conference on October, 24-25th, 2006 / Ed., professor V.N. Jakovlev. - Izhevsk: the Detective-inform, 2006. - Pp. 312-320.
- [15] Popov, N.S. V.I. Vernadsky and cybernetics / N.S. Popov, S. Huzar, A. Hajri, N.P. Beljaeva, N.V. Luzgacheva, S.N. Pavljukov // Questions of a modern science and practice. University of V.I. Vernadsky. - 2008. - No 14. - Vol. 2. - Pp. 15-20.

SCIENTIFIC POTENTIAL AS A FACTOR OF YOUTH'S SOCIAL SUCCESS

Kurdukova N.A.¹, Yeysikova G.N.²®

¹ Moscow Social and Psychological University\$

² Yelets State University

Russia

Abstract

The modern problem state of the social success of the youth is considered in the article. The authors analyze the results of the conducted social and psychological investigation, allowed to appraise the levels of the success development of the personality selecting the young scientists. The personal peculiarities of young scientists, their potential as a mean to the achievement of the social progress are discussed in the article.

Keywords: young scientists, the social success, professional self-actualization, scientific potential.

Аннотация

В статье рассматривается современное состояние проблемы социальной успешности молодёжи. Авторы анализируют результаты проведённого социально-психологического исследования, позволившего оценить уровни развития успешности личности на выборке молодых учёных. В статье обсуждаются личностные особенности молодых учёных, их научный потенциал как средство достижения социального успеха.

Ключевые слова: молодые учёные, социальная успешность, профессиональная самореализация, научный потенциал.

Создание благоприятных условий для научной деятельности, активное привлечение молодёжи в сферу науки, образования и высоких технологий – приоритетная задача образовательной политики России. Для этого инициирован и с 2008 г. реализуется масштабный государственный проект – Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». Программа призвана повысить интерес к научной деятельности, преодолеть поколенческий разрыв в научном корпусе, усилить интеграцию в международное научное сообщество, академическую мобильность молодых учёных, минимизировать утечку интеллектуального капитала из страны. Не обращаясь к ревью промежуточных результатов

программы, актуализируем на страницах данной статьи проблему корреляции социальных достижений молодых людей и их научного потенциала.

В широком смысле социальный успех предполагает: определенный уровень социальных достижений, признаваемый достойным в стране, культуре, уровень материального достатка, широкий спектр социального влияния.

Мы под социальной успешностью понимаем интегральное личностное образование, обеспечивающее высокое качество духовной и социальной жизни человека в границах социальных норм, направленное на достижение собственных целей и активной связи с окружающим миром.

В ракурсе молодых учёных социальная успешность предполагает новый синергетический уровень отношения к жизни и научной деятельности, сочетающий надситуативную активность, выводящую личность на новые уровни решения ее жизненных и научных задач, самоактуализацию человека, его комплементарность обстоятельствам и профессиональную идентичность.

Мы полагаем, что социальная успешность как личностное образование является частью Я-концепции личности и включает в себя:

- когнитивный компонент: система знаний о самом себе, система самоидентичности;
- эмоционально-оценочный компонент: система переживаний своих успехов и неудач, система смысложизненных образований;
- поведенческий компонент: система поведенческих реакций (саморегулирование, самоэффективность, самопрезентация).

В рамках данного исследования мы предприняли попытку выяснить:

1. Каким потенциалом социальной успешности обладают молодые представители российской науки и что, в их представлении составляет социальную успешность?

2. Прагматизм или самореализация являются приоритетными при решении молодыми учёными жизненных задач?

В качестве рабочего инструментария был выбран опросник «Потенциал социальной успешности личности», позволяющий достоверно оценить уровни развития социальной успешности личности по 4 шкалам: процессуальная компетентность, стратегии успеха, эмоциональная удовлетворённость, атрибуты успеха [1]. Опросник построен по принципу анкеты смешанного типа: имеются вопросы закрытого, открытого типов и вопросы, предполагающие ранжирование предложенных позиций.

Объектом исследования выступали молодые учёные: студенты старших курсов вузов, аспиранты, магистранты, молодые преподаватели. Базой исследования выступила площадка Межрегионального съезда молодых учёных, проходившего в мае 2011 года в г. Липецк. В опросе приняли участие молодые учёные из Липецка, Тамбова, Тулы, Ельца, Орла, Лебедяни и др. Многие из них – представители региональных отделений общероссийской общественной организации «Российский союз молодых учёных». Группу респондентов составили 14 женщин и 25 мужчин в возрасте от 20 до 35 лет. Количественный состав выборки и её качественная характеристика (широта научных интересов и территориальная принадлежность) позволяют оценить ее как репрезентативную.

В ходе исследования выявились некоторые особенности гендерной специфики респондентов. К примеру, называя факторы, мешающие достичь желаемых результатов в значимых сферах жизни, женская часть выборки высказалась следующим образом: 29% – «лень», 21% – «неуверенность в своих силах», 21% – субъективные факторы, к которым отнесли «финансовые возможности», «обстоятельства», «отсутствие влиятельных знакомых»; 14% сослались на недостаток времени. Ответы мужской выборки распределились следующим образом: 64% – личностные факторы, 50% из которых – «лень»; 24% назвали мешающим обстоятельством «проявление власти государства»; 12% – «недостаток времени».

Отметим, что и женщины, и мужчины выделяют схожие группы объективных факторов, препятствующих им в достижении научных результатов: «недостаток времени», субъективные, в числе которых «отсутствие финансовых возможностей и влиятельных знакомых», а также «препоны со стороны государственных служб».

Главной субъективной причиной собственной нерезультативности 50% участников-мужчин назвали «лень», что, безусловно, свидетельствует: о преобладании внутреннего локуса контроля и наличии высокого уровня профессиональной идентичности у мужчин. Они более уверены в своих силах и рассматривают себя как основной резерв и основную помеху на пути

достижения научных целей. Неуверенность в себе как главный сдерживающий фактор назвали в ходе ответа на вопрос только молодые женщины-учёные, что можно объяснить наличием у них психологических проблем, свойственных данной возрастной группе, например, проблема рассогласования самооценки и уровня притязаний.

Ранжирование в женской выборке «трёх главных слагаемых неудач» представлено следующим образом: 25,6% – неуверенность в себе, 23,8% – отсутствие чётких жизненных целей, 18,0% – постоянное недовольство собой, 15,4% – неумение учиться на своих ошибках, 13% – низкая коммуникабельность, 2,5 – нереальные притязания, 0% – готовность к соглашательству.

У мужчин это: неуверенность в себе – 30,7%, отсутствие чётких жизненных целей – 20,5%, постоянное недовольство собой – 18%, неумение учиться на своих ошибках (15,4%), низкая коммуникабельность (10,3%), нереальные притязания (7,7%), готовность к соглашательству (7,7%).

Как видим, «триада неудачи» в обоих случаях складывается из неуверенности в себе, отсутствия чётких жизненных целей, постоянного недовольства собой.

На наш взгляд, такое распределение отражает представления молодых учёных о ярко выраженной сегодня ситуации неопределённости, в которой они профессионально реализуются. В связи с экономическим кризисом и социальными трансформациями в российском обществе молодые учёные вынуждены переосмысливать социальный статус научных сотрудников; преобладание же отрицательной профессиональной мотивации размывает цели и развивает недовольство собой.

Эта направленность сохраняется и в ответах на вопрос: «Какие атрибуты (признаки) сопровождают сегодня понятие «социально успешный человек?».

43% женщин считают неотъемлемой частью успешности внешние факторы социальных отношений, которыми, по их мнению, являются: «статус или положение, занимаемое в обществе», «быстрое продвижение по службе», «конкурентоспособность в обществе». 21% женщин выделили: «личностное удовлетворение», «создание семьи», «уважение со стороны окружающих», «активную жизненную позицию». С точки зрения 14% респондентов показателем социальной успешности является «образование»; 7% женщин предпочтение отдали «внешним факторам финансовой свободы» (хорошая квартира, машина, дорогая одежда).

Мнение молодых учёных-мужчин распределилось так: 48% считают первостепенными: «внешние факторы финансовой свободы» («наличие собственного бизнеса», «хорошо оплачиваемая работа», «финансовая независимость»); 20% поставили на первое место «образование»; 16% высказались за «личностное удовлетворение» и столько же за внешние факторы социальных отношений («статус или положение, занимаемое в обществе», «быстрое продвижение по службе», «конкурентоспособность в обществе»).

Таким образом, мнение мужской и женской части опрашиваемых по этому вопросу разделилось: сильный пол высказался в пользу финансовой свободы, что позволяет быть независимым от меняющихся условий современного мира, чувствовать себя «хозяином положения». Женщины считают более важным именно социальный статус, значимость в социуме, и чем выше эта ступень, тем выше уровень социальной успешности. Эти данные согласуются с распространённым в обществе гендерным стереотипом: «мужчина-добытчик». Именно отсутствие финансовой свободы предопределяет отток из профессионального сообщества учёных – представителей сильного пола.

Вопрос о факторах успешности в учебной деятельности предполагал ранжирование внешних и внутренних факторов, которые помогли молодым людям добиться хороших результатов в учебной деятельности и мотивировали на дальнейшее занятие наукой.

Опрашиваемым были представлены одиннадцать вариантов таких обстоятельств. Рейтинг факторов успешности по ответам респондентов представлен в таблице 1.

Таблица 1

| Женская выборка | Мужская выборка |
|--|--|
| 1. Усердие (прилежание, старание) – 35,9% | 1. Наличие собственных учебных целей – 46,7% |
| 2. Наличие собственных учебных целей – 35% | 2. Родители – 30% |
| 3. Знание (образованность) – 24,6% | 3. Настроение (интерес, желание) – 26,4% |
| 4. Настроение (интерес, желание) – 23,3% | 4. Усердие (прилежание, старание) – 25,4% |
| 5. Преподаватель – 22,6% | 5. Преподаватель – 24% |
| 6. Родители – 17% | 6. Знания (образованность) – 19,4% |

Окончание таблицы 1

| Женская выборка | Мужская выборка |
|---|---|
| 7. Интеллект – 16,4% | 7. Сверстники – 16,9% |
| 8. Источники информации (литература, интернет, др.) – 14,8% | 8. Источники информации (литература, интернет, др.) – 14,9% |
| 9. Здоровье – 13,8% | 9. Интеллект – 10,5% |
| 10.Сверстники – 13,3% | 10.Здоровье – 10,3% |
| 11.Социальный статус родителей – ,9% | 11.Социальный статус родителей – 9% |

Можно констатировать, что для женщин успех невозможен без усердия, внутреннего побуждения, обладания достаточным знанием, настроения и интереса.

Мужчины же поставили на первое место самомотивацию и собственные цели. Вторым по значимости они выделяют родителей – как фактор воздействия на успешность в учёбе. Женщины при этом отводят родителям шестое место.

Обращают на себя внимание важнейшие качества руководителя научного проекта, которые назвали молодые люди. Большинство женщин (64%) считают, что это: коммуникабельность, организаторские способности; 14% полагают, что это – трудолюбие. Столько же (14%) не видят успешного руководителя без лидерских качеств, а 8%: без уверенности в себе, ответственности, справедливости, настойчивости, активности.

80% респондентов мужского пола поставили на первое место коммуникабельность, 20% – целеустремлённость, трудолюбие, харизматичность, интеллект, чувство момента.

У большинства респондентов имеется некоторый опыт проектной деятельности, участия в грантах и конкурсах. Именно поэтому умения выстраивать социальные контакты, а не научную компетентность они рассматривают как ведущий навык успешного профессионального взаимодействия.

Сопоставление результатов анкетирования (Таблица 2) выявил преобладание средних показателей по каждой шкале.

Таблица 2

| № № | Название шкалы | Описание шкалы | Выраженность признака, в % | |
|--------|--|--|--|---|
| | | | женщины | мужчины |
| 11. | Процессуальная компетентность | Отражает способность действовать на «автопилоте», не идти наперекор личным убеждениям, умение опираться на сильные стороны своей личности | 14,2% – низкий уровень; 78,6% – средний уровень; 7% – высокий уровень. | 28% – низкий уровень; 64% – средний уровень; 8% – высокий уровень. |
| 22. | Стратегия успешного поведения | предполагает проявление решительности и гибкости в достижении цели, наличие целенаправленной стратегии достижения успеха, умение обращать временные неудачи в преимущества | 50% – низкий уровень; 50% – средний уровень. | 40% – низкий уровень; 48% – средний уровень; 12% – высокий уровень. |
| 33. | Эмоциональная удовлетворённость | отражает уверенность респондентов в своих силах и возможностях, отсутствие внутриличностных конфликтов | 71,4% – средний уровень; 28,6% – высокий уровень. | 12% – низкий уровень; 56% – средний уровень; 28% – высокий уровень. |

Окончание таблицы 2

| № № | Название шкалы | Описание шкалы | Выраженность признака, в % | |
|--------|------------------------|---|--|---|
| | | | женщины | мужчины |
| 44. | Атрибуты успеха | показывают, в какой мере обладание материальным достатком, известностью, удовлетворение амбиций является закономерным результатом деятельности наших участников | 35,7% – низкий уровень; 57,1% – средний уровень; 7% – высокий уровень. | 44% – низкий уровень; 40% – средний уровень; 16% – высокий уровень. |

Как видно из таблицы, женщины более эмоционально удовлетворены своими достижениями (шкала 3); мужчины продемонстрировали свою зависимость от внешних атрибутов успеха (16% против 7% у женщин) и в 12% случаев имеют высокий уровень развития стратегии успешного поведения (0% у женщин).

Суммирование баллов по шкалам опросника позволило определить в целом уровни развития социальной успешности респондентов, высокий уровень социальной успешности не продемонстрировал никто. Полагаем, это тревожный показатель для современной России.

Средний уровень социальной успешности показали 64% женщин и 44% мужчин; низкий уровень – 36% и 56% соответственно.

Интересным представляется и факт того, что поле социального успеха шире у женской половины научного сообщества.

В целом приходится констатировать, что научный потенциал молодых учёных сегодня, к сожалению, не является значимым средством достижения ими социального успеха.

Для эффективной самореализации молодому учёному нужно уметь не только заниматься своим научным исследованием, но и самопродвижением: находить и инициировать проекты, участвовать в конкурсах, патентовать изобретения, практиковать фандрайзинг, выстраивать обширные коммуникационные связи. Возможно, готовность к инновационной деятельности – ведущий ресурс научного потенциала личности – активирует мощные механизмы профессиональной идентичности учёных и станет мощным триггером их социальной успешности.

Литература

[1] Курдюкова Н.А. Концепция «Я-успешности» как элемент кадровой политики [Электронный ресурс] / Н.А. Курдюкова. – Режим доступа: URL: <http://www.vshu.ru/files/letters237/kurdukova.doc>. (дата обращения 21.12.2011).

DEFINITION OF ACTUAL LEVEL OF THE SUBJECT POSITION OF A TEACHER IN THE COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Kuznetsova I.Yu.®

Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development

Russia

Abstract

The results of research of development levels of the subject position of the teachers who are training at courses of educational programs of Public Educational Institution "Kuzbass Regional Institute of Development of Professional Education" are presented in the article, the descriptive characteristic of the levels of realization and development of the subject position of teachers in professional development process: subject and imitating, subject and presentational, subject and creative is given.

Keywords: subjectivity, subject position of the teacher, professional development process.

Аннотация

В статье представлены результаты исследования уровней развития субъектной позиции педагогов, обучающихся на курсах по образовательным программам ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», дана описательная характеристика уровней реализации и развития субъектной позиции педагогов процессе повышения квалификации: субъектно-имитационного, субъектно-презентативного, субъектно-творческого.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция педагога, процесс повышения квалификации.

В основе субъектной позиции педагога лежит субъектность как системообразующее свойство, придающее позиции педагога относительную целостность и внутреннюю согласованность. В качестве основных показателей развития субъектности можно выделить ее атрибутивные характеристики: активность, свободу выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, способность к рефлексии, способность к саморазвитию.

На основе результатов исследования сущности субъектной позиции педагога, критериев и показателей ее сформированности, анализа результатов проведенной диагностики были выделены следующие уровни реализации и развития субъектной позиции педагогов в процессе повышения квалификации:

- субъектно-имитационный уровень;
- субъектно-презентативный;
- субъектно-творческий.

Субъектно-имитационный уровень характеризуется низким уровнем способности к самопознанию и самоанализу, образовательной активности, неумением ставить и решать задачи на самоизменение в ходе процесса повышения квалификации, пассивностью в диалогическом взаимодействии, низкой мотивацией к учению, отказом от обучения по индивидуальной образовательной программе, отсутствием регуляторной гибкости при изменении условий образовательного процесса; низким уровнем творческой активности.

Субъектно-презентативный характеризуется средним уровнем способности к самопознанию и самоанализу, активности, недостаточной самостоятельностью и инициативностью в образовательной деятельности, эпизодическим участием в диалоговом взаимодействии, средним уровнем мотивации к учению, недостаточным проявлением регуляторной гибкости при изменении условий образовательного процесса средним уровнем творческой активности. Педагоги с субъектно-презентативным уровнем реализации субъектной позиции нуждаются в постоянной актуализации их субъектной позиции и поддержке преподавателя – андрагога.

Субъектно-творческий уровень субъектной позиции характеризуется высоким уровнем способности к самопознанию и самоанализу, умением ставить и решать задачи на самоизменение в ходе процесса повышения квалификации, проявлением активности, инициативы и самостоятельности в образовательной деятельности, умением выстраивать диалоговое взаимодействие с коллегами–слушателями и преподавателями–андрагогами, способностью к построению и реализации индивидуальной образовательной траектории, проявлением регуляторной гибкости при изменении условий образовательного процесса, высоким уровнем учебной мотивации и творческой активности.

Подробное описание уровней развития субъектной позиции педагогов в процессе повышения квалификации представлено в таблице 1.

Для кураторов курсов и для специалистов методической и психологической служб на основе характеристики уровней была разработана карта наблюдения «Реализации субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации». Куратор на основании наблюдения за поведением слушателей на занятиях, оценивает, как педагоги-слушатели распределяются по уровням развития субъектной позиции. Карта наблюдений позволяет методистам и психологам наблюдать за реализацией и развитием субъектной позиции педагогов в межкурсовой период.

Таблица 1

Характеристика уровней развития субъектной позиции педагога

| Критерии субъектной позиции | Субъектно-имитационный уровень | Субъектно-презентативный уровень | Субъектно-творческий уровень |
|--|--|--|---|
| Сформированность компонентов субъектности педагога: активность, инициативность | Проявляет образовательную активность только в очень значимых для него ситуациях. Отказ от обучения по индивидуальной образовательной программе. Инициативу проявляет редко, наблюдаются трудности в общении, пассивность в диалогическом взаимодействии | Наблюдается спад и подъем образовательной активности и инициативности в течение периода обучения. В значимой ситуации способен ярко проявить себя как активный и инициативный участник образовательного процесса. Решения об обучении по индивидуальной образовательной программе принимает под влиянием коллег и преподавателя. Вхождение в контакт и в диалог осуществляется с помощью преподавателя | Образовательная активность и инициатива проявляются в течение всего периода обучения в самостоятельном выборе и реализации индивидуальной образовательной программы. Поддерживает партнерские взаимоотношения с преподавателями и коллегами |
| Учебная мотивация, стремление к саморазвитию | Преобладает внешняя мотивация к обучению. Присутствуют на занятиях формально. Отсутствие стремлений к профессиональному саморазвитию | Сочетается внешняя и внутренняя мотивация к обучению. Ситуативное включение педагогов в образовательный процесс. Стремление к саморазвитию выражено не явно | Внутренняя мотивация к обучению. Стремление к поиску и освоению новых способов и средств получения информации. Выраженная потребность в саморазвитии, активная позиция в самообразовании |
| Способность к самостоятельному целеполаганию, рефлексии образовательной деятельности | Не способен сделать адекватный образовательный запрос. При постановке цели образовательной деятельности испытывает значительные затруднения, констатируется неумение дать самооанализ и самооценку учебным действиям, осуществить рефлексию образовательной деятельности | В формулировании образовательного запроса испытывает затруднения. Постановка целей и планирование и образовательной деятельности осуществляется при помощи преподавателя. Самоанализ делается с помощью окружающих, испытывает затруднения в рефлексии образовательной деятельности | Самостоятельно формулирует образовательный запрос в соответствии со своими профессиональными затруднениями. Умеет ставить цели, планировать, контролировать и анализировать собственную образовательную деятельность и ее результаты |

Окончание таблицы 1

| Критерии субъектной позиции | Субъектно-имитационный уровень | Субъектно-презентативный уровень | Субъектно-творческий уровень |
|---|---|---|---|
| Способность к разрешению профессиональных проблем средствами образовательной деятельности | Наблюдается неумение сформулировать профессиональные проблемы. Не видят связи между знаниями, полученными на курсах и их практическим применением в профессиональной деятельности | Способен сформулировать проблемы профессиональной деятельности при незначительной помощи преподавателя и коллег. Участвует в обсуждении профессиональных проблем с другими субъектами образовательного взаимодействия | Способность к самостоятельному формулированию профессиональных проблем и разрешению их в образовательной деятельности. Иницирует обсуждение своих проблем с коллегами, видит связь между содержанием обучения на курсах ПК и практической деятельностью |
| Проявление творческой активности в образовательной деятельности | Педагог не принимает активного участия в проводимых мероприятиях, не стремится к оригинальному выполнению работ творческого характера, выполняет их формально | Выполняет задания, требующие нестандартного подхода, при помощи коллег по группе либо андрагога. Может находить новые способы, предлагать свои идеи, при сильной заинтересованности осуществляет поиск нового решения | Педагог по собственной инициативе представляет свой опыт работы, делится достижениями с коллегами. Принимает участие в организации и проведении дискуссий, «круглых столов» и т. п. С удовольствием выполняет задания творческого характера |

На основе анализа результатов теоретико-экспериментальных исследований [1,2,3], анализа совокупности результатов диагностики и анализа карты наблюдений за педагогами в ходе проведения занятий с использованием методов происходило распределение педагогов по уровням на основе математической обработки - метода весовых коэффициентов. Для определения весовых коэффициентов учитывается мнение экспертов по каждому критерию развития субъектной позиции. Весовые коэффициенты вычисляются на основании данных экспертной оценки, команды преподавателей андрагогов и куратора, в межкурсовой период методистом и психологом образовательного учреждения. Для сопоставления критериев по их суммарному весу определяется выраженность данного критерия в баллах. Затем для каждого критерия производится умножение его весового коэффициента и балльной оценки для каждого педагога. После этого подсчитывается общий суммарный вес.

В исследовании актуального уровня развития субъектной позиции приняли участие 712 педагогов, обучающихся на курсах по образовательным программам ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования».

Социально-педагогическая характеристика респондентов: 78 % - представители женского пола, 22 % - мужского. Высшее образование у 80 % респондентов, у 14 % - среднее специальное, у 6 % - начальное профессиональное образование.

Высшую квалификационную категорию имеют 55 % слушателей, по 18 % - первую и вторую и 9 % - не имеют квалификационной категории.

Субъектно-творческий уровень субъектной позиции отмечен только у 20 % педагогов, примерно у половины (48%) – субъектно-презентативный уровень, у трети педагогов (34%) - субъектно-имитационный уровень развития субъектной позиции.

Даже педагоги, обладающие в целом достаточно высоким уровнем субъектности, в ситуации повышения квалификации не всегда проявляют активность, самостоятельность, умение планировать и оценивать свою образовательную деятельность. Большинство педагогов реализуют субъектную позицию в процессе повышения квалификации на недостаточном уровне и

нуждаются в создании условий, образовательной среды, способствующих реализации и развитию субъектной позиции в образовательной деятельности.

Литература

- [1] Аксенова, Г. А. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г. И. Аксенова. - М. : Изд. МПГУ, 1998. - 44 с.
[2] Акулинина, Е. В. Формирование субъектной позиции личности в процессе постдипломного образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Акулинина - М., 2008. - 25 с.
[3] Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. [Текст] : автореф. дис. докт. пед. наук / Е.Н. Волкова. -Москва, 1998. - С. 50.

THE ORGANIZATION OF LIFELONG LEARNING OF TEACHERS OF MEDICAL HIGH SCHOOLS ON A COMPETENCY-BASED APPROACH

Lopanova E.V.®

Omsk State Medical Academy

Russia

Abstract

In article features of construction of educational program for teachers of the medical high school, is developed in the frames of Tempus IV Project 159328-TEMPUS -1- 2009 -1- FR-TEMPUS-SMHES *Life-Long-Learning Framework for Medical University Teaching Staff*. on the basis of the concept of lifelong learning. It has been tested at the Omsk State Medical Academy.

Keywords: lifelong learning, psychological and pedagogical training for medical University teaching staff, competence, educational program, memory system of improvement of professional.

Аннотация

В статье рассматриваются особенности построения образовательной программы для преподавателей медицинского вуза, разработанной в рамках проекта Tempus IV 159328-TEMPUS-1-2009-1-FR-TEMPUS-SMHES «Система обучения в течение жизни для преподавателей медицинских вузов» на основе концепции непрерывного образования и опыт ее реализации в Омской государственной медицинской академии.

Ключевые слова: непрерывное образование, психолого-педагогическая подготовка преподавателей к профессиональной деятельности, компетентность, образовательная программа, накопительная система повышения квалификации.

В условиях радикальных социально-экономических перемен и процесса реформирования образования существенно меняются статус преподавателя, его образовательные функции. Соответственно меняются требования к его профессиональной компетентности, проявляется ведущая тенденция теории непрерывного образования при подготовке специалистов всех профилей - становление непрерывного образования как целостной системы, основанной на интеграции различных ступеней и типов образования, имеющих сквозные, согласованные учебные планы и программы. Однако, как отмечено в ряде исследований (Гурье Л.И., Матушанский Г.У., Фролов А.Г.), в системе непрерывного образования преподавателей отсутствуют четко поставленные цели, точно сформулированные принципы, обозначенные подходы к отбору содержания.

Указанные проблемы в полной мере относятся и к системе непрерывного медицинского образования [3, 14]. Одно из приоритетных, ключевых мест в ряду задач реформирования системы российского медицинского образования занимает проблема психолого-педагогической подготовки

преподавателей медицинского вуза. Постоянно происходящее развитие инновационных процессов в системе медицинского образования повлекло изменение взглядов на деятельность преподавателя вуза и предъявление новых требований к его профессионально-педагогической подготовке.

Содержательное решение проблемы непрерывного образования возможно с помощью понятия «квалификация», которое характеризует не сумму полученных документов об образовании, а уровень компетентности специалиста, его способность решать определенные классы профессиональных и социальных задач. Идея непрерывного образования обусловлена потребностью личности, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). В этом подходе, особенно в последние годы, выделяется деятельностный аспект, при котором непрерывное образование рассматривается как новый способ образовательной деятельности, обеспечивающий опережающее развитие человека, формирование у него прогностических качеств.

Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не predetermined на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности специалиста для XXI века, которая, по мнению многих ученых, должна основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека [1, 28].

На основании изложенного рабочей группой проекта Tempus IV 159328-TEMPUS-1-2009-1-FR-TEMPUS-SMHES «Система обучения в течение жизни для преподавателей медицинских ВУЗов» были разработаны квалификационные требования к преподавателю высшей медицинской школы в виде отраслевой рамки квалификаций и созданы паспорта компетенций, которые должны стать основой для разработки образовательных программ [2].

Одной из задач проекта было создание инвариантных (базовых) и вариативных модулей для конструирования разнообразных программ, являющихся основой учебно-методического обеспечения подготовки научно-педагогических кадров в соответствии с квалификационными требованиями и опытом европейских коллег в части непрерывного обучения в течение жизни.

Базовые принципы организации образовательного процесса на основе модульной технологии позволили нам разработать модель обучающего комплекса – модульную образовательную программу, предназначенную для системы непрерывного дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских вузов, которая представлена четырьмя модулями: «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза», «Технологии проектирования и организации профессионально ориентированного обучения в медицинском вузе», «Образовательный менеджмент в медицинском вузе», «Методология исследований в медицинском образовании». Каждый модуль состоит из ряда блоков и носит завершённый характер [4].

В ходе реализации программы осуществляется подготовка преподавателя к следующим видам деятельности:

- проектированию образовательных программ и образовательной среды для разных категорий обучающихся;
- реализации основных образовательных программ высшего медицинского образования и учебных планов на уровне Федеральных государственных образовательных стандартов;
- проектированию и реализации системы оценивания результатов обучения будущих специалистов здравоохранения;
- управлению образовательным процессом с использованием современных технологий подготовки будущих специалистов здравоохранения.

Методологическую основу данной программы составляет компетентностный подход. В компетентности проявляется не «простое сложение» сформированных компетенций, а некий результат, обусловленный взаимосвязями, взаимовлиянием между ними. Под компетенциями подразумеваем характеристики специалиста, выраженные через способность действовать, базирующуюся на единстве знаний, профессионального опыта и поведения в соответствии с целью и ситуацией. Таким образом, компетенции – это, с одной стороны учебные цели, которых должен достичь обучающийся, а с другой – это результаты обучения, которые можно наблюдать, измерять и сравнивать с эталоном.

Компетентностный подход к непрерывному профессиональному развитию педагогов медицинской школы принципиальным образом меняет структурирование образовательного пространства. Теперь не содержание, а результаты повышения квалификации должны определять структуру и состав учебно-методического комплекса, а идентификаторы ожидаемого результата

повышения квалификации, в свою очередь, должны обеспечивать отбор учебно-методических комплексов для развертывания целостного образовательного процесса. Каждое состояние профессиональной компетентности педагога описывается требованиями к знаниям и умениям слушателя, что может служить для подбора такого содержания, которое может обеспечить ожидаемый результат образования.

Общенаучной основой организации процесса непрерывного образования стал системный подход, теоретико-методологической стратегией – личностно-деятельностный, а практикоориентированной тактикой – компетентностный подход. Субъектами процесса повышения квалификации выступают андрагог и педагог с позиций проектирования обучения не в формате передачи знаний, а в рамках отбора, синтеза, открытия и диалога. Содержание процесса повышения квалификации преподавателей изменено в плане более глубокого компетентностного представления теоретическими основами и практическим опытом реализации профессиональных компетенций в профессиональной деятельности. Процесс повышения квалификации преподавателей обеспечивается технологиями проектного, контекстного обучения, ориентированными на действие, развития критического мышления, кейс-технологиями. Процесс психолого-педагогической подготовки преподавателей к профессиональной деятельности реализуется в условиях персонализации образовательного процесса, проектирования индивидуальных траекторий движения педагога в профессии, интеграции содержания, технологического и научно-методического сопровождения повышения квалификации.

В рамках модульной структуры учебного процесса фундаментальные и прикладные, стабильные и сменяемые, систематические и специальные курсы могут входить в один и тот же модуль. Более того, слушателям предлагается не жесткий и неизменный алгоритм учебного процесса. Они имеют полное представление о том, как и почему в пределах каждой модульной области фундаментальные и систематические курсы сменяются технологическими, прикладными, специальными. При этом логика формирования содержательной структуры модуля и форм образовательного процесса осуществляется при непосредственном участии самих слушателей, что позволяет моделировать индивидуальные маршруты обучения, учитывающие интересы как обучающихся, так и работодателя.

В течение 2010 – 2012 года по данной программе обучение в Омской государственной медицинской академии прошли более 250 человек, в том числе 26 преподавателей получили дипломы об окончании образовательной программы «Преподаватель высшей школы»; в январе 2013 года еще 30 человек завершают обучение.

С целью определения уровня удовлетворенности слушателей предоставляемыми образовательными услугами, эффективностью реализации программы в медицинской академии, кафедрой педагогики и психологии Омской государственной медицинской академии проведено анкетирование слушателей программы «Преподаватель высшей школы» и курсов тематического усовершенствования «Психологические и педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя высшей медицинской школы». В анкетировании приняли участие 35 человек. Слушателям было предложено принять участие в обсуждении эффективности реализации идей проекта Tempus IV 159328-TEMPUS-1-2009-1-FR-TEMPUS-SMHES в рамках указанных образовательных программ. Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующее.

Наиболее эффективными формами работы при изучении нового материала респонденты считают (в порядке убывания интереса): проблемную лекцию; дискуссию; групповое взаимодействие. Персональную поддержку преподавателя-консультанта (тьютора), оказывающего учебно-методическую помощь на всех этапах освоения образовательной программы, слушатели в 95,4% ответов оценили на «отлично».

Большая часть слушателей (94,5%) отмечает, что им (полностью или частично) была предоставлена возможность свободно варьировать длительность и порядок освоения программы. 94,5% слушателей считают, что содержание дисциплин (полностью или частично) ориентировано на практическое использование в образовательном процессе медицинского вуза.

Принцип открытости образовательного процесса, позволяющий слушателям самостоятельно формировать образовательный маршрут в соответствии с личностными пожеланиями и особенностями, включающими уровень и качество исходной подготовки, был реализован (95,3 % ответов). Содержание и методы обучения по программе «Преподаватель высшей школы» носили инновационный характер (полностью - 58%, частично – 42%).

В целях оптимизации образовательной программы подготовки преподавателей медицинского вуза к профессиональной деятельности слушателям и руководителям ОмГМА было

предложено выбрать темы, которые они считают значимыми для повышения профессионально-педагогической компетентности. В анкетировании приняли участие 32 человека – руководители, а также слушатели программы «Преподаватель высшей школы», слушатели курсов тематического усовершенствования «Психологические и педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя высшей медицинской школы». На основании анализа анкет разработан новый учебный план.

Накопительная система повышения квалификации предусматривает конструирование индивидуального образовательного маршрута как образовательной программы, представляющей собой совокупность учебных программ, которые предстоит освоить педагогу в течение длительного времени. Это дает возможность: учесть профессиональные интересы преподавателя; вносить изменения, корректировки образовательной программы в случае необходимости; создавать такие условия, при которых происходит снятие одних и появление других профессионально-личностных потребностей и образовательных запросов, что делает повышение квалификации педагога высшей медицинской школы непрерывным процессом. В течение года проводятся трехдневные семинары с заданиями для самостоятельной работы. Посещение семинаров и выполнение зачетного задания в виде конкретного продукта для работы со студентами дает право на получение сертификата с указанием количества освоенных кредитов. Индивидуальный образовательный маршрут преподавателя выстраивают исходя из собственных интересов и диагностированных затруднений.

Таким образом, реализация созданной программы отвечает требованиям Болонского соглашения и обеспечивает достижение образовательного результата преподавателями медицинских вузов, представленного в виде компетенций, построение индивидуальных образовательных маршрутов педагогов высшей медицинской школы в рамках накопительной системы повышения квалификации.

Литература

- [1] Байденко, В.И. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт [Текст] / В.И. Байденко, Н.И. Максимов, Н.А., Н.А.Селезнева – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н.Косыгина», 2012. – 153 с.
- [2] Квалификационные требования к преподавателям высшей медицинской школы [Текст] / Под ред. Е.В. Лопановой – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 64 с.
- [3] Кудрявая, Н.В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации [Текст] / Н.В. Кудрявая, Е.М. Уколова, А.С. Молчанов, Н.Б. Смирнова, К.В. Зорин – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ ОРФ, 2001. – 304 с.
- [4] Программа психолого-педагогической подготовки преподавателей медицинских вузов к профессиональной деятельности [Текст] /Под ред. Е.В. Лопановой – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 120 с.

TECHNOLOGICAL APPROACH IN TRAINING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF USING CASE METHOD

Lukina N.A.¹, Osipova O.P.²®

^{1,2} North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

Russia

Abstract

Technological approach in training in foreign languages by means of using case-study method is considered in this article. As to teach foreign language as means of communication and modern requirements to foreign language skills by students assume development professional communication in them, it is necessary to create situation of real communication, to establish relation of teaching of foreign languages with professional life, actively to use foreign languages in natural situations. The result of

© Lukina N.A., Osipova O.P., 2012

using the case method is understanding of realization of competence-based approach in training foreign languages of students of non-language specialties.

Keywords: technological approach, technological features, case method, interactive method of training, professional communication, "field" case, competence-based approach.

Аннотация

В данной статье рассматривается технологический подход в обучении иностранным языкам посредством использования метода case-study. Поскольку для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, а современные требования к владению иностранным языком студентами предполагают формирование у них профессионального общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с профессиональной жизнью, активно использовать иностранные языки в естественных ситуациях. Результатом применения кейс-метода является понимание реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: технологический подход, технологические особенности, кейс-метод, интерактивный метод обучения, профессиональное общение, «полевой» кейс, компетентностный подход.

В настоящее время, одним из важных вопросов для высших учебных заведений является вопрос о качестве специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, который будет способен реализовывать свой профессиональный потенциал на уровне мировых стандартов. Одним из средств решения этой проблемы является использование современных образовательных технологий к процессу подготовки специалистов.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, исходя от заданных исходных установок: социального заказа; образовательных ориентиров; целей обучения; содержания обучения [2]. Одним из приёмов технологического подхода в обучении иностранным языкам является использование кейс-технологии, интерактивного метода обучения. Поскольку для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, а современные требования к владению иностранным языком студентами предполагают формирование у них профессионального общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с профессиональной жизнью, активно использовать иностранные языки в естественных ситуациях.

Известно, что существуют различные обозначения данной технологии обучения, хотя это различия в нюансах. В зарубежных публикациях приходилось встречаться с такими подходами, как метод изучения ситуаций (casestudies), деловых историй (casestories) и, наконец, просто метод кейсов (casemethod) [3]. Нам близко понятие кейс-метод, как метод конкретных ситуаций. Различают "полевые" (основанные на реальном фактическом материале) и "кабинетные" (выдуманные) кейсы.

У метода «case study» есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения. Признаки метода «case study»: наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый момент времени; коллективная выработка решений; многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения; единая цель при выработке решений; наличие системы группового оценивания деятельности; наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых [1].

Приведем пример «полевого» кейса «Разрыв газопровода» по дисциплине «проектирование зданий», суть которого состоит в том, что студентам, будущим инженерам строителям - проектировщикам дается описание реальной ситуации, в их родном городе – авария на газопроводе при строительстве торгового центра - с которой столкнулась строительная организация в своей деятельности из-за ошибки допущенной при расчетах.. Работа с кейсом имеет цель научить студентов, как индивидуально, так и в составе группы: анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий на английском языке.

При использовании кейс-метода как одного из приёмов технологического подхода в обучении иностранным языкам, следует учитывать специфику предмета. Практическую работу целесообразно проводить в два этапа. На первом этапе предлагаем систематизировать языковой материал, посвятив его специфике иностранного языка по осваиваемой специальности. На втором этапе, когда студент справился с языковым материалом, по возможности исправил ошибки и пробелы, можно усложнить задачу. И только после этого приступаем непосредственно к коллективному обсуждению, анализу предложенной конкретной ситуации, используя собственный опыт изучения иностранного языка. Преподаватель иностранного языка выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества. Практика показала, что одному только преподавателю иностранного языка не справиться с данной ролью: занятие следует проводить вдвоем с преподавателем кафедры «Теплогазоснабжение и вентиляция», так как необходимо присутствие консультанта-профессионала при анализе, обсуждении конкретной реальной ситуации и в тоже время он исполняет роль эксперта-специалиста, выслушивая ответы обучающихся. Выполняемый кейс спровоцировал дискуссию, привязал студентов к реальным фактам, позволил моделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике выпускникам по специальности «инженер-проектировщик».

Кроме того, правильно составленный кейс развивает аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатываются умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения [5].

Приведем примеры возможных образовательных целей кейс-метода для освоения компетенций: такие как развитие общих представлений; приобретение навыков использования метода; навыков анализировать сложные и нестандартные решения; навыков разработки действий и их осуществления; умение слушать, умение налаживать надежные связи; нести ответственность за свои решения, за результаты; скептицизм, критический взгляд на самого себя; уверенность «могу сделать»; умение общаться коротко, эффективно и убедительно; различать надежды, мнения, предположения, факты; набор норм моральных, предпринимательских, общественных; развивать суждение и здравый смысл; предвидеть результаты; рассматривать ситуации в долгосрочной перспективе [4].

Также обязательным условием являются методические рекомендации к данному кейсу: изучить внимательно описание ситуации по аварии на газопроводе, проанализировать, представить её в реальности; прочитать вопросы или выявить саму проблему, подобрать в помощь литературу из предложенного списка или свою; обсудить в группах решение проблемы; описать выбранное решение и сформулировать обоснование своего выбора; разработать одно или несколько рациональных решений (при этом отвергается наличие единственно правильного решения) совместно с преподавателями. У представленного нами кейса есть технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения: идет формирование проблемы и путей ее решения на основании ситуации по основной дисциплине, который выступает одновременно в виде задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий в будущей профессиональной деятельности в области проектирования строительных сооружений.

Апробированные занятия с кейсом «Разрыв газопровода» по иностранному языку у студентов группы «Теплогазоснабжение и вентиляция» позволяют прийти к следующим выводам:

- кейс-метод позволяет увидеть теорию с точки зрения реальных событий, как авария на газопроводе;
- позволяет заинтересовать студентов в изучении иностранного языка в контексте другого предмета;
- способствует активному усвоению иноязычной речи.

Таким образом, мы можем констатировать, что одним из важных результатов применения кейс-метода является понимание реализации компетентностного подхода при изучении иностранного языка для студентов неязыковых специальностей.

Литература

- [1] Багиев Г.Л., Наумов В.Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода. Энциклопедия маркетинга [электронный ресурс] - Режим доступа. - URL: <http://www.marketing.spb.ru/read/m21/> Загл. с экрана - яз. рус.
- [2] Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996.

- [3] Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия //Маркетинг.-№1, 1999 г.
[4] Педагогические технологии обучения:Кейс-метод. Методическое пособие. - СПб.:ИПК СПО, 2010. - 42 с.
[5] Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.
<http://confdo.kgtu.runnet.ru/doc/smolyaninova.htm/>.

IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA DECLARATION PRINCIPLES INTO THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Lukinykh Yu.V.[©]

Russian State Social University, branch in Krasnoyarsk

Russia

Abstract

Basic principles of the Bologna declaration, its difficulties and contradictions are considered. Realization of these principles in the educational process of Russian state social university is described.

Keywords: Bologna declaration, higher education, Bachelors, Masters, specialists.

Аннотация

В статье рассматриваются основные положения Болонской декларации, ее сложности и противоречия, а также реализация ее принципов в образовательном процессе Российского государственного социального университета.

Ключевые слова: Болонская декларация, высшее образование, бакалавры магистранты, специалисты.

В условиях всемирной глобализации, стремительного расширения информационного пространства и насущной потребности в развитии инновационных технологий в современном мире особую актуальность приобретают вопросы усиления научного потенциала и подготовки высококвалифицированных специалистов. В этой связи одной из важнейших задач современного развития общества становится поддержка образования и науки, от которых зависит экономическая, политическая и культурная стабильность любой развитой страны, ее авторитет на мировой арене.

Высшее образование в XXI веке выступает в качестве основополагающего компонента устойчивого развития человеческого сообщества, в котором важнейшее место отводится университетскому образованию, главной задачей которого является формирование универсальной образовательной модели.

На сегодняшний день, образование и наука являются не только культурным, но и одним из решающих факторов политического и экономического развития, а также эффективным способом международного общения. Особенно важно учитывать это на данном этапе, когда обмен информацией, высококвалифицированными специалистами, перспективными научными исследованиями становятся обязательным условием экономического успеха многих стран мира. Особый интерес к вопросам образования в последнее время обусловлен еще и тем, что сейчас многие образовательные системы переживают период серьезных реформ, от которых напрямую зависит будущее современного гуманитарного прогресса [1].

18 сентября 1988 года в г. Болонье (Италия) на съезде европейских ректоров, созванного по случаю 900-летия Болонского университета была подписана «Всеобщая хартия университетов». В ней подчеркнута особая роль университетов в современном мире как центров культуры, знания и исследований. Университет декларируется независимым от политической и экономической власти. Учебный процесс в нем призван отвечать требованиям общества и неотделим от исследовательской деятельности. Это значит, что университеты должны обладать

автономностью, а преподаватели и студенты — свободой в выборе места обучения и преподавания, применения своих знаний, умений и навыков.

11 апреля 1997 года в Лиссабоне Совет Европы подписал Конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию. В ней были приняты основные принципы, относящиеся к оценке и признанию квалификаций, полученных в университетах.

25 мая 1998 г. в Сорбонне, по инициативе Франции, Германии, Великобритании и Италии министрами образования этих стран была подписана совместная декларация, которая определила следующие ключевые моменты: мобильность; признание; доступ к рынкам труда.

Указанные документы считаются предпосылками Болонского процесса. На основе Сорбонской декларации, 19 июня 1999 г. была подписана Болонская декларация, которую подписал 31 представитель, ответственный за образование в 29 странах Европы.

Россия присоединилась к этому списку в 2003 г. Это огромный скачок в модернизации высшего образования, для студентов это огромные возможности посетить страны Европы, набраться опыта, поучаствовать в национальных проектах. И все это за счет финансирования Европейской комиссии.

В обеих Декларациях указывается на ведущую роль университетов в укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-технического потенциала, а также создании общей базы «европейских знаний». Было установлено, что создание европейского пространства высшего образования должно быть завершено к 2010 г. [1].

Таким образом, в качестве ключевых позиций в рамках Болонского процесса были приняты следующие [2]:

- Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

- Введение двухциклового обучения: система, базирующаяся на двух образовательных уровнях: бакалавр и магистр.

- Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости предусматривает измерение учебных достижений в определённых единицах и перенос их из одного учебного заведения в другое. Система кредитов (ECTS -European Credit Transfer System) призвана отвечать задачам мобильности европейского образования. Она обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. Ее прозрачность осуществляется посредством предоставления детальной информации по учебным семестрам и соответствующим уровням.

- Существенно развить мобильность учащихся через создание интегрированных программ обучения и проведения научных исследований. Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.

- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

- Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей.

- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

По мнению К.Н.Кислицына [1], сложность и противоречивость Болонского процесса обусловлена масштабом поставленных задач, диктуемых новой современной моделью образования, и неодинаковым уровнем образования в разных странах на сегодняшний день. По словам Рене Франсуа Бернар, представителя QUESTE - организации, занимающейся развитием системы оценки качества инженерного образования, - Болонский процесс выявил три основные проблемы. Во-первых, низкий уровень образования во многих странах. Во-вторых, ограничение исследовательской инновационной составляющей образования, потому что за три года обучения бакалавра невозможно подготовить ученого-исследователя, способного на инновации. В-третьих, ограниченный список стран, вовлеченных в Болонский процесс, так как Болонская декларация не стремится включать в свои ряды государства, которые оказывают некачественные образовательные услуги [Там же].

Противоречия проявляются в процессе реализации двухуровневой системы образования (бакалавриат-магистратура) и связаны с формами организации учебного процесса, уровнем

внедряемых инноваций и разными сроками их реализации. Например, степень бакалавра присуждается в Великобритании после 3–4-летних специализированных программ на дневном отделении университета или колледжа. В Великобритании существует несколько типов степени бакалавра, названия которых зависят от специализации обучения. Так, к четырем основным степеням относятся бакалавр в области искусств (Bachelor of Arts, BA), бакалавр в области наук (Bachelor of Science, BSC), бакалавр в инженерной области (Bachelor of Engineering, BENG) и бакалавр в юридической области (Bachelor of Law, LLB). Получение квалификации (степени) «бакалавр» в России предусматривает срок обучения не менее 4 лет.

На степень магистра в Великобритании существует две большие группы программ: ориентированные на исследовательскую деятельность и ориентированные на повышение профессионального уровня по одной из специализаций. Учебные магистерские программы организованы следующим образом. После 8–9 месяцев лекций и семинаров происходит сдача экзаменов, затем студенты в течение 3–4 месяцев готовят дипломный проект. По результатам экзаменов и защиты дипломного проекта присваивается степень магистра. Степень магистра-исследователя часто называют магистром философии M. Phil (Master of Philosophy). Чтобы получить эту степень, нужно в течение 1–2 лет вести под руководством научного консультанта, принадлежащего к старшему профессорско-преподавательскому составу, самостоятельную научно-исследовательскую работу. По результатам этого исследования присваивается степень магистра. Как правило, студенты не заканчивают образование на этой ступени, а продолжают исследовательскую работу с целью получения степени доктора.

Получение квалификации (степени) «магистр» в России предусматривает срок обучения не менее 6 лет. Основная профессиональная образовательная программа, обеспечивающая подготовку магистра, состоит из программы обучения бакалавра по соответствующему направлению подготовки и не менее двухлетней специализированной подготовки (магистратура).

В 2003 г. Национальный союз студентов Европы (ESIB), основанный еще в 1982 г., издал бюллетень о результатах Болонского процесса на европейском пространстве, основанный на данных проведенного мониторинга среди студентов. По итогам опросов оказалось, что студентов в Болонской системе привлекает перспектива мобильности, так как это значит, во-первых, возможность путешествовать (благодаря кредитной системе), а во-вторых, работать в стране, где лучшие условия труда (благодаря стандартизации дипломов). Кроме того, среди положительных факторов были названы: возможность сотрудничества вузов, участие студентов в принятии решений, шанс познакомиться с другими культурами, социальная ориентация процесса, т. е. общедоступность высшего образования.

Некоторые из вышеназванных пунктов вошли и в список отрицательных, по мнению студентов, факторов. Например, многие студенты жаловались на ограниченные возможности мобильности (при переезде в другую страну студент часто должен предоставить доказательства, что в его распоряжении находится определенная сумма денег, если же таких доказательств нет — въезд в страну запрещен), на сильную рыночную конъюнктуру образования, возмущались падением качества образования. К отрицательным эффектам системы отнесли и недоступность магистратуры (из-за высокой оплаты), социальную неравноправность (также из-за финансовых возможностей), пассивность студентов (из-за плохой информированности и невозможности повлиять на что-либо). Также указывался произвольный характер трактовки новых правил, приводящий к их двойному истолкованию и, как следствие, к снижению качества образования.

Болонский процесс дал развитию образования в России очень много, в частности, он заставил серьезно и критически осмыслить то, что мы имеем, и наметил определенные шаги по движению и по изменению этой системы. Одна из серьезных проблем интеграции российской системы образования в Болонский процесс — недостаточно полная информированность должностных лиц как о текущем положении дел в российском и европейском образовании, так и о целях Болонского процесса. Болонская система образования вводится в России интенсивно и повсеместно. О нововведении много говорят, спорят, отмечают его плюсы и минусы.

Но, несмотря на все «минусы», основной задачей европейской системы образования является выработка упрощенной и доступной процедуры доступа к высшему образованию, которая укрепила бы позиции Европы на мировом рынке высшего образования.

Интеграция в Европейскую систему образования в соответствии с принципами Болонской декларации является одной из стратегических целей Российского государственного социального

университета. Являясь сегодня крупнейшим вузом страны, где обучаются более 90 тысяч студентов, более 1500 аспирантов и докторантов, имея 40 филиалов по всей стране, с 2003 г, когда Россия подписала Болонскую декларацию, в РГСУ сделано уже немало.

1) Начиная с 2012 г, вуз принимает студентов на 43 направления подготовки бакалавров и 24 направления подготовки магистров.

2) Система менеджмента качества образования признана одной из лучших в России. Среди принципов реализации Политики в области качества в РГСУ можно отметить следующие: ориентация на потребителей услуг высшего социального образования, понимание их текущих и будущих потребностей; создание максимально благоприятных правовых, экономических, административно-организационных условий и морально-психологического климата с целью творческой и профессиональной самореализации каждого сотрудника; системный подход к менеджменту качества образовательного процесса, научной, опытно-экспериментальной, социокультурной и воспитательной деятельности в университете с учетом экономической, политической, социальной, имиджевой и иных видов текущей и конечной эффективности; учет лучших традиций отечественного университетского образования, органический синтез фундаментальной и личностно ориентированной педагогики.

3) Ведется работа по составлению рабочих программ дисциплин по образовательному стандарту третьего поколения с учетом компетенций и системы кредитов.

4) Развивается мобильность студентов. Этому способствует Студенческая Академия социальных наук, решая такие вопросы как содействие членам САСН в участии в международных, межвузовских научно-практических конференциях, симпозиумах, семинарах, съездах; организация межвузовского сотрудничества студентов в научной сфере; организация международного научного сотрудничества с зарубежными вузами и студенческими организациями.

5) Решению вопросов трудоустройства способствует «Клуб выпускников РГСУ», созданный для защиты общих интересов и достижения следующих целей:

- консолидации усилий выпускников по повышению общественной значимости и авторитета Университета;
- содействие профессиональному росту и личному развитию каждого члена Клуба;
- объединение выпускников, преподавателей, сотрудников РГСУ для взаимопомощи и возможного взаимодействия;
- создание Карьерного Центра для трудоустройства выпускников РГСУ;
- установление связей между органами власти, министерствами и ведомствами, представителями бизнеса и Университетом по подготовке квалифицированных специалистов и развитию научной деятельности.

Принципы Болонской декларации постепенно внедряются во всех вузах, как в России, так и за рубежом. Это мировой процесс. Скорость развития технологий увеличивается, высшее образование охватывает все больше людей, но при этом образование расслаивается и разветвляется. Благодаря усилиям и профессионализму преподавателей РГСУ, его выпускники становятся высококвалифицированными и востребованными специалистами. И хочется выразить надежду, что окончательное внедрение основных положений Болонской декларации в образовательное пространство РГСУ только усилит его позиции на мировом образовательном рынке, и будет способствовать экономическому успеху нашей страны.

Литература

- [1] Кислицын К.Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // <http://www.zpu-journal.ru>.
- [2] Болонский процесс // <http://ru.wikipedia.org>.
- [3] Сайт РГСУ // <http://www.rgsu.net>.

DEVELOPMENT OF TECHNICAL CREATIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH THE HELP OF LEGO CONSTRUCTING

Maksaeva Yu.A.[©]

Chelyabinsk State Pedagogical University

Russia

Abstract

The main questions of pre-school pedagogy aimed at the development of technical creativity of children of preschool age with application of connects LEGO are considered in the article.

Keywords: pre-school pedagogy, technical creativity, LEGO.

Аннотация

В статье рассмотрены основные вопросы дошкольной педагогики, направленные на развитие технического творчества детей дошкольного возраста с применением конструкторов LEGO.

Ключевые слова: дошкольная педагогика, техническое творчество, LEGO.

В настоящее время в России возникает нехватка рабочих кадров технического направления. Тревогу забили уже и на президентском уровне. По словам В.В. Путина без микроэлектроники, nanoиндустрии и технологии не будет ни современного авиастроения, ни судостроения, ни, тем более, ракетостроения [6]. На наш взгляд, развитие технического интереса стоит начинать не с выбора подростком ВУЗа, а с самых начальных азов обучения, т.е. с воспитания в дошкольных учреждениях.

Уже происходит глобальное пересмотрение принципов дошкольного образования. Ребёнок активно стремится к познанию окружающей действительности. Он испытывает интерес ко всему неизвестному. Интерес к прошлому и будущему, устройству мира. Задаёт много вопросов. Ребёнок строит догадки, рассуждает, обдумывает и ищет различные способы решения проблемных ситуаций. А.М. Матюшин считает познавательный интерес доминирующим показателем развития одарённости детей дошкольного возраста [3].

XXI век внёс в систему образования детей дошкольного возраста новые игры и развлечения. Дети легко осваивают информационно-коммуникативные средства и простыми иллюстрациями их уже сложно удивить. Развитие образовательного процесса идёт по многим направлениям, затрагивая, главным образом, формирование личностных качеств дошкольника. Интеграция образовательных областей, по словам Л.В. Трубаичук [4], гармонично объединяет их в единый, неразрывный образовательный процесс, гарантируя высокие результаты в развитии и воспитании детей дошкольного возраста. В качестве результата образовательной деятельности ДООУ предполагается не сумма знаний, умений и навыков, а приобретаемые качества ребёнка, такие, как любознательность, активность, самостоятельность, ответственность и воспитанность, что наилучшим образом способствует выявлению и развитию одарённости детей. В то же время педагог, на наш взгляд, должен искать способы наиболее интересного и в то же время несложного развития вышеперечисленных качеств. Трудно заинтересовать детей абстрактными понятиями и уж тем более не возможно заставить его выучить материал, если они не понимают цели его изучения. В своей профессиональной деятельности мы стремимся использовать самые разнообразные приёмы и методы. Педагог и сам должен обучаться новым, современным технологиям, ведь наши дошкольники живут в современном мире компьютеров, Интернетов, электроники и автоматики. Они хотят видеть это и в образовательной деятельности, изучать, использовать, понимать.

LEGO – это уникальный конструктор, из деталей которого можно построить как обыкновенную башню, высота которой будет отмечена в книге рекордов Гиннеса, так и робота, способного производить замеры освещённости и температуры окружающего их пространства или сортировать предметы по соответствующим корзинам.

Компанией LEGO Group было разработано много серий конструктора для развлечения и досуга детей. Но нас больше интересуют обучающие конструкторы «LEGO Education», созданные

[©] Maksaeva Yu.A., 2012

не только для строительства различных моделей ради забавы, но и для развития умственных способностей детей. Разнообразие их очень велико: тут и конструктор для детей от 3 лет, где они могут строить модели и составлять и обыгрывать с их помощью бытовые сюжеты, и элементарные механизмы, приводящие модель в действие от натянутой пружины или солнечной батареи, так и робототехника.

Робототехника – конструирование действующих моделей на базе конструкторов серии LEGO MINDSTORMS. Выпуск конструкторов этой серии начался в 1998 году с устройства с моторами, датчиками и микрокомпьютером и другими обычными деталями LEGO для создания действующих роботов. Идея неживой материи, которая выполняет самостоятельные движения просто поразительна! С тех пор, как роботы стали, в наше время, такими технологически сложными можно было бы подумать, что для их конструирования и программирования необходимы большие знания и навыки. Однако серия конструкторов LEGO MINDSTORMS делает робототехнику лёгкой и увлекательной как для взрослых, так и для детей[5].

Самыми популярными конструкторами серии LEGO MINDSTORMS являются: WeDo (с 4 лет) знакомящий детей с элементарными креплениями элементов, приводящих друг друга и всю конструкцию в движение при помощи программы, составленной на ПК, RCX (с 7 лет) где можно не просто собирать движущиеся модели, которые действуют автономно на батареях питания типа AA, но и производить элементарные измерения окружающих факторов (степени освещённости, температуры и т.д.), а так же NXT (с 10 лет) – крайнее, на сегодняшний день, детище компании LEGO Group в области робототехники.

Актуальной, в данное время, остаётся одна проблема: слишком мало литературы на русском языке, пособий для педагогов по робототехнике. Издано несколько пособий в России и русскоязычных странах для детей школьного возраста. Однако мы считаем, что дети дошкольного возраста могут легко справиться с простейшими заданиями по сборке конструкций из серии LEGO MINDSTORMS.

В дошкольном учреждении требования к ЛЕГО не столь большие. Мы учим детей правильно создавать конструкции с опорой на схемы. Тем не менее это позволяет нам развивать в детях не только навыки конструирования, но и решать другие образовательные области, предусмотренные программой ДОУ. Используя конструктор, мы ставим перед детьми простые, понятные и привлекательные для них задачи, при достижении которых они, сами того не замечая, обучаются. Развитие способностей к конструированию активизирует мыслительные процессы ребенка, рождает интерес к новому, к творческому решению поставленных задач, изобретательности и самостоятельности, инициативности, стремление к поиску нового и оригинального. А значит и способствует развитию одарённости детей.

Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и становится достаточно привлекательной для ребенка. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей [1], что является сильным и действенным стимулом к занятиям по легкоконструированию, к приложению необходимых усилий, направленных на преодоление возникающих трудностей в создании изделия. Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, т.е. на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя зону потенциального развития (Л.С. Выготский) [2]. Деятельность, не находящаяся в пределах зоны оптимальной трудности, гораздо в меньшей степени ведет за собой развитие способностей. Если конструкторская деятельность слишком проста для ребенка, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же деятельность чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не приводит к формированию новых умений и навыков. Поэтому важно поддержание интереса к конструкторской деятельности через мотивацию, что превращает цель деятельности в актуальную потребность человека [3].

Главным фактором развития с помощью LEGO является, конечно же, само по себе конструирование, где дети учатся подбирать соответствующие детали, выстраивать конструкции, варьировать их изменение.

Не обходится дело и без развития пространственного мышления, т.к. объемное конструирование существенно сложнее плоскостного выкладывания квадратиков на столе. Ребёнку следует учитывать объём не только всей конструкции, но и конфигурацию каждой детали. Также важны и такие пространственные показатели, как симметричность и асимметричность. Развитие математических способностей достигается в процессе конструирования делением деталей поровну, их пересчёт, а так же вычисление длины, необходимой детали, путём пересчёта кнопок-креплений на пластине или блоке.

Легоконструирование развивает и речевые навыки, путём бесед, разъяснений различных явлений или описаний объектов, а так же вопросов и ответов.

Это развивает так же коммуникативные навыки. Главная цель, на наш взгляд, в легоконструировании — научить детей эффективно работать вместе. Сегодня групповое или совместное освоение знаний и развитие умений, интерактивный характер взаимодействия востребованы так, как никогда раньше. В совместной деятельности дети могут не просто поинтересоваться новинками, но и получить или дать совет о способах крепления, обменяться деталями или даже объединить свои модели для более масштабной конструкции.

Перед каждым началом конструктивной деятельности мы обсуждаем, что именно будем сегодня моделировать, какое назначение имеет та или иная конструкция в окружающем мире, является ли она помощником человека. Так, мы развиваем у детей дошкольного возраста социальные навыки: самостоятельность, инициативность, ответственность, взаимопонимание, необходимые при взаимодействии с другими детьми.

Не обходится здесь и без развития художественно-эстетических навыков. В легоконструировании оно легко решается дошкольниками при оформлении и преобразовании уже готовых моделей, когда в ход может идти не только конструктор, но и бумага, карандаши, бросовый материал для создания целостного образа их произведения. Также необходимо создавать условия, при которых участники совместной деятельности в группах могли бы на практике учиться посредством обратной связи, а также на своих ошибках. Таким образом, они могут решить возникшую проблему, посоветовавшись друг с другом.

Итак, легоконструирование и робототехника позволяют внедрять информационные технологии в образовательный процесс, овладевать элементами компьютерной грамотности, формировать у дошкольников умения и навыки работы с современными техническими средствами. Развивает основные образовательные направления, причём делает это легко, непринужденно и играючи, развивая у ребёнка познавательный интерес, креативность и наблюдательность.

Литература

- [1] Венгер, Л. А., Дьяченко О. М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: книга для воспитателей детского сада [Текст] / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. — М.: Просвещение, 2001. — 124 с.
- [2] Выгодский, Л.С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. —257 с.
- [3] Емельянова, И.Е., Максаева, Ю.А. Развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами легоконструирования и компьютерно-игровых комплексов: учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов / И.Е. Емельянова, Ю.А. Максаева — Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2011. — 1129 с.
- [4] Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: коллективная монография / под ред. Трубайчук Л.В. — Челябинск: ООО «РЕКПОЛ». — 158 с.
- [5] Филиппов С.А. Робототехника для детей и родителей. — СПб.: Наука, 2010. 195 с.
- [6] Нанотехнологическое общество России http://www.ntsr.info/nanoworld/news.php?ELEMENT_ID=2677

ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHER'S MISSION IN THE WORKS OF RUSSIAN THINKERS OF THE MIDDLE XIX – BEGINNING XX CENTURIES

Malyakova N.S.[©]

Herzen State Pedagogical University of Russia

Russia

Abstract

Anthropological characteristics of mission of the teacher, data in works of thinkers of the Russian school from the middle of XIX to the beginning of the XX centuries are revealed in the article. Service of the teacher

© Malyakova N.S., 2012

of value of the childhood, education in the child of human qualities is allocated. The purpose of the article is allocation of anthropological characteristics of mission of the teacher, the Russian thinkers put in works who were laying the foundation pedagogical anthropology in Russia in the middle of XIX – the beginning of the XX centuries. Results are received on the basis of studying of works, many of which more than centuries entirely weren't republished. Revival of interest to pedagogical anthropology in Russia defines need of the analysis of ideas about the teacher – the carrier of the human qualities expressed in service to the childhood, in careful attitude to the nature of the child, in trust to his self-development in pedagogical process. Mission of the teacher, from positions of pedagogical anthropology, is based on broad interdisciplinary knowledge of the nature of the child, providing ability to treat him as to the subject of education, possession of skills of spiritual interaction with him, creation of his individual educational route.

Keywords: pedagogical anthropology, mission of the teacher, valuable attitude towards the child, service to the childhood, child as the subject of education.

Аннотация

В статье раскрываются антропологические характеристики миссии учителя, данные в трудах мыслителей русской школы от середины XIX до начала XX вв. Выделяется служение учителя ценности детства, воспитание в ребенке человеческих качеств. Целью статьи является выделение антропологических характеристик миссии учителя, заложенных в трудах русских мыслителей, закладывавших основы педагогической антропологии в России в середине XIX – начале XX вв. Результаты получены на основе изучения работ, многие из которых целиком не переиздавались более века. Возрождение интереса к педагогической антропологии в России определяет необходимость анализа идей об учителе – носителе человеческих качеств, выраженных в служении детству, в бережном отношении к природе ребенка, в доверии к его саморазвитию в педагогическом процессе. Миссия учителя, с позиций педагогической антропологии, основывается на широком междисциплинарном знании о природе ребенка, обеспечивающем умение относиться к нему как к субъекту образования, владение навыками духовного взаимодействия с ним, построения его индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: педагогическая антропология, миссия учителя, ценностное отношение к ребенку, служение детству, ребенок как субъект образования.

Процессы гуманизации, происходящие в российском образовании, формируют интерес к педагогической антропологии как новой парадигме, выделяющей человека в качестве ценностно-целевого основания. Возникновение педагогической антропологии в России ассоциируется, прежде всего, с именем К.Д.Ушинского, с его фундаментальным трудом: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», изданным в 60-е годы XIX в. В то же время, возрастает интерес к трудам целой плеяды мыслителей конца XIX – нач. XX вв. - П.П.Блонского, В.П.Вахтерова, К.Н.Вентцеля, Н.Д.Виноградова, П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта, А.П.Нечаева, А.Н.Острогорского, М.М.Рубинштейна, Н.Е.Румянцева, И.А.Сикорского, П.Д.Юркевича и др. Эта область знания содержит ярко выраженные характеристики антропологической миссии учителя как педагогико-антропологического явления, отражающего особенности обучения, воспитания, развития ребенка как субъекта педагогического процесса. Выделяются личностные характеристики учителя; его ценностное отношение к ребенку; особенности служения детству и задачи, которые он при этом решает.

Большое значение придавалось личности учителя, которая, по мнению К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, В.П.Вахтерова, выступает как самостоятельная воспитательная сила [1-3]. В личности отражаются высшие начала человека – его идеалы, мировоззрение, да и просто человеческие качества, определяющие и цель, и характер, и результат воспитания. Профессия учителя способствует открытому проявлению личностных качеств, поэтому И.А.Сикорский обращал внимание и на внешность, и на речь учителя, и на то, как через оттенки, паузы, динамику, мимику, пантомимику учитель проявляет свою эмоциональную сферу [4]. П.П. Блонский писал о том, что учитель должен уметь всколыхнуть сердце и душу ребенка, прежде всего, владея словом [5]. Важный антропологический вывод был сделан А.Н.Острогорским, утверждавшим, что учитель, прежде всего, должен быть человеком и учить жить по-человечески [6].

В трудах данного периода выделяется вопрос отношения учителя к ребенку, которое с современных позиций можно назвать ценностным. Оно отражено в широко известном высказывании К.Д. Ушинского о том, что учитель, воспитатель должен познать природу ребенка со

всеми его слабостями, с мотивами деятельности, потребностями, с условиями жизни. Таким образом, была выделена наблюдательность как необходимое профессиональное качество учителя. П.Д. Юркевич, в свою очередь, указывает на умение учителя наставлять воспитанника [7]. Учитель-наставник рассматривался им как руководитель ребенка в школьной жизни. Ребенок не может познать жизнь из одного только своего опыта. Непрерывные и незаметные наставления взрослого формируют у ребенка умение правильно оценивать жизненные ситуации. Наставничество, как своеобразная педагогическая помощь, формирует близкие отношения между учителем и учеником, когда учитель становится спутником воспитанника, помогает толковать (интерпретировать) проявления жизненного опыта воспитанника, взяться за дело с нужной стороны. По мнению В.П.Вахтерова, педагогическая помощь требует от учителя не столько знания программ и методики преподавания, сколько участия в детской жизни на основе знания его интересов, наклонностей, стремлений. Со своими наблюдениями учитель и должен сопоставлять содержание, методы и приемы преподавания и воспитания. Однако для того, чтобы понять и раскрыть внутренний мир ребенка, учитель сам должен обладать богатым внутренним миром. Поэтому А.Н.Острогорский призывает: «Учитель, стань человеком!»

Человеческие качества учителя в работах исследуемого периода раскрывались как обязанность служения детству, процессу развития ребенка, об особенностях которого П.Ф.Каптерев писал в работе «Педагогический процесс», подчеркивая, что с одной стороны, учитель служит саморазвитию ребенка, а с другой – стремится сделать его личность совершеннее. В понимании служения детям выделялось такое качество как авторитет учителя. Дети не только не хотят причинить любимому учителю огорчений, но и стремятся перенять его привычки, наклонности. Авторитет учителя создается безукоризненностью его поведения, добротой, трудолюбием, мягкостью отношения к детям. П.П.Блонский, также придавая огромное значение личности учителя и его авторитету, указывал на то, что учитель – это идеал человека для ребенка, поэтому маленькие дети часто хотят быть учителями. Служение учителя детям проявляется в умении вызвать к себе их доверие. В.П.Вахтеров указывал на то, что доверие достигается, когда учитель понимает интересы, особенности развития ученика и его здоровья, когда его советы и требования совпадают с потребностями детей. Тогда они, буквально, будут «угадывать» желания учителя, будут стараться даже походить на него. Учитель должен уметь владеть собой. Было замечено, что дети легко перенимают его эмоциональное состояние – и гнев, и раздражительность. Служение детям, выраженное авторитетностью, тактичностью, умением учителя владеть собой вызывает у них уважение.

Учитель в работах исследователей той поры выступал наглядным примером того, каким должен быть человек – образцом трудолюбия, аккуратности, культуры речи, нравственности. Проявления служения учителя ребенку объединялись в понятие «хороший учитель», характеристики которого мы находим в статье Н.Г.Чернышевского «Очерки научных понятий». Он пишет о том, что по-настоящему решать задачи педагогического труда может только хороший учитель, у которого должны быть обширные общие и специальные знания, а также высокие человеческие качества. Антропологический смысл понятия «хороший человек» Н.Г. Чернышевский связывает с миссией учителя, которую он рассматривает как показатель не только умений обучения и воспитания детей, но и служения благу родины и народа [8]. Такое понимание служения учителя как культурно-просветительской его миссии мы встречаем также в работах И.А.Сикорского, А.П.Нечаева, Н.Д.Виноградова, Н.Е.Румянцева [4, 9-11]. Развивая эту мысль, М.М.Рубинштейн подчеркивал, что уровень культуры учителя – серьезная проблема не только учителя, но и культуры народа в целом. Он делал вывод: «Проблема учителя – первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры...[12, 12].» М.М.Рубинштейн обращал внимание на то, что с одной стороны, профессия учителя проявляет функцию передоверивания роли семьи кому-то, с кем ребенок не связан кровным родством. Учитель становится временным заместителем родителя. С другой стороны, государство передает учителю и свои функции. Таким образом, учитель выступает как представитель интересов различных групп. Поэтому он имеет функции учителя, воспитателя, жизненного организатора, проводника культуры. Таким образом, М.М. Рубинштейн делает вывод о том, что миссия учителя намного шире функций, определяемых профессией.

Выделение антропологических характеристик миссии учителя ставило перед ним новые задачи. Одной из первых задач К.Д.Ушинский считал широкое распространение антропологических знаний. П.Ф.Каптерев также был убежден, что учитель должен быть антропологом, то есть, знать психологию, физиологию, историю культуры, биологию. Кроме того,

учитель постоянно должен заниматься самообразованием. Такую особенность деятельности учителя П.Ф.Каптерев обуславливал характером педагогического процесса. Он считал главной его основой стремление ребенка к совершенствованию. Учитель должен быть связан с учеником общей потребностью самосовершенствования. Был сделан категоричный вывод: не развивающийся учитель не может способствовать развитию ученика. М.М.Рубинштейн в работе «Проблема учителя» к числу принципиальных оснований педагогики также относил вопрос об антропологической подготовке учителя. Отмечая неизбежность происходящих в школе изменений, он понимал, что руководство учеником при этом не станет проще. Оно потребует большего умения, такта, изобретательности. М.М.Рубинштейн сделал вывод о том, что новая школа потребует нового учителя, обладающего целым рядом качеств, среди которых - любовь как признак родительства; авторство – созидание ценности ученика («мой ученик»); убежденность в ценности профессии; подвижничество, требующее всего человека и др.

С конца 90-х гг. XX века возрождается интерес к идеям педагогической антропологии, к особенностям их развития в русской школе. Изучение литературы по педагогической антропологии России конца XIX – нач. XX вв. позволяет выделить характеристики миссии учителя, проявляющие особенности его служения ценности детства на основе знаний об особенностях саморазвития и совершенствования природы ребенка; умения относиться к нему как к субъекту образования; владения навыками гуманного отношения к детям, духовного взаимодействия с ребенком, авторского созидания своего ученика, построения педагогической стратегии по отношению к отдельному ученику.

Литература

- [1] Ушинский К.Д. Избранные педагогические соч. в 2-х т. т.1. – М.: Педагогика, 1974.- 584 с. Т. 2. – М.: Педагогика, 1974. – 440 с.
- [2] Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М.Арсеньева – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
- [3] Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост.Л.Н.Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
- [4] Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – 3-е изд., дополн. – Киев, 1909. – 112 с.
- [5] Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. Редакционная коллегия: Б.П.Есипов, Ф.Ф.Королев, С.А.Фрумов. Составители: Н.И.Блонская, А.Д.Сергеева. –М.:Изд-вл АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
- [6] Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г.Данильченко. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
- [7] История педагогики в России: Хрестоматия: Для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф.Егоров. 2-е изд., стереотип. – М.:Издательский центр «Академия», 2002. 400 с.
- [8] Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. – М.: Учпедгиз. – 1963. – 312 с.
- [9] Нечаев А.П. Курс педагогической психологии для народных учителей. – М.-Пг.: 1915. – 184 с.
- [10] Виноградов Н.Д. Педагогическая психология для народных учителей. – М.-Пг., 1915. – 184 с.
- [11] Румянцев Н.Е. Лекции по педагогической психологии для народных учителей. – М., 1913. – 256 с.
- [12] Рубинштейн М.М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. – М.:Издательский центр «Академия», 2004. – 176 с.

THE PROBLEMS OF FORMATION PROFESSIONAL COLORISTIC ABILITIES IN FUTURE DESIGNERS

Manabaeva A.Sh.¹, Salkimbaeva S.A.², Bukanov M.U.^{3*}

^{1, 2, 3} Buketov Karaganda State University

Kazakhstan

Abstract

Specific features of training in chromatics bases in design, as necessary means of formation of professional abilities of students are opened in the article. The special attention is paid to the pedagogical

© Manabaeva A.Sh., Salkimbaeva S.A., Bukanov M.U., 2012

principles of training in practice of the design activity, offered by students for formation and improvement of knowledge of chromatics. Studying of laws of color perception and its application form skills of possession of color, develop creative abilities of future designers.

Keywords: chromatics, color theory, perception of color, formation of coloristic abilities, color properties, properties of color, color tone, color saturation, lightness, color harmony.

Аннотация

В статье раскрыты специфические особенности обучения основам цветоведения в дизайне, как необходимого средства формирования профессиональных умений студентов. Особое внимание уделено педагогическим принципам обучения на практике проектной деятельности, предлагаемых студентам для формирования и совершенствования знаний по цветоведению. Изучение законов цветосприятия и их применение формируют умения и навыки владения цветом, развивают творческие способности будущих дизайнеров.

Ключевые слова: цветоведение, теория цвета, восприятие цвета, формирование колористических способностей, цветовые свойства, свойства цвета, цветовой тон, насыщенность цвета, светлота, цветовая гармония.

В настоящее время Республика Казахстан переживает большие изменения социально-экономической ситуации, суть которых в подготовке конкурентоспособных специалистов широкого профиля.

Конкурентоспособность на современном рынке труда зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки, компетентности, которые могут использоваться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций. В связи с этим меняются и цели образования. Теоретические знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством.

Знание теории цвета, истории восприятия цвета, приобретение практических умений пользоваться выразительными средствами цвета и навыками в разработке и воспроизведении цветовых гармоний с учетом специфики конкретного вида творчества являются важнейшим аспектом в обучении и воспитании будущего дизайнера, что является основой формирования его профессионального мастерства.

Поэтому одной из важнейших задач формирования профессиональных умений является обучение основам цветоведения, которая обеспечивается через систему практических заданий с учетом всех аспектов эмоционального воздействия цвета, особенности его зрительного восприятия при создании произведения.

В основе содержания учебного курса по формированию культуры цвета были использованы теоретические и практические исследования по теории цветоведения С.С. Алексеева, Н.Н. Волкова, А.С. Зайцева, а также В.В. Давыдова, В.Ф. Максимовича, Д.Б. Эльконина, Б.П. Юсова, которые отмечают сложность и многогранность процесса творческого развития, художественного восприятия цвета, требующего специальной подготовки.

В современном мире специалисты разных областей знаний рассматривают природную и предметную среду человека как важнейший фактор эстетического освоения мира, а эта культурно-предметная среда и является сферой профессиональной деятельности художника традиционного прикладного искусства.

Специфика обучения основам цветоведения в дизайне связана, с одной стороны, с изучением особенностей традиционных приоритетов в области цвета в различных его видах, а с другой стороны, с необходимостью формирования культуры цвета в целом. Целью обучения является не только совершенствование теоретических знаний о цвете, но и воспитание у них осознанного и обоснованного понимания эстетической и духовной ценности цвета в архитектуре, графике, одежде, интерьере и т.д. Главной задачей цветоведения является создание колористической выразительности художественного образа, отвечающего определенному стилевому единству, соответствия формы и цвета изображаемого объекта, свойственные конкретному виду искусства.

В формировании колористических способностей и профессионального умения будущих дизайнеров цвет является ведущим, организующим пространство началом, способным вызывать активную эмоциональную реакцию. Учитывать психологию и физиологию восприятия цвета и его

связь с функцией предмета должен каждый дизайнер проектирующий предметную среду человека.

Цветовые свойства и закономерности используются в дизайне при решении целого ряда задач в плоскостных и пространственных изображениях.

Плоская поверхность, окрашенная в один цвет, воспринимается всегда как единая, цельная поверхность. Окрашенная в два или несколько цветов - воспринимается расчлененной, деформированной.

Окраска плоской поверхности может соответствовать принятой структуре поверхности или, наоборот, противостоять ей. Первый способ применяется как закономерное композиционное средство, второй - в маскировке, цель которой полная деформация поверхности. Степень дифференциации будет зависеть от различия цветов по цветовому тону, насыщенности и светлоте. Чем контрастнее любые цвета, чем сильнее они отличаются друг от друга по насыщенности и светлоте, тем заметнее будет расчлененная поверхность.

На степень дифференциации плоской поверхности влияют очертание цветовых пятен, их соотношение по величине. В живописи элемент дифференциации может быть организующим началом плоскостной композиции; одинаково расчлененные плоскости по мере удаления в глубину будут восприниматься более цельными, так как контраст становится менее заметным (влияние воздушной среды).

Цветовая характеристика архитектурного сооружения и интерьера связана обычно с различиями материалов. Композиционное единство достигается в проекте целесообразно применению каждого материала и, не в последнюю очередь, их колористическими отношениями. Возможно совместное использование цветовых и светлотных нюансов и контрастов в графической разработке сложной объемной пространственной структуры. Используя эти закономерности цвета, можно различно выявить в проекте структуру и пластику формы. В проектах интерьера применение пространственных свойств цвета является проверкой выбранного цветового решения интерьера, так как известно, что светлая, малонасыщенная и холодная окраска стен производит впечатление большей глубины и простора.

Такие свойства цвета, как «весомость», придают архитектурной среде впечатления - легкой или тяжелой, большой или малой. Как указывалось выше, это впечатление зависит в первую очередь от светлоты (чем темнее плоскость, тем она воспринимается тяжелее и меньше), от насыщенности и характера цветовой поверхности (яркая и фактурная покраска воспринимается тяжелее и меньше) [1].

В проектной деятельности использование этих свойств цвета помогает правильно оценить качество проектируемого объекта.

Для понимания закономерности гармонических цветовых сочетаний следует вначале рассмотреть эмоциональное воздействие отдельных цветов, без связи с изображением и условиями освещения.

Еще Гёте заметил, что различные цвета порождают особое душевное состояние: желтый цвет вызывает радость, синий навеивает грусть, зеленый успокаивает, умиротворяет. Швейцарский живописец прошлого столетия Ф.Ходлер, рассуждая о восприятии цвета человеком, писал: «Цвет характеризует и дифференцирует предметы, он усиливает и подчеркивает, он чрезвычайно способствует декоративным эффектам. Цвет независимо от формы вызывает сильные музыкальные раздражения. Цвет влияет на мораль. В нем заключен элемент радости, веселья. Ощущения такого рода вызывают преимущественно светлые краски, свет».

Теплые цвета - красный, оранжевый - цвета огня и солнца воспринимаются как мажорные звучания, холодные - зеленый, синий ассоциируются с зеленью, небом, рожают впечатления спокойного состояния, простора, легкости. Светлые и яркие цвета, в противоположность темным и серым, действуют радостно, бодряще. Можно говорить о различном восприятии «тяжелых» и «легких», «плотных» и «прозрачных» цветов. Кроме того, в различные цвета часто вкладывают символический смысл: красный цвет обычно символ мужества, энергии, революции; черный - траура, желтый (золото) — богатства, величия; синий — вечности; зеленый — покоя и т.п. Эмоциональное восприятие цвета зависит от многих субъективных и объективных причин, народных традиций, индивидуального вкуса и настроения [2].

Как указывалось, различные цветовые тона, насыщенность, светлота, размер и форма цветовой поверхности вызывают разные зрительные ощущения. Наиболее сильный эффект дают цвета в сочетании друг с другом. Эти сочетания могут быть гармоничны и дисгармоничны.

Из различных сочетаний отдельных цветов наибольшей гармонией обладают любые пары дополнительных цветов, которые на спектральном круге расположены на противоположных концах диаметров и составляют два необходимых компонента белого.

В этом единстве заложена основа выразительности контрастных сочетаний вообще.

Гармоничные сочетания дают также цвета, расположенные на малых интервалах цветового круга, цвета, близкие по цветовому тону, по светлоте и насыщенности. Выразительность таких сочетаний обусловлена цветовым единством, так как при малых интервалах цвета воспринимаются не как сочетания, а как оттенки одного и того же цвета. Гармоничные сочетания дают и равенство цветового интервала, т.е. равная степень различия по цветовому тону. Пользуясь этой закономерностью, можно построить цветовые сочетания трех и больше цветов, имея в виду, что они должны находиться в спектральном круге, на равных расстояниях друг от друга. Гармоническое согласование - не в подыскивании наилучших цветов вообще, а в поиске наилучших отношений цветов друг к другу, т.е. нахождении цветового синтеза.

В практике проектной деятельности цветовая гармония создается не каким-либо одним видом цветовых отношений - на больших или малых интервалах, а их сочетанием, т.е. в одном изображении, взаимодействуют те и другие цветовые отношения, в пределах которых могут быть различные оттенки.

Как показывают многие примеры, вопрос цветовых сочетаний очень сложен и не может быть решен только использованием закономерностей спектра.

Спектр позволяет понять основные законы гармонии цветов, но не может раскрыть сущности проектной деятельности, которая строится на общем цветовом взаимодействии, ритмическом построении цветовых пятен и связи цвета с формой и содержанием.

Цветовая гармония зависит и от принятого способа изображения. Предметы и предметная среда в проекте показывают как сочетания отдельных пятен локального цвета, построенных на больших и малых цветовых интервалах, в пределах которых возможны различные оттенки. Цветовая композиция достигается выбором и взаимосвязью цветовых тонов различной насыщенности, светлоты, а также разной величиной и расположением цветовых пятен. Для художественного качества имеет значение не то или иное количество красок, а их согласование, ритмическое построение композиционных элементов локального цвета. Эмоциональное воздействие таких цветовых композиций достигается тем, что пятна локального цвета воспринимаются как конкретное выражение предметов, как носители определенного содержания [3].

В живописи локальным цветом изображение может строиться не только как плоскостное. Объемность предметов достигается моделировкой: однородным цветом в соответствии с самим цветом предмета нейтральным цветом, без резких переходов от света к тени; цветовым контрастом или нюансом.

В дизайне методы работы локальным цветом имеют наибольшее практическое применение и являются основными, когда требуется выявить цвет материалов, фактуру, или окраску.

В основу изучения законов цветовосприятия положено раскрытие способов творческого использования гармонических цветовых сочетаний в практической деятельности дизайнера. Принятые методы гармонизации цвета, с которыми дизайнеры будут: иметь дело при работе над проектами, соответствуют процессу формирования практических навыков владения цветом, развитию творческих способностей, фантазии и профессионального мастерства. Специалисты дизайна рассматривают этот вопрос как с точки зрения внутренних для дизайна побуждений - его кадровой политики, так и со стороны внешних для него условий - необходимости эстетического воспитания потребителей и производителей промышленной продукции. Ведь очевидно, что человек, воспитанный в традиции любви и уважения к красоте, не позволит себе явный брак в производимой им продукции. С другой стороны, ясно, что наличие у населения развитого эстетического чувства и вкуса — важный стимул качественного развития внутреннего рынка.

Литература

- [1] Аксенов Ю., Левидова М. Цвет и линия. М.: Изобраз. искусство, 1986.
- [2] Волков Н. Цвет в живописи. М.: Изобраз. искусство, 1965.
- [3] Зайцев А. Наука о цвете. М.: Изобраз. искусство, 1986.

FROM AN EDUCATION CONTENT TYPOLOGY TO A NEW DISCOVERING LESSONS TYPOLOGY

Melnikova E.L.®

Academy of Professional Development and Retraining for Educational Staff

Russia

Abstract

Content of education is basic and one of the most profoundly developed categories of didactics. At the same time the task of modeling adequate education content typology is ultimately important. Without fulfilling this task it is impossible to discover completely the category of lesson. In this article authors education content typology is suggested, on basis of which the lesson content analysis is undertaken and new discovering lessons typology is modeled.

Keywords: Education content typology, initial didactic unit, aggregative didactic unit, system of knowledge, content of lesson, new discovering lessons typology.

Аннотация

Содержание обучения – одна из базовых и достаточно глубоко разработанных категорий дидактики. В то же время по-прежнему остро стоит задача построения адекватной типологии содержания обучения, без решения которой невозможно полноценно раскрыть категорию урока. В данной статье предлагается авторская типология содержания обучения, на основе которой проводится анализ содержания урока и выстраивается типология уроков изучения нового материала.

Ключевые слова: типология содержания обучения, исходная дидактическая единица, укрупненная дидактическая единица, система знаний, содержание урока, типология уроков изучения нового материала.

Типология содержания обучения. Содержание обучения есть подлежащее усвоению общественное знание, в том числе научное знание. Современные представления о теории как высшей форме научного знания позволяют предложить следующую типологию содержания обучения, включающую два уровня: дидактической единицы и системы знаний.

Уровень дидактической единицы.

Дидактическая единица - отдельное знание, изучаемое как единое целое.

Исходная дидактическая единица представляет собой минимальное отдельное знание и бывает эмпирической или теоретической.

Эмпирические единицы не содержат обобщения. К ним относятся: факт, простое понятие-описание, сложное понятие-описание.

Фактом называется единичная информация, выражаемая утверждением.

Понятие, раскрываемое описанием (текстом), представляет собой по возможности полное приведение внешних признаков предмета (явления, процесса, лица) и выражается термином. Понятие с неупорядоченными признаками далее называем простым, понятие с систематизированными, т.е. разбитыми по группам и изучаемыми по стандартному плану (фрейму), признаками - сложным.

Теоретические единицы содержат обобщение. К ним относятся: простое понятие-определение, сложное понятие-определение, понятие-характеристика, правило, закономерность.

Понятие, раскрываемое определением, представляет собой обобщение существенных признаков предмета (явления, процесса, лица) и выражается термином. Определение понятия формулируется через слово «это» и содержит указание на ближайшее родовое понятие и видовые отличия. Понятие с одним отличительным признаком в определении далее называем простым, с несколькими признаками - сложным. Признаки сложного понятия-определения всегда систематизированы, т.е. изучаются по стандартному плану (фрейму).

Понятие, раскрываемое характеристикой, представляет собой перечень наиболее отличительных признаков предмета (явления, процесса, лица). Его сходство со сложным понятием-определением заключается в выделении нескольких существенных признаков, его отличие в том, что эти признаки не систематизированы, т.е. не изучаются по плану.

Правило представляет собой обобщение способа действия и выражается формулировкой (она содержит указание как поступать: «делай так»).

Закономерность представляет собой обобщение связей между понятиями и выражается формулировкой (она обычно укладывается в логическую конструкцию «если, то»).

Исходные дидактические единицы могут подвергаться дальнейшему *структурированию*. Единицы одного типа подлежат обобщению - объединению в группу по общему признаку (т.е. объединению видов в род). Единицы разного типа подлежат систематизации – объединению в группу по принадлежности к одному объекту.

Укрупненная дидактическая единица представляет собой обобщение исходных единиц одного типа. При обобщении фактов, правил, закономерностей образуется *перечень* - группа, объединенная по родовому признаку без указания видовых отличий. При обобщении понятий образуется *классификация* – группа, объединенная по родовому признаку с указанием видовых отличий. Исключение составляет понятие-характеристика, которое обобщению не подлежит: оно либо само является родовым понятием и заменяет понятие-определение, либо изучается после понятия-определения и расширяет его. Таким образом, различаем следующие типы укрупненных дидактических единиц: перечни фактов, правил, закономерностей и классификации понятий (простых понятий-описаний, сложных понятий-описаний, простых понятий-определений, сложных понятий-определений).

Укрупненные дидактические единицы подлежат дальнейшему *структурированию* посредством систематизации.

Уровень системы знаний.

Система знаний - взаимосвязанные дидактические единицы, изучаемые совместно. В системе знаний дидактические единицы могут быть как исходными, так и укрупненными, а их количество варьирует от двух и более. **Теорией** называется целостная система знаний, которая изучается по стандартному плану (фрейму). Несколько теорий одного типа, подобно исходным дидактическим единицам, могут подвергаться обобщению. В этом случае получается **классификация теорий**.

Представим типологию содержания обучения на рисунке 1.

| УРОВЕНЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ | | |
|--|---------------|--|
| ТИПЫ ЕДИНИЦ | | ВИДЫ ЕДИНИЦ |
| исходные | эмпирические | факт простое понятие-описание сложное понятие-описание |
| | теоретические | простое понятие-определение сложное понятие-определение понятие-характеристика правило закономерность |
| укрупненные | перечень | фактов; правил; закономерностей |
| | классификация | простых понятий-описаний простых понятий-определений сложных понятий-описаний сложных понятий-определений |
| УРОВЕНЬ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ | | |
| система знаний теория классификация теорий | | |

Рис. 1. Типология содержания обучения

Содержание урока. Посредством перебора компонентов типологии содержания обучения вычленим возможные виды содержания урока и рассмотрим каждый как учебную проблему, указав его тип по структуре и качеству.

Одна исходная дидактическая единица. Факт изолированно не вводится (факты обычно изучаются в виде перечня) и поэтому как учебная проблема не рассматривается. Простое понятие-описание, простое понятие-определение, правило, закономерность представляют собой проблему с одним решением, т.к. это неструктурированное содержание, эмпирическое в первом случае и теоретическое в остальных. Понятие-характеристика представляет собой проблему с несколькими решениями, т.к. это структурированное в перечень теоретическое содержание. Сложное понятие-описание и сложное понятие-определение представляют собой общую и частные проблемы, т.к. это структурированное в систему содержание, эмпирическое в первом случае и теоретическое во втором.

Одна укрупненная дидактическая единица. Перечень фактов, правил, закономерностей представляет собой проблему с несколькими решениями, т.к. это структурированное в перечень содержание, эмпирическое в первом случае и теоретическое в остальных. Классификация понятий (простых описаний, сложных описаний, простых определений, сложных определений) представляет собой соподчиненные проблемы, т.к. это структурированное в классификацию содержание. Компоненты классификации в свою очередь имеют собственную характеристику структуры и качества: простые понятия представляют собой неструктурированное содержание, а сложные понятия - систему знаний; понятия-описания являются эмпирическим содержанием, а понятия-определения – теоретическим.

Две дидактические единицы одного типа. Такие *исходные* единицы как факты, правила, закономерности могут быть компонентами перечня. В этом случае они представляют собой проблему с несколькими решениями. Простые понятия (описания и определения), сложные понятия (описания и определения) могут быть компонентами классификации. В этом случае они представляют собой соподчиненные проблемы. Правила, закономерности, простые понятия, сложные понятия, понятия-характеристики могут изучаться на одном уроке как самостоятельные единицы (обычно с целью их противопоставления или сравнения). В этом случае они представляют собой две рядоположные проблемы, которые имеют общую характеристику структуры и качества. Такие *укрупненные* единицы как перечни и классификации могут изучаться на одном уроке как самостоятельные единицы (обычно с целью дальнейшего обобщения). В этом случае они представляют собой две рядоположные проблемы, которые имеют общую характеристику структуры и качества.

Две дидактические единицы разного типа (исходные единицы разного типа, укрупненные единицы разного типа, исходная и укрупненная единицы) могут изучаться на одном уроке как самостоятельные единицы (обычно с целью уплотнения содержания). В этом случае они представляют собой две рядоположные проблемы, каждая из которых имеет собственную характеристику структуры и качества. Две единицы разного типа могут также выступать как компоненты системы знаний.

Три и более дидактические единицы обычно подлежат структурированию. Исходные единицы одного типа выступают компонентами соответствующей укрупненной единицы. Другие дидактические единицы - любого типа и в любых сочетаниях - структурируются как компоненты системы знаний.

Система знаний и теория представляют собой общую и частные проблемы, т.к. это структурированное в систему содержание. Каждый компонент системы имеет собственную характеристику структуры и качества, т.к. представляет собой исходную или укрупненную дидактическую единицу.

Классификация теорий представляет собой соподчиненные проблемы, т.к. это структурированное в классификацию содержание. Компонентами классификации являются теории одного типа, т.е. системы, состоящие из аналогичных дидактических единиц, имеющих собственные характеристики структуры и качества.

Типология уроков изучения нового материала. Проделанный выше анализ содержания урока позволяет предложить следующую типологию уроков изучения нового материала.

Урок с одной проблемой и решением: вводится неструктурированное содержание. *Урок с простым понятием-описанием:* эмпирическое содержание, где тема называется термин и раскрывается текстом. *Урок с простым понятием-определением:* теоретическое содержание, где

тема называет термин и раскрывается определением. *Урок с правилом*: теоретическое содержание, где тема называет правило и раскрывается формулировкой.

Урок с закономерностью: теоретическое содержание, где тема называет закономерность и раскрывается формулировкой.

Урок с одной проблемой и несколькими решениями: вводится структурированное в перечень содержание. *Урок с понятием-характеристикой*: теоретическое содержание, где тема называет термин и раскрывается перечнем признаков. *Урок с перечнем фактов*: эмпирическое содержание, где тема называет перечень и раскрывается несколькими утверждениями. *Урок с перечнем правил*: теоретическое содержание, где тема называет перечень и раскрывается несколькими формулировками. *Урок с перечнем закономерностей*: теоретическое содержание, где тема называет перечень и раскрывается несколькими формулировками.

Урок с общей и частными проблемами: вводится структурированное в систему содержание. На уроках этого типа тема раскрывается двумя или более пунктами плана. *Урок со сложным понятием-описанием*: эмпирическое содержание, где тема называет термин и раскрывается текстом по стандартному плану (фрейму). *Урок со сложным понятием-определением*: теоретическое содержание, где тема называет термин и раскрывается определением по стандартному плану (фрейму). *Урок с системой знаний*: тема называет систему знаний, а каждый пункт плана представляет собой исходную или укрупненную дидактическую единицу с собственной характеристикой структуры и качества. *Урок с теорией*: тема называет теорию и изучается по стандартному плану (фрейму), каждый пункт которого представляет собой исходную или укрупненную дидактическую единицу с собственной характеристикой структуры и качества.

Урок с соподчиненными проблемами: вводится структурированное в классификацию содержание. На уроках этого типа тема представляет собой наименование классификации (род) и раскрывается несколькими компонентами (видами). *Урок с классификацией простых понятий-описаний*: эмпирическое содержание, где каждое понятие раскрывается текстом. *Урок с классификацией простых понятий-определений*: теоретическое содержание, где каждое понятие раскрывается определением. *Урок с классификацией сложных понятий-описаний*: эмпирическое содержание, где каждое понятие раскрывается текстом по общему для всех плану. *Урок с классификацией сложных понятий-определений*: теоретическое содержание, где каждое понятие раскрывается определением по общему для всех плану. *Урок с классификацией теорий*: каждая теория изучается по общему для всех плану (фрейму), каждый пункт которого представляет собой дидактическую единицу с собственной характеристикой структуры и качества.

Урок с двумя рядоположными проблемами: вводятся две дидактические единицы. *Урок с дидактическими единицами одного типа*: вводятся две исходных или укрупненных единицы. На уроках этого типа обе единицы фиксируются в названии темы через союз «и» и имеют общую характеристику структуры и качества. *Урок с дидактическими единицами разного типа*: вводятся две исходных единицы разного типа, две укрупненных единицы разного типа, исходная и укрупненная единицы. На уроках этого типа обе единицы фиксируются в названии темы через союз «и», точку или двоеточие, и каждая единица имеет собственную характеристику структуры и качества.

Представим типологию уроков изучения нового материала в таблице 1.

Таблица 1

Типология уроков изучения нового материала

| Тип урока | Вид содержания урока | Тип содержания | |
|---|--|----------------|---|
| | | по структуре | по качеству |
| С одной проблемой и решением | простое понятие-описание простое понятие-определение правило закономерность | нет структуры | эмпирическое теоретическое теоретическое теоретическое |
| С одной проблемой и несколькими решениями | понятие-характеристика перечень фактов перечень правил перечень закономерностей | перечень | теоретическое эмпирическое теоретическое теоретическое |

Окончание таблицы 1

| Тип урока | Вид содержания урока | Тип содержания | |
|-----------------------------------|--|-----------------------|--|
| | | по структуре | по качеству |
| С общей и частными проблемами | сложное понятие-описание сложное понятие-определение система знаний теория | система | эмпирическое теоретическое разное разное |
| С соподчиненными проблемами | к/я простых понятий-описаний к/я сложных понятий-описаний к/я простых понятий-определений к/я сложных понятий-определений классификация теорий | классификация | эмпирическое эмпирическое теоретическое теоретическое разное |
| С двумя рядомположными проблемами | две единицы одного типа (например, два правила) | две отдельные единицы | разное |
| | две единицы разного типа (например, правило и закономерность) | | |

Литература

- [1] Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – М.: АПКиПРО, 2002. – 168 с.
- [2] Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения / Е. Л. Мельникова // Образовательные технологии: сб. материалов. – М.: Баласс, 2008. – Вып. 8. – С. 5–55.
- [3] Мельникова Е.Л. Типология и методические схемы проблемно-диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе / Е.Л.Мельникова // Образовательная система «Школа 2100». Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования: сб. материалов. – М.: Баласс, 2009. – Вып. 9. – С. 164–283.

FORMATION OF FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS AT THE LESSON AS BASIS OF EFFECTIVE TRAINING OF SCHOOL STUDENTS

Menovshchikova S.I.[©]

Gorno-Altaysk State University

Russia

Abstract

Methodical receptions of creation of a favorable psychological situation at lessons for more effective development of educational and informative motivation that is a basic basis of high-quality formation of the main all-educational skills of school students are considered. The close attention is paid to style of communication of the teacher and being trained, to ability to conduct constructive conversation. Creation of a situation of success at a lesson is one of mechanisms of formation of a positive psychological spirit. Value of the organization of independent work in the course of educational activity reveals.

Keywords: motivation, educational process, educational activity, practical activities, written test.

Аннотация

Рассмотрены методические приемы создания благоприятной психологической обстановки на уроках для более эффективного развития учебной и познавательной мотивации, что является базовой основой качественного формирования основных общеучебных умений и навыков школьников. Уделено пристальное внимание стилю общения педагога и обучающихся, умению

вести конструктивную беседу. Создание ситуации успеха на уроке - один из механизмов формирования положительного психологического настроя. Раскрывается значение организации самостоятельной работы в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, образовательный процесс, учебная деятельность, практическая деятельность, самостоятельная работа.

Все учителя сталкиваются с нежеланием учеников изучать то, что им преподает учитель. Это нежелание приобретает различные формы — от безразличия до открытого неповиновения. К сожалению, большинство учителей не способны воспринимать такое нежелание как проявление трудностей, с которыми столкнулись ученики. Вместо того, чтобы прислушаться к ученикам, они принимают меры, не способствующие установлению хороших отношений с детьми [3]. Исследования показывают, что ребенку свойственно психологически отторгать навязываемые со стороны условия, и, тем более, сложно устанавливать логические связи между не нужными, на его взгляд, явлениями. В таких случаях важно не только поставить процесс обучения на научную основу, но и стимулировать формирование позитивной мотивации ребенка к разным видам деятельности. Роль психологического комфорта в данном случае значительна, особенно, если речь идет о взаимоотношениях всех сторон образовательного процесса.

Отмечается, что стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: 1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика, малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а, значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее; 3) доброжелательность; позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия - непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс [4].

Познание начинается с ощущения и восприятия конкретных предметов, явлений, процессов, фактов и переходит затем к обобщению и абстрагированию [1]. Человек легче и быстрее запоминает не просто текст, услышанный от источника информации, а образы, графические символы (90% информации человек воспринимает через зрительный анализатор) и тактильные ощущения. Наиболее значимым является опыт, полученный путем самостоятельного его получения. Стремление к самостоятельности и ответственности сильно в каждом из нас. Оно — как гранитная глыба. Если от глыбы постепенно откалывать кусочек за кусочком, то, в конце концов, она разрушится. Всякий раз, когда учитель подчиняет ученика, «глыбы самостоятельности» уменьшается в размерах - и поэтому сопротивление ученика постепенно угасает [3]. Опасения педагога в отношении недостоверности полученных самостоятельно знаний напрасны, т.к. ведущая роль учителя — научить ребенка обходиться без помощи наставника, которого в будущем не окажется рядом.

Психологически маленький человек готов выполнять многое самостоятельно, тогда как взрослый сомневается в силах ребенка. Если ребенок пытается поднять что-то слишком тяжелое для него, а учитель старается ему помочь, то часто случается, что он просто оставляет этот предмет в руках учителя и убегает [5]. Это типичная ошибка педагога: выполнять работу за ученика с целью ускорения достижения результата и избавлять обучаемого от трудностей. В данном случае происходит снижение самооценки ребенка, появление чувства неуверенности в себе и формируется чувство стыда за свою несостоятельность.

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования [4].

Перед концентрацией руководитель может делать в большей или меньшей степени то, что считает нужным; он может вмешиваться в деятельность детей настолько, насколько считает необходимым [5]. Однако, не стоит забывать, что любое вмешательство может иметь резко противоположный эффект: замкнутость, снижение мотивации (в первую очередь — учебную, со временем — мыслительную, познавательную, креативную). Учитывать психологию ребенка, его темперамент — значит, создать все необходимые предпосылки для формирования разносторонне развитого человека, мотивированного на достижение поставленной цели.

Иногда ученики доставляют проблемы себе и другим потому, что среда очень плохо организована. В некоторых классных помещениях нельзя ходить без предосторожностей [1].

Достаточно переставить столы, и поведение улучшится. Кабинетная система способствует формированию предметных умений и навыков, но если мы говорим о формировании ключевых компетенций, универсальных общеучебных умений и навыков, то система «троллейбуса» устарела. Ребенок находится в замкнутом пространстве своего рабочего места, не видит и не «слышит» собеседника. Он следует четко алгоритму, выход за пределы которого уничтожает любые проявления нестандартного мышления – то, что в педагогике называется креативностью, а процесс – мыслительным.

Учитель должен постоянно находиться в поиске новых приемов активизации образовательного процесса. В то же время ... «забота о собственной личности учителя должна осуществлять неотъемлемую часть окружающей среды, в которой живет ребенок; сам учитель — насыщенная часть его мира. Первый шаг учителя — наблюдение за окружающей средой» [5].

Педагогика - это, по общему убеждению, профессия, призванная воспитывать и развивать детей и подростков. Редко педагогика воспринимается как деятельность, которая может развивать и воспитывать учителя как личность [3]. Еще в 19 веке П.Ф.Каптарев отметил, что «образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно» [4].

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником. Зинченко В.П. и Мунипов В.М. отмечают, что действие - это процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели [4].

Большая смысловая емкость категории «деятельность» проявляется в таких ее характеристиках, как субъектность, предметность, активность, направленность, мотивированность, осознанность. Функциональная объяснительная сила благодаря компонентам ее психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешней структуры включает действия, операции.

Существенным показателем формирования комфортных условий на уроке является использование коммуникативных методов. К ним относят: активное выслушивание, беседу, полилог и диалог. Учителя, использующие активное выслушивание в классных дискуссиях, обычно узнают об интересах, талантах, сильных и слабых сторонах учеников. Сильные стороны и особые таланты в дальнейшем можно использовать на пользу всему классу (или группе). А недостатки и слабые стороны можно учесть при подготовке учебного плана. Тут следует напомнить, что ничто так не мешает обсуждению, как оценка или угроза оценки [3]. К сожалению, многие считают, что дискуссии можно проводить только в старших классах. Однако продуктивное обсуждение могут вести ученики любых классов, обходясь при этом без наводящих вопросов или учительского руководства. Спокойная атмосфера сотрудничества позволяет обучаемому не только высказать свое суждение, но и сделать логическое умозаключение, не боясь критики или отрицательной отметки. Необычные результаты, полученные в наших школах, являются следствием природных законов. Наблюдение за поведением детей и за их взаимоотношениями в свободной атмосфере позволяет раскрыть секреты человеческого общества [5].

Ребенка окрыляет положительный результат своей самостоятельной деятельности. Формирование навыков самостоятельного получения знаний происходит и при осуществлении практических и лабораторных работ. Лабораторные опыты – вид самостоятельной работы, предполагающий выполнение опытов на любом этапе урока для более продуктивного усвоения материала и получения конкретных, осознанных и прочных знаний. Кроме того, во время лабораторных опытов совершенствуются экспериментальные умения и навыки, т. к. ученики работают в основном самостоятельно [2]. Лабораторные опыты проводят чаще всего для знакомства со свойствами веществ, а также для конкретизации теоретических понятий или положений, реже – для получения новых знаний. Последние всегда содержат определенную познавательную задачу, которую учащиеся должны решить экспериментально. Это вносит элемент исследования, активизирующий мыслительную деятельность школьников.

Нужно стремиться к тому, чтобы лабораторную работу выполнял каждый ученик в отдельности. В крайнем случае, можно допускать, чтобы один комплект оборудования приходился не больше чем на двоих. Это способствует лучшей организованности и активности детей, а также достижению цели лабораторной работы [2].

Практическую работу ученик выполняет самостоятельно, что способствует повышению дисциплины, собранности и ответственности. Роль преподавателя на практических работах заключается в наблюдении за правильностью выполнения опытов и правил техники безопасности, за порядком на рабочем столе, в оказании индивидуально-дифференцированной помощи [2].

Экспериментальные задачи – вид самостоятельной работы, в которой содержится лишь задание, а выбор пути решения и проведения эксперимента учащиеся определяют самостоятельно.

Химический эксперимент способствует развитию самостоятельности, повышает интерес к химии, т. к. в процессе его выполнения учащиеся убеждаются не только в практическом значении такой работы, но и имеют возможность творчески применять свои знания. Происходит активная мыслительная деятельность: ставится цель опыта, создается проблема, выдвигается гипотеза, определяются пути поиска и решения проблемы.

Опыт работы преподавателей показывает, что одна из причин отставания в учебе – затруднение, вызванное переходом от наглядных образов к абстрактным понятиям. Систематическое проведение экспериментов, в ходе осмысления которых ребята тренируются в таком навыке, может способствовать повышению успеваемости. Полученные умения и навыки учащиеся используют не только для самостоятельного и активного овладения знаниями при обучении в среднем учебном заведении, но и после его окончания в ходе самообразования [1].

Необходимо добиваться выполнения практических работ и получения нужных результатов всеми учениками, чтобы они почувствовали уверенность в своих силах и стремились преодолеть трудности. Очень важно оказывать дифференцированную помощь: внимательно следить за работой каждого, отмечать, как он планирует и организует свою работу, как овладевает умениями и навыками техники проведения эксперимента, умеет ли наблюдать, объяснять сущность происходящих явлений, делать правильные выводы и обобщения. Необходимо, чтобы каждый ученик самостоятельно осмыслил материал, использовал теоретические знания для объяснений происходящих явлений и процессов, выводов и обобщений [1].

Литература

- [1] Вивюрский В.Я. Химический эксперимент как источник познания и средство воспитания. № 28/2003 журнала "Химия" издательского дома «Первое сентября». Электронная версия <http://him.1september.ru/article>.
- [2] Вивюрский В.Я. Методика химического эксперимента в средней школе № 30/2003 журнала "Химия" издательского дома «Первое сентября». Электронная версия <http://him.1september.ru/article>.
- [3] Гордон Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее/ Томас Гордон при участии Нозля Берча; перевод с англ. К Лукьяненко. - М.: Ломоносовъ, 2010 - 432 с. - (Школа завтра).
- [4] Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
- [5] Монтессори М. Помогите мне это сделать самому. Вступ. ст. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.; науч.ред Лыков С.В. - М.: Карапуз-дидактика, 2007 — 272 с (Педагогика детства).

FESTIVAL OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN YELABUGA AS AN INNOVATIVE FORM OF COOPERATION BETWEEN HIGHER AND SECONDARY SCHOOLS

Merson E.E.¹, Savina N.N.²

^{1,2} Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University

Russia

Abstract

The article is devoted to a new form of cooperation between higher and secondary school. Following the three-year experience in organizing the Festival of School Teachers in Yelabuga the article uncovers its

aims and its essence and defines the Festival as a highly productive innovation in the sphere of education and learning. The article sums up the experience of higher school teachers from Yelabuga laying emphasis on the issues of organization of the Festival, further education of school teachers and innovative ideas. It also features the responses of teachers who gave a favourable judgment of the Festival.

Keywords: Festival, higher school, secondary school, cooperation, innovative form, master-class, refreshment courses.

Аннотация

Статья посвящена новой и, как показал трехлетний опыт ее применения, эффективной форме взаимодействия преподавателей высшей и средней общеобразовательной школы – Фестивалю школьных учителей в г. Елабуга. В ней раскрыты цель, задачи, содержание работы и формы проведения Фестиваля. В статье отражены организационные аспекты и формы проведения Фестиваля как инновационной формы повышения квалификации педагогов средних общеобразовательных учебных заведений, а также отзывы учителей, свидетельствующие о его продуктивности.

Ключевые слова: Фестиваль, вуз, школа, взаимодействие, инновационная форма, мастер-класс, повышение квалификации.

Взаимодействие вуза и средней общеобразовательной школы рассматривается в настоящее время как одно из важнейших условий успешности инновационно-исследовательской деятельности средней школы, повышения качества ее образовательной работы и конкурентоспособности в целом. В свою очередь вузы, осуществляющие подготовку будущих учителей, заинтересованы в сотрудничестве с общеобразовательными учебными заведениями. Оно создает благоприятные условия для реализации связи теории с практикой в процессе подготовки будущих учителей, апробации теоретических разработок творчески работающих преподавателей высшей школы и проверки их эффективности, проведения профориентационной работы, курсов повышения квалификации учителей и т.д. В связи с этим активизировалась работа по поиску эффективных форм взаимодействия вуза и школы. Одной из них стал Фестиваль школьных учителей в г. Елабуга, являющийся в настоящее время ведущей площадкой региона для активного сотрудничества высшей профессиональной и средней общеобразовательной школы. Новая форма взаимодействия школы и вуза получила название Фестиваля потому, что она предполагала, с одной стороны, достаточно широкий показ преподавателями вузов достижений психолого-педагогической науки и практики и возможностей их более широкого применения в деятельности школьных учителей, а также использование в ходе Фестиваля разнообразных форм работы; с другой – организацию своего рода массового профессионального праздника для учителей с целью их эмоционально-моральной поддержки и вдохновляющего воздействия перед началом нового учебного года.

Идея об учреждении Фестиваля «родилась» в год Учителя в 2010 году в стенах одного из старейших высших учебных педагогических заведений России, основной миссией которого длительное время была подготовка учителей.

Организаторами Фестиваля являются Государственный Совет РТ, Кабинет министров РТ, министерство образования и науки РТ, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Партнерами Фестиваля выступили Республиканское общественное движение «Татарстан – Новый век», педагогический научно-методический журнал «Новое образование» независимое педагогическое издание «Учительская газета». Фестиваль проводится на базе Филиала К(П)ФУ в г. Елабуга в рамках Республиканского августовского совещания работников образования и науки.

Целью Фестиваля является не только совместное обсуждение актуальных проблем и перспектив развития современной системы школьного образования в России в условиях ее модернизации, но и формирование у учителей нового опыта профессиональной деятельности в современном образовательном пространстве.

В задачи Фестиваля входит повышение профессионального уровня специалистов сферы общего среднего образования за счет интеграции науки и практики; выявление и распространение инновационного педагогического опыта преподавателей высшей профессиональной и общеобразовательной школ, анализ и обобщение теоретических и практических, традиционных и

инновационных подходов в отечественном и зарубежном образовании; обогащение профессионального сознания и опыта учителей инновационными педагогическими идеями и созидание, таким образом, новой педагогической действительности.

Основными направлениями работы Фестиваля являются: содействие реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», организация осмысления учителями сущности и задач инновационной деятельности учреждений общего среднего образования; оказание методической помощи в организации научно-исследовательской деятельности учителя и учащихся; психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности современных учителей; рассмотрение проблем применения информационных технологий в образовании, расширение за счет зарубежного и отечественного опыта арсенала применяемых технологий обучения и воспитания, обучение созданию авторских высокоинтеллектуальных педагогических продуктов, психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих учителей и др.

Фестиваль проводится в середине августа и предшествует традиционной августовской конференции учителей. Принимать участие в нем могут только учителя. Если в работе I Фестиваля (2010 год) принимали участие 120 педагогов, во II – 170, то в III – 280. Стабильный и очевидный рост числа участников Фестиваля школьных учителей свидетельствует о том, что он завоевывает все большую популярность в педагогической среде. Присвоение в 2011 году Фестивалю Всероссийского статуса способствовало значительному расширению его географии. Так, в 2012 году в работе Фестиваля принимали участие представители 47 муниципальных районов Республики Татарстан и 20 субъектов России. Участие же в работе Фестиваля школьных учителей зарубежных модераторов (Венгрия, Болгария, Германия, Голландия, Польша, Латвия, Сингапур) переводит его на международный уровень.

В работе Фестиваля принимают участие руководители Республики Татарстан и ее системы образования. Так, учителя, участники Фестиваля, имели возможность встретиться с Председателем Госсовета Татарстана Ф.Х. Мухаметшиным, заместителем Председателя Госсовета Р.А. Ратниковой, министром образования и науки А.Х. Гильмутдиновым, ректором Казанского Приволжского федерального университета, председателем Совета ректоров вузов Республики Татарстан И.Р. Гафуровым, председателем республиканского профсоюзного комитета работников образования и науки РТ Ю.П. Прохоровым и др. В своих выступлениях и публичных лекциях они рассматривают проблемы модернизации системы общего среднего образования в республике.

Фестиваль рассматривается нами как комплексная практико-ориентированная форма работы с учителями. В его рамках применяются такие формы, как публичная лекция, круглые столы, деловые игры, мастер-классы, тренинги, презентации инновационного педагогического опыта, выставки, культурная и оздоровительная программа, ярмарка учебно-методической литературы, выставка проектов «Педагогическая практика» и др.

Спецификой Фестиваля является то, что он имеет особый формат и является динамичной и эффективной формой работы по повышению квалификации учителей. Поиск и приглашение как ведущих отечественных, так и зарубежных ученых-педагогов в качестве модераторов, имеющих инновационный педагогический опыт подготовки студентов педагогических специальностей и повышения квалификации учителей-практиков, к проведению мастер-классов и круглых столов с участием учителей оказался продуктивным.

Мастер-класс является одной из основных форм работы Фестиваля. Это эффективная форма повышения квалификации учителей, предполагающая обобщение и распространение авторского педагогического опыта наработанного преподавателями разных вузов страны, личную демонстрацию модератором конкретного методического приема или метода, методики преподавания, новой технологии обучения или воспитания и т.д., а также «практические» действия его участников, направленные на творческое решение определенных педагогических задач. Условиями проведения мастер-класса являются: инновационность, включение всех участников в активную деятельность, высокий уровень научно-методической компетентности педагога-Мастера, высокая культура презентации Мастером своего профессионального опыта, оптимальное сочетание теоретико-аналитического и действенно-практического компонентов.

Для проведения мастер-классов на Фестиваль приглашаются как зарубежные (Ю.Будай, профессор Сегедского университета, Венгрия; Д.Шмидт-Мюлиш, директор католической начальной школы, Мисте Хотопп-Рике, доктор философии, Германия; И.Кафлик, доктор психологических наук, профессор, Польша; В.Гюрова, профессор педагогического факультета Софийского университета им. Св. Климента Охридского, Болгария; М.Фируман исполнительный

директор образовательной компании Educare, Республика Сингапур и др.); так и российские ученые (Е.Р. Блинова, канд. пед. наук, доцент, г. Ижевск; Л.Л. Ворошилова, канд. пед. наук, доцент, г. Москва; В.Ф. Габдулхаков, док. пед. наук, профессор, г. Казань; Т.В. Ганина канд. пед. наук, доцент, г. Рязань; Е.О. Галицких, док. пед. наук, профессор, г. Киров; Н.В. Иванова, док. психологии, преподаватель Международной высшей школы практической психологии г. Рига, Латвия; Г.Ю. Ксензова, док. психол. наук, профессор, г. Тверь; Н.В. Мартишина, док. пед. наук, профессор, г. Рязань; Е.А. Сиденко, зам. директора Издательского дома «Инновации и эксперимент в образовании» г. Москва; Ю.В. Сенько, профессор, академик РАО г. Барнаул; О.В. Тулупова, канд. пед. наук, доцент, г. Нижний Новгород; М.Н. Фроловская, док. пед. наук, профессор, г. Барнаул и др.).

Особое внимание уделяется привлечению к работе Фестиваля лидирующих педагогов-практиков, победителей конкурсов «Учитель года» приоритетного национального проекта «Образование». Так, участники Фестиваля имели возможность посетить мастер-классы А.Г. Успенского, учителя русского языка и литературы, победителя Всероссийского конкурса «Учитель года-2006», г. Череповец; Н.С. Никифоровой, учителя математики, победителя Всероссийского конкурса «Учитель года-2009», г. Магнитогорск; А.В. Овчинникова, учителя биологии МБОУ СОШ с.Баловнево Липецкой области, победителя Всероссийского конкурса «Учитель года-2011»; Л.Г. Капустиной, учителя истории и обществознания, победителя муниципального и областного конкурсов «Учитель года-2009», г. Ульяновск; М.В. Воронина, учителя права и обществоведения МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при К(П)ФУ, победителя республиканского конкурса «Учитель года-2012», г. Казань. Следует отметить, что их мастер-классы пользуются особой популярностью не только среди учителей, но и среди преподавателей вузов.

Трехлетний опыт проведения Фестиваля свидетельствует о том, что инновационность и разнообразие тематики мастер-классов, а также предоставленная учителям возможность их выбора (на III Фестивале было представлено более 70 мастер-классов), личного представления авторских идей и опыта, возможность взаимодействия с модератором и обсуждения рассматриваемых проблем способствуют росту устойчивого интереса учителей к этой форме работы и ее высокой оценке. Так, на I Фестивале были проведены мастер-классы на такие темы, как: «Путешествие в школьное детство учителя (с помощью психодрамы)», «Инновационная деятельность учителя в условиях введения ФГОС второго поколения», «Личностно-развивающий подход к организации современного урока», «Новая концепция духовно-нравственного развития детей и молодежи», «Организация исследовательской деятельности школьников», «Технологии работы с одаренными детьми» и др. На II Фестивале были представлены мастер-классы на темы «Ценности и смыслы педагогической деятельности», «Проектирование метапредметных уроков», «Разработка авторской программы учебного курса», «Участие в профессиональных конкурсах. Этап «Мастер-класс», «Внимание, детали!», «Разбор педагогических ситуаций в системе взаимоотношений учитель-ученик (в рамках Балинтовской группы)», «Реализация деятельностного подхода в обучении и воспитании учащихся как фундаментальное требование новых ФГОС» т.д. На III Фестивале были проведены мастер-классы по следующим проблемам: «Что скрывает разум под словом «образование»?», «Креативность как залог успешности школьного учителя»; «Педагогические технологии творчества в деятельности классного руководителя»; «Интерактивные средства обучения»; «Гуманитарные принципы построения взаимодействия на уроке»; «Группа поддержки педагога»; «Контекстная задача для мотивации учебной деятельности» и др.

Широко представленная тематика мастер-классов и высокая квалификация их модераторов свидетельствуют о том, что Фестиваль школьных учителей за три года своей работы стал мощной инновационной площадкой, одним из ведущих центров модернизации деятельности учреждений общего среднего образования страны.

В рамках работы Фестиваля возможность подать заявку на проведение мастер-класса и выступить в роли модератора имеют и школьные учителя. Желающих учителей каждый год бывает довольно много. Их мастер-классы имеют, как правило, предметную направленность и раскрывают инновационный опыт работы учителей. Например, мастер-класс «Современные образовательные технологии в начальной школе», «Современные образовательные технологии на уроках русского языка и литературы», «Проектно-исследовательская деятельность в учебном процессе» и т.д. Каждый год на Фестивале бывает представлен и мастер-класс «Воспитательная работа в современной школе». Педагоги и вузов, и средней общеобразовательной школы внимательно знакомятся с опытом своих коллег, принимают участие в его обсуждении,

обмениваются методическими рекомендациями, стараясь помочь друг другу. За успешно проведенный мастер-класс учителя поощряются дипломами, которые пополняют их профессиональное портфолио.

В процессе подготовки и проведения Фестиваля появляются новые идеи. Так, в 2011 году на Фестивале была организована работа по реализации проекта «Учитель нового поколения» с молодыми учителями республики. В рамках этого проекта педагоги со стажем, признанные мастера своего дела проводили для них мастер-классы. В задачи мастер-классов входило – показать начинающим учителям инновационные методики и технологии, новые педагогические приемы, которые можно использовать на уроках по всем школьным дисциплинам. Кроме этого, для учителей нового поколения проводились психолого-педагогические тренинги на такие темы, как «Педагогика сотрудничества», «Управление ученическим коллективом», «Игровые интерактивные технологии» и др. В процессе дискуссии на круглых столах молодые учителя поднимали актуальные для них проблемы, обсуждали современные методики обучения и воспитания, делились своим опытом.

«Изюминкой» Фестиваля являются конкурсы. Они ежегодно обновляются. Так, на Фестивале был проведен актуальный для учителей Татарстана, получивших два года тому назад бесплатные персональные ноутбуки, конкурс «Как повысить эффективность применения ноутбука?». Большой популярностью среди учителей пользуется конкурс на выявление самого активного участника Фестиваля, т.к. именно он получает право на повторное приглашение на следующий Фестиваль. Проводились и такие конкурсы, как конкурс на лучший дневник Фестиваля, «Остановись мгновенье» (лучшая фотография Фестиваля), конкурс на лучший сюжет для киножурнала «Ералаш», лучший мастер-класс среди учителей и др. В результате одного из конкурсов был определен девиз Фестиваля: «Из года Учителя в век просвещения».

Культурная программа Фестиваля предусматривает посещение его участниками музеев одного из старейших вузов России, отражающие не только его историю, но и историю города. Кроме этого, для участников Фестиваля организуются концерты джазового оркестра «Визит» (г. Набережные Челны), вечера бардовской песни с участием преподавателей-бардов нашего вуза и обзорные пешие экскурсии по историческим местам 1000-летнего города с посещением его музеев, танцевальные вечера и т.д. В прошлом году «гвоздем» культурной программы Фестиваля стала встреча с художественным руководителем творческого объединения детского киножурнала «Ералаш» Б.Ю. Грачевским.

По окончании работы Фестиваля каждый участник получает комплект материалов, включающий: компакт-диски с полнотекстовыми версиями всех материалов Фестиваля и сборники научно-методических материалов преподавателей высшей школы и школьных учителей, принявших участие в качестве модераторов. По итогам работы выдаются сертификаты, подтверждающие участие в Фестивале, а победителям конкурсов и наиболее активным участникам мастер-классов, круглых столов и других форм работы – дипломы.

Главной отличительной особенностью Фестиваля, по словам его участников, является то, что «если на конференциях и различных совещаниях от учителей только требуют и высказывают в их адрес замечания, то на Фестивале нам много дают и относятся с большим уважением».

О ценностных смыслах Фестиваля можно судить по тем отзывам, которые пишут учителя после посещения каждого мастер-класса. Следует отметить, что всегда взыскательно относившиеся к преподавателям вузов школьные учителя не скупятся на высокую оценку работы многих модераторов. Среди отзывов были, например, такие: «Хочется быстрее применить новую технологию на своих уроках. Появилось много идей!!!»; «Высокий уровень профессионализма модератора. Этот мастер-класс воспитывает. Испытала глубокий эмоциональный подъем. Появилось желание работать в инновационном режиме»; «Один из самых лучших мастер-классов, которые я посетила. Масса интересной и нужной для практической работы в школе информации. Великолепный оратор, человек, умеющий вести диалог с аудиторией. Тема актуальнейшая! Много новых впечатлений. Огромное спасибо»; «Первый раз в своей деятельности посетила мастер-класс такого уровня! Замечательный час общения в мастерской» и т.д.

Большим эмоциональным накалом отличались слова благодарности, произнесенные абсолютным победителем конкурсов I Фестиваля и почетным гостем II Фестиваля Е.Н. Фроловичевой (учитель английского языка МАОУ «СОШ № 6 г. Бугульмы РТ): «Вместе с талантливыми, интересными учеными и практиками мы обсуждали философские концепции развития образования, технологии обучения и воспитания, совершали путешествие в свое школьное детство.

Я люблю анализировать события моей жизни, особенно яркие, эмоциональные, значимые. Чем больше всего меня поразила Фестиваль? Своей необыкновенной аурой умного, доброго отношения к школьному учителю; четкой организацией, профессионализмом».

Осмысливая трехлетний опыт проведения Фестиваля школьных учителей в Елабуге, с уверенностью можно сказать, что его организация и содержание получили высокую оценку и учителей, и приглашенных модераторов. Фестиваль оказался весьма продуктивной, востребованной формой повышения квалификации учителей. Оказывая вдохновляющее воздействие, он выполняет стимулирующую функцию по отношению не только к учителям и его организаторам, но и к модераторам, у которых, по их признанию, в процессе работы и после нее появляются новые идеи. По словам многих учителей, во время работы Фестиваля они находились в таком состоянии, когда «хочется вобрать в себя как можно больше и сразу бежать в школу, а там попробовать все, что получили на Фестивале». Во время пребывания на Фестивале у многих учителей меняется психологическое «Я» учителя. Они испытывают состояние внутреннего профессионального полета, что очень важно накануне нового учебного года.

Фестиваль школьных учителей в Елабуге получил признание не только учителей. Участвуя сначала в Республиканском конкурсе «Лучшие товары Республики Татарстан 2011», он стал его лауреатом и получил диплом в номинации «Услуги». Затем Фестиваль участвовал во Всероссийском конкурсе программы «100 лучших товаров России» (2011 год) и, выйдя в финал, стал его дипломантом в номинации «Новинка года».

FORMATION AND DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Mikeroва G.Zh.®

Kuban State University

Russia

Abstract

The problem of formation and development of methodological culture of the teacher is raised in the article. From an author's position the essence, role, contents, criteria, requirements and features of its formation and development in future of elementary school teachers in the course of higher education are revealed.

Keywords: methodological culture, future of elementary school teacher, contents, criteria and features of its formation and development.

Аннотация

В статье поднимается проблема формирования и развития методологической культуры педагога. С авторской позиции в ней раскрываются сущность, роль, содержание, критерии, требования и особенности её формирования и развития у будущих учителей начальных классов в процессе их высшего профессионального образования.

Ключевые слова: методологическая культура, будущие учителя начальных классов, содержание, критерии и особенности её формирования и развития.

Наступивший XXI век требует от будущих учителей начальных классов большой самостоятельности по совершенствованию своей профессиональной культуры и способности к оценке происходящего. При этом культуру можно считать средством духовного «возделывания»

личности. О культуре сегодня говорят часто и много, но мало кто задумывался о том, что означает это слово, что за ним стоит. Слово это исторически изначально обозначало «возделывание земли», и с древности, получив от Бога в дар свою землю, человек должен был возделывать её, пожиная плоды, нужные для поддержания жизни. Земля была всем – матерью и кормилицей. Не случайно земля во многих языческих культах обожествлялась. Но для этого нужно было приложить усилия, землю нужно было возделывать.

Как отмечал П. Флоренский [2], человек, издревле представляя мир огромным и бесформенным, чтобы избежать сознания хаоса, стремился возделывать мир вокруг себя и создать границы своего существования, превращая мир в упорядоченное бытие. Таким образом, под понятием «культура» следует подразумевать превращение хаоса в космос, то есть переход от хаотичности и бесформенности к системности и приданию определенной формы. В этом смысле понятие «культура» наполняется онтологическим содержанием, т.е. культура есть основа бытия. Вообще культура многогранна, можно говорить о культуре труда, культуре межличностных отношений, национальной и языковой культуре или о методологической культуре.

На современном этапе содержание образования, ориентируясь на обеспечение самоопределения личности, призвано создать условия для формирования и развития методологической культуры будущего учителя начальных классов, для его самореализации. В ходе создания условий для этого выявляются и решаются некоторые профессионально-педагогические проблемы, которые связаны с методологической культурой педагога, учителя.

Известно, что сегодня методологическая культура учителя понимается как особая форма деятельности педагогического сознания, управляющего мышлением педагога и проявляющаяся в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры. Специфика функционирования методологической культуры учителя обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъектность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является неременным условием последующего формирования им субъектности, востребованности личностных структур его учеников [4]. Методологическая культура позволяет будущему учителю начальных классов быть более открытым новому педагогическому опыту. Её отсутствие приводит к искажению результатов научно-исследовательской деятельности учителя, делая их аморфными, расплывчатыми, неконкретными, а также блокирует развитие его познавательной активности.

Содержание методологической культуры будущего учителя начальных классов может быть выстроено в логике личностно-ориентированной парадигмы высшего профессионального образования, включающей когнитивный, аксиологический, деятельностно-творческий и личностный аспекты. Аксиологический компонент призван ввести студентов в мир ценностей и оказать им помощь в выборе социально и личностно значимой системы научно-исследовательской проблематики, вычленив её актуальность и необходимость решения на данном этапе развития современной науки и практики. Когнитивный компонент направлен на формирование системы знаний об основных подходах, принципах и методах научного исследования. Деятельностно-творческий компонент обеспечивает формирование и развитие разнообразных способов деятельности и творческих способностей, которыми являются способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления и конструирования научно-исследовательской деятельности. Личностный компонент способствует развитию самопознания и рефлексии личности будущего педагога [1].

Сформировавшаяся методологическая культура студента – будущего учителя начальных классов проявляется в:

- обретении личностного смысла в освоении методологической культурой и собственной позиции (В.П. Бедерханова) в педагогической науке и практике;
- его теоретико-педагогическом мышлении;
- знании методологических характеристик исследовательской деятельности и умении их определять в конкретном педагогическом исследовании;
- умении трансформировать собственное педагогическое сознание и коммуникативно-педагогическую деятельность;
- умении преобразовывать персональную педагогическую технологию;
- развитой способности к рефлексии всех аспектов целостной педагогической деятельности и собственного поведения;

– способности к критико-рефлексивному анализу парадигмы и концепций как оснований педагогической науки и практики.

Эти положения в общем виде могут выступать как критерии сформированности методологической культуры будущего учителя начальных классов.

Некоторые авторы [2 С.94-96] более подробно останавливаются на следующих требованиях к квалификации педагога-исследователя и педагога-практика:

1. Свободно ориентироваться в системе методов эмпирического исследования: быть знакомым с содержанием этих методов, с принципами их построения, алгоритмом применения, возможностями каждого метода при сборе информации определенного типа, сильными и слабыми сторонами методов в аспектах выявления фактов и обеспечении их достоверности, а также с возможностью взаимосвязи методов друг с другом. Кроме того, необходимо владеть технологией применения методов (то есть алгоритмом операций) и их модификациями (правила и процедуры).

2. Владеть методологией научно-педагогического исследования, то есть: понимать принципы его проектирования, организации и проведения (особенно принципы историзма, системности, прогностичности); иметь четкое представление о его понятийном аппарате (понятия достоверности информации, репрезентативности данных, надежности и валидности инструментария, критерии и эмпирические показатели измерения и оценивания и т.п.); иметь четкое представление о структуре собственной проблемы и семантическом поле своего исследования (тезаурус исследования).

Известные ученые-методологи педагогики Г.В. Абрамян, Е.В. Бережнова, Н.В. Бордовская, М.Я. Виленский, В.В. Краевский, Ю.И. Нечаев, В.М. Полонский, М.А. Розов, А.П. Тряпицына, Г.П. Щедровицкий и др. провели множество исследований по проблемам методологической культуры педагога. Но они касаются общих вопросов трех уровней методологии: философской, общенаучной и конкретно-научной. Вопросами формирования методологической культуры будущего учителя начальной школы они почти не занимались. На наш взгляд, методологическая культура будущего учителя начальных классов несколько отличается и имеет свою специфику, зависящую от особенностей этой педагогической профессии. Опишем некоторые из них.

Во-первых, поскольку деятельность учителя начальной школы связана с младшими школьниками, которые только вступили в учебную деятельность, то одной из важнейших проблем в формировании и развитии методологической культуры будущего учителя начальных классов выступает воспитание духовно-нравственной личности. Образование, воспитание личности этих студентов с позиций духовно-нравственных основ приведет к качественным изменениям. Включение личностных структур сознания студентов, таких как: мотивирующая, рефлексивная, критическая, коллизийная, смыслотворческая и т.д., создаст возможность перехода общих для мировой культуры ценностей – в личностные.

Во-вторых, проблема формирования и развития методологической культуры студентов зависит от выборов методов их обучения. В этих целях современные методы должны быть наполнены гуманистическим содержанием, выводить на самостоятельный поиск путей решения проблемы и т.д. например, метод проектов. Метод проектов – это путь познания, способ организации процесса познания, способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая предполагает вполне реальный практический результат [5].

В-третьих, учитель начальной школы – универсальный специалист, он ведет множество учебных предметов, которые основаны как на дидактике, так и на частных методиках. В этой связи, частью методологического обеспечения могут стать общие специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию по отношению к частным теориям [3. С.175]. Дидактика выполняет методологическую функцию по отношению ко всем частным методикам обучения, поскольку одно из её назначений состоит в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения со стороны этих методик. Кроме того, на наш взгляд, общие фундаментальные теории, с которыми связаны частные методики обучения, также имеет методологический характер: для методики обучения русскому языку – лингвистика, для методики математики – теория математики, в частности теория систем, для методики окружающего мира – концепции современного естествознания и т.п. Исходя из вышесказанного, будущий учитель начальных классов должен в совершенстве владеть всеми этими фундаментальными теориями, в отличие от учителей-предметников, которые будут преподавать лишь один учебный предмет.

В-четвертых, учитель начальных классов – это тонкий психолог, особенно, если он работает по системе Л.В. Занкова (нужно постоянно исследовать общее развитие учащихся). Младшему

школьному возрасту характерны различные изменения в психологической сфере. Эти изменения педагог должен уметь отслеживать и диагностировать. В этой связи в состав методологической культуры учителя начальной школы обязательно должны входить знания педагогической диагностики.

В-пятых, будущие учителя начальных классов непрерывно пробуют себя на педагогической практике. В этой связи они должны знать о том, что теория – это одно, а практика – это другое. Часто, например, метод обучения, описанный в теории не совпадает с методом, который применяется в практике. Это понимание выступает как методологическая предпосылка инноваций в образовании, названная А.В. Хуторским «происходящий метод» обучения – «это метод, содержание которого выстраивается в ходе образовательной деятельности...», живой метод, такой, который подчиняется закономерностям протекания образовательной деятельности. В отличие от отчужденного от реальности метода, т.е. метода как модели предполагаемого действия, происходящий метод – всегда уникален [6, 131].

В-шестых, хотя эту особенность нужно выделить как стратегическую – смысловую, в рамках нового федерального образовательного стандарта начального общего образования будущие учителя начальных классов должны перестроить своё понимание – мировоззрение для обучения младших школьников по-новому – на основе системно-деятельностного подхода, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент нового стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Итак, в рамках данной статьи мы определили некоторые, особо важные на наш взгляд, особенности формирования и развития методологической культуры будущего учителя начальных классов, которые должны быть положены в основу их высшего профессионального образования при обучении в вузе.

Литература

- [1] Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: Монография. – М.-Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.
- [2] Кирюшина О.Н. Актуальные вопросы методологической культуры педагога./Проблемы и перспективы подготовки учителя в современных условиях: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Славянск на Кубани. Изд. центр СГПИ – 2003. – С. 94-96.
- [3] Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр Академия, 2003. – 256 с.

- [4] Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. – Воронеж, 1997.
[5] Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Е.С. Полат. – М., 2001.
[6] Хуторской А.В. «Происходящая» теория обучения как методологическая предпосылка инноваций в образовании. /Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: Материалы всероссийской методологической конференции-семинара: В 2-х ч. Ч.1.: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания /Гл. ред. В.В. Краевский; Ред. А.А. Арламов, Е.В. Бережнова. – Краснодар, 2006. 232 с. – С. 129-133.

MONITORING READINESS OF ATHLETES OF HIGH QUALIFICATION IN HOCKEY

Mikhno L.V.¹, Polikarpochkin A.N.², Homko E.V.³, Panov I.V.⁴©

^{1, 2, 3, 4} National State University of Physical Education, Sport and Health named after P. Lesgaft

Russia

Abstract

The analysis of physiological regularities of change of the functional condition and working capacity in players of hockey clubs aged from 6 till 22 years throughout the annual training and competitive period is carried out, the formation periods of "functional hole" and "sportswear peak" are defined. Changes in the locomotor system practically in all athletes are revealed. Recommendations about preservation of health and efficiency of hockey players are offered.

Keywords: hockey, system of preparation of trainers, health, functional condition, working capacity, locomotor system.

Аннотация

Проведен анализ физиологических закономерностей изменения функционального состояния и работоспособности у игроков хоккейных клубов в возрасте от 6 до 22 лет на протяжении годового тренировочно-соревновательного периода, определены периоды формирования «функциональной ямы» и «пика спортивной формы». Выявлены изменения в опорно-двигательном аппарате практически у всех спортсменов. Предложены рекомендации по сохранению здоровья и работоспособности хоккеистов.

Ключевые слова: хоккей, система подготовки тренеров, здоровье, функциональное состояние, работоспособность, опорно-двигательный аппарат.

В современном хоккее спортивные результаты определяются уровнем интегральной подготовленности хоккеистов, которая представляет собой органическое единство и оптимальное соотношение физической, технической, тактической, волевой и теоретической подготовленности. Увеличение объема и интенсивности тренировочных нагрузок человека для повышения его спортивной работоспособности имеет свои физиологические пределы. Во многих видах спорта спортсмены достигают близких к предельным параметрам тренировочных нагрузок и тренируются почти на пределе своих функциональных возможностей, балансируя между столь желанной высшей спортивной формой и опасностью перенапряжения систем организма. В таких условиях возможно формирование хронических заболеваний, особенно опорно-двигательного аппарата, переутомлений и других патологических состояний, вызванных чрезмерными нагрузками. В связи с этим первостепенное значение имеет активное воздействие на процессы восстановления после физических нагрузок путем естественного их стимулирования. В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что восстановление – неотъемлемая часть тренировочного

© Mikhno L.V., Polikarpochkin A.N., Homko E.V., Panov I.V., 2012

процесса, не менее важная, чем сама тренировка. Поэтому практическое использование различных восстановительных средств в системе подготовки спортсменов - важный резерв для дальнейшего повышения эффективности тренировки, достижения высокого уровня их физической работоспособности и специальной подготовленности [5, 6].

Использование эффективных восстановительных средств в системе подготовки спортсменов с учетом знания механизмов и закономерностей адаптации к физическим нагрузкам, стадий ее развития и приспособительных возможностей организма является важнейшей проблемой спорта и одной из наиболее существенных физиологических основ тренировочной деятельности спортсменов. Знание закономерностей адаптации позволит правильно оценивать функциональное состояние и уровень физической работоспособности спортсменов и позволит научно обосновать объем тренировочных нагрузок и оптимизировать процесс восстановления за счет правильного и своевременного применения восстановительно-оздоровительных мероприятий.

Из всех видов подготовок физическая имеет первостепенное значение в воспитании и формировании хоккеистов высокой квалификации. Это - фундамент, на котором формируется мастерство хоккеиста. Основными задачами физической подготовки являются:

1. Повышение уровня здоровья и функциональных возможностей различных систем организма спортсмена.

2. Развитие основных физических качеств (скорость, выносливость, скоростно-силовые, координационные качества, ловкость, гибкость) и их органическое единство, отвечающее специфике хоккея [3, 8].

Работоспособность – это категория, характеризующая возможности человека к выполнению конкретной деятельности. К основным компонентам комплексной характеристики работоспособности следует отнести: состояние здоровья, функциональное, физическое и психическое состояние организма и характер энергопродукции [9, 10].

Применительно к спорту, это, прежде всего, потенциальная способность спортсмена на протяжении заданного времени и с определенной эффективностью выполнять максимально возможный объем тренировочных и соревновательных нагрузок, проявлять максимум физического усилия в статической, динамической и смешанной работе. Физическая работоспособность – это интегративное выражение функциональных возможностей человека, которое характеризуется рядом компонент. К ним относятся: телосложение и антропометрические показатели; мощность, емкость и эффективность механизмов энергопродукции аэробным и анаэробным путем; сила и выносливость мышц, нейромышечная координация; состояние опорно-двигательного аппарата, параметры эндокринной системы и другие компоненты [1, 2].

Для современного развития спорта характерно увеличение физических нагрузок на тренировках, увеличение объема и интенсивности движений, возрастание объема психических нагрузок и формирование стресса, что обуславливает формирование как устойчивых, так и неустойчивых состояний, дополнительного напряжения, переутомлений. Отсюда важным является возможность качественно и количественно оценивать воздействующие факторы, получать достоверную информацию об уровне функционального состояния и работоспособности спортсменов, и на их основе целенаправленно корректировать тренировочно-соревновательный процесс, наращивая функциональные возможности в слабых звеньях. Кроме того, такая информация имеет важное значение и при выборе средств и способов сохранения, восстановления и повышения спортивной работоспособности, обоснованном и своевременном их применении.

Эффективность выполнения того или иного элемента в хоккее зависит от функционального состояния отдельных систем организма и уровня профессиональной работоспособности в целом. Существенная роль отводится способности организма спортсмена эффективно адаптироваться к физическим нагрузкам в ходе учебно-тренировочной деятельности, психологической устойчивости, определяемой уровнем развития и характеристиками личности [11]. Характеристики внутренних систем (сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, обменной и др.), обеспечивающих эффективность обменных процессов, которые являются врожденными характеристиками для организма, изменяющиеся в учебно-тренировочном процессе, в зависимости от направленности, эффективности и правильности корректирующих воздействий, как правило, в лучшую сторону. Однако, не исключается и обратное их развитие.

Состояние оптимальной работоспособности у спортсменов характеризуется достижением ими «спортивной формы». Во время этого этапа возможны относительно кратковременные ее улучшения и формирования «пика спортивной формы». Также возможны периоды ухудшения функционального состояния и физической работоспособности спортсменов и формирования

«функциональной ямы». Задача тренеров состоит в том, чтобы своевременно проводить диагностику таких состояний и осуществлять, при необходимости, профилактику существенных спадов работоспособности и формирование «функциональных ям» у спортсменов.

Цель исследования состояла в выявлении возможных причин формирования у хоккеистов ухудшения физической работоспособности и обоснования подходов к ускорению процессов восстановления на этапах тренировочно-соревновательного периода у хоккеистов высокой квалификации. При этом, с помощью ранее разработанных экспресс критериев оценивались здоровье и работоспособность отдельных хоккеистов, а также команды в целом. При оценке здоровья акцент делался на определение состояния опорно-двигательного аппарата, наличие микротравм, смещений позвонков и других последствий специфической деятельности и хронического травматизма хоккеистов. По результатам проведенного исследования определялась эффективность систем организма спортсменов, обеспечивающих восстановление после выполнения физических нагрузок.

Характеризуя спортивную деятельность игроков хоккеистов, следует отметить, что тренировочно-соревновательный цикл в игровых видах спорта совпадает по времени с годовым периодом [7,8]. За это время игроки обязаны подготовиться к проведению соревнований, провести их на максимально высоком уровне, достигнуть высокие результаты и успешно завершить указанный период. При этом, важной задачей, стоящей перед тренером и врачом команды является объективная оценка функционального состояния и уровня работоспособности спортсменов в разные периоды тренировочно-соревновательного периода. Следует отметить, что в различных спортивных специализациях в игровых видах спорта динамика работоспособности имеет некоторые различия. Предпочтительным является оценка уровня работоспособности спортсменов и ее динамики по данным отдельных психофизиологических, клинко-физиологических показателей и интегральному показателю работоспособности, представленному как P_c [4].

На основании полученных при обследовании данных о функциональном состоянии и работоспособности игроков хоккейного клуба по хоккею с шайбой и значений у них показателя P_c представлена динамика показателя P_c на протяжении тренировочно-соревновательного периода в течение года (рис. 1).

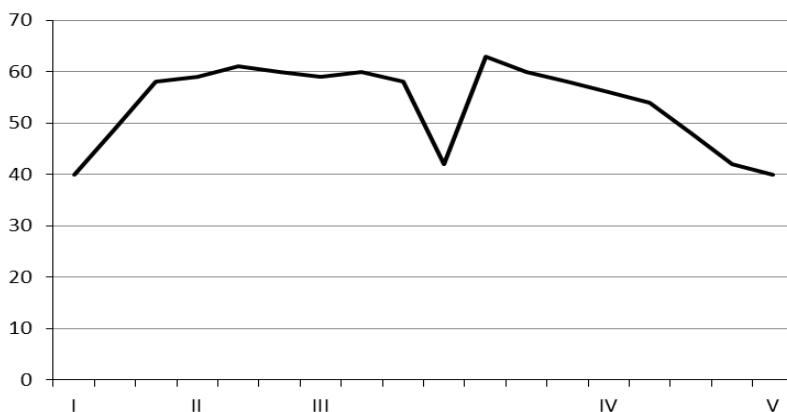


Рис. 1. Интегральный показатель P_c команды мастеров по хоккею с шайбой на протяжении тренировочно-соревновательного периода; $n=33$.

Обозначения: I – предсезонные сборы; II – предсоревновательный период
III – соревновательный период; IV – постсоревновательный период; V – отпуск

Следует отметить, важной частью динамики работоспособности хоккейных команд являются предсезонные сборы. Такие сборы проводятся, как правило, в течение 4 недель, причем, и первые две недели посвящены тренировочным занятиям, проводимым на земле. Занятия направлены преимущественно на формирование скоростно-силовых, скоростных качеств,

силы и общей выносливости. Дополнительно, к концу этого периода, рекомендуется формировать ловкость и координацию. Интенсивность тренировочных занятий на этом этапе высокая, тренировки проводятся 2 раза в день по 2 часа каждая.

По данным, представленным на рис. 1, за период предсезонных сборов интегральный показатель R_c увеличивается. Во время предсоревновательного периода интенсивность тренировочных занятий несколько снижается, однако R_c продолжает плавно увеличиваться и достигает максимальных значений. В дальнейшем меняется направленность тренировочного процесса, акцент делается на совершенствование скоростно-силовых качеств, а также осуществляется переход от общей направленности тренировок к специальным упражнениям, адаптированным для хоккея.

Соревновательный период занимает существенно больший промежуток времени, по сравнению с подготовительными периодами, и характеризуется незначительными флуктуациями интегрального показателя работоспособности. Величина данного уровня, учитывая его относительную стабильность, обычно считается оптимальным уровнем работоспособности. Для удобства оценки отклонений R_c , данный уровень принимался за «исходный».

Функциональное состояние игроков на исходном уровне можно охарактеризовать как нормальное. Хроническое утомление, которое может возникать при нормальном функциональном состоянии оценивается легкой, средней и начально-высокой степенью. Изменения R_c обычно не превышают 16%. В отдельные короткие периоды времени его параметры могут уменьшаться до 15-20%. На наш взгляд, такая направленность динамики обусловлена началом формирования так называемой «функциональной ямы». Данный период возникает в том случае, если суммарный объем и интенсивность нагрузочных воздействий способствует развитию пограничного функционального состояния, которое характеризуется высокой степенью хронического утомления (16-19%) и переутомлением ($\geq 20\%$). В спортивной практике такие состояния настоятельно требуют коррекции функционального состояния спортсмена с участием спортивного врача.

В отдельные промежутки соревновательного периода возможен выход команды или отдельного спортсмена на уровень наивысшего (максимального) подъема работоспособности с максимальной мобилизацией резервных возможностей организма. В представленном исследовании такого состояния спортсменов отмечено не было.

Постсоревновательный период следует за соревновательным и его начало в большой степени зависит от успешности выступления команды и попадания ее в игры серии "play off". На протяжении этого периода наблюдается понижение уровня интегрального показателя спортивной работоспособности R_c на 10-15%. После постсоревновательного периода следует отпуск, во время которого, как правило, спортсмен меньше внимания уделяет тренировочному процессу и значение R_c может еще в большей мере уменьшаться.

Динамика интегрального показателя работоспособности R_c более стабильна и менее изменчива по сравнению с другими показателями. При более детальном ознакомлении с динамикой работоспособности игроков хоккейных клубов на протяжении предсоревновательного периода, были отмечены незапланированные спады уровня R_c у отдельных игроков при плановых объемах тренирующих воздействий, выявлены определенные проблемы, которые в настоящее время окончательно еще не решены. В частности, следует заметить, что современные методики подготовки хоккеистов не предполагают разделение игроков по преобладанию у них аэробных или анаэробных механизмов энергообеспечения. Это не дает возможности хотя бы частично индивидуализировать ход тренировочного процесса. Кроме того, нет разделения игроков, имеющих специфические особенности энергообеспечения, скоростно-силовых и координационных способностей и выносливости. Поэтому формирование данных качеств осуществляется методом выполнения стандартных нагрузочных упражнений в предсезонном периоде. По нашему мнению, учет особенностей энергообеспечения игроков и, отсюда вытекающая индивидуализация тренировочного процесса, а также рекомендуемые нагрузки (разделение на группы), могут обеспечить получение существенного прироста некоторых показателей ФС, а значит и показателя R_c .

Соревновательный период может продолжаться различный промежуток времени, который зависит, прежде всего, от успешности выступления команды в чемпионате, и может составлять 3-4 месяца. На протяжении соревновательного периода показатель R_c находится примерно на одном уровне, возможны флуктуации с общей тенденцией к снижению. Уровень R_c зависит от поддерживающих тренирующих воздействий (режимов тренировок в микроциклах), зависящих от уровня функционального состояния игроков, важности возможности предстоящих матчей и т.п. В отдельные периоды времени наблюдается более выраженное ухудшений

функционального состояния и падение уровня интегрального показателя Рс. Указанный этап носит название "функциональной ямы".

Наблюдаемое ухудшение показателей функционального состояния и работоспособности, скорее всего, обусловлено нарастанием процессов утомления: ухудшением элиминации молочной кислоты из мышечных клеток, накоплением свободных радикалов, продуктов распада и другими признаками. Одновременно наблюдается микротравматизация мышечных волокон, накапливаются признаки травматизма двигательного аппарата из-за постоянной травматизации мышц, суставов, связок, которые преследуют каждого игрока на тренировках и играх.

При чрезмерном накоплении результатов таких воздействий в разные периоды времени у игроков, как правило, формируется хроническое утомление и переутомление. При этом ухудшение отдельных показателей функционального состояния организма может достигать 10-40% от уровня начала соревновательного периода. Интегральный показатель работоспособности Рс ухудшается на 10-20%. В нашем исследовании ухудшение составило лишь 9,4%. Вместе с тем, необходимо отметить, что сравнение произведено с уже сниженным в течение месяца уровнем Рс. Полученные данные свидетельствовали о формировании утомления, точнее его прогрессировании. В случае выявления таких изменений в организме игроков настоятельно рекомендуется использовать способы сохранения и повышения спортивной работоспособности.

Таким образом, изменения в функциональном состоянии 18 обследованных нами игроков были квалифицированы, как прогрессирующее ухудшение функционального состояния и снижение уровня работоспособности, т.е. формирование и развитие состояния "функциональной ямы". В данном случае было выявлено отчетливое, качественное ухудшение тренированности спортсмена, количественной оценки изменений уровня работоспособности спортсменов, получены данные о снижении Рс, существенных изменениях психофизиологических показателей, а также развитии высокой степени хронического утомления и переутомления. Вместе с тем, в доступной литературе описания периода «функциональной ямы» нами выявлено не было.

В заключительной части соревновательного периода в настоящее время проводятся матчи по системе "Play-off". Единого тренерского подхода к проведению тренировочного процесса в этот период не существует. Как правило, направленность внешних корректирующих воздействий со стороны тренера и спортивного врача будет зависеть от материального положения команды, уровня и класса игроков, задач, стоящих перед командой и массой других факторов. При этом, акцент в подготовке спортсменов в этот период времени может быть сделан в соответствии с поставленными целями и задачами на короткий или длительный период времени.

После окончания соревнований в командах наступает постсоревновательный период, который может продолжаться от 2 недель до 2 месяцев. Продолжительность постсоревновательного периода зависит от результатов выступления команды. В случае успешного выступления, такой период сокращается и, наоборот, в случае неудачи - увеличивается. В течение данного периода тренерский состав, как правило, рекомендует периодически проводить поддерживающие тренировки и одновременно сочетать с ними реабилитационно-восстановительные мероприятия, которые направлены на плавное снижение интегрального уровня работоспособности (до начального значения, равного 40 у.е. или несколько выше) и восстановление исходного функционального состояния.

В дальнейшем следует отпуск, во время которого игроки, как правило, предоставлены самому себе и не контролируют свое функциональное состояние. Такая практика проведения отпуска, к сожалению, сложилась в нашей стране. Игроки клубов Национальной хоккейной лиги обязаны следить за функциональным состоянием организма и поддерживать заданный уровень физической работоспособности. Такие условия могут быть прописаны в контракте, подписанным между клубом и игроком.

Таким образом, в хоккейном клубе, участвующем в первенстве Российской Федерации, на протяжении тренировочно-соревновательного периода уровень работоспособности представителей игровых видов спорта может достигать существенных различий по сравнению с исходным состоянием. Такие различия обусловлены интенсивностью тренировочного процесса, функциональным состоянием организма игроков, ближайшими и отдаленными целями и задачами, стоящими перед тренером, командой и игроками и многими другими факторами. При этом, на различных этапах соревновательного периода возможно формирование "функциональной ямы" - временного существенного прогрессирующего ухудшение функционального состояния и работоспособности игроков, обусловленного нарастанием явлений хронического утомления, ухудшением элиминации молочной кислоты из мышечных клеток, накоплением свободных

радикалов, продуктов распада и т.д. При этом ухудшение отдельных показателей может достигать 10-40% от уровня начала соревновательного периода («фоновых» значений). Ухудшение интегрального показателя работоспособности R_s может достигать 10-20%. Подобные различия, по нашему мнению, могут быть объяснены преимущественным ухудшением у различных спортсменов психофизиологических и клинко-физиологических показателей, отражающих аэробный или анаэробный тип образования энергии.

С целью оценки здоровья и состояния опорно-двигательного аппарата игроков хоккейных клубов различного возраста специалистами Академии хоккея и НГУ им.П.Ф. Лесгафта было проведено комплексное обследование 71 хоккеиста и была дана экспресс-оценка их общего состояния. Обследуемые игроки были в возрасте от 6 до 22 лет.

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, у 90% всех обследуемых (в более старших группах такой показатель достигает 100%) выявлены морфологические изменения в состоянии опорно-двигательного аппарата. Такие изменения могут расцениваться как предзаболевания и заболевания, обусловленные спецификой профессиональной деятельности. При этом преобладают следующие патологические процессы:

- нарушения осанки во фронтальной, сагиттальной плоскости и обеих плоскостях одновременно, приводящее к формированию сколиоза, кифоза (сутулость), лордоза (выпрямление позвоночного столба в области поясницы);
- заболевания связочного аппарата, формирование артрозов, артритов;
- травматизм суставов, обусловленный нарушением питания суставных сумок, связочного аппарата и других структур суставов;
- формирование микро-грыж позвоночника, подвывихов сегмента позвоночника, способствуя дальнейшему прогрессированию заболеваний опорно-двигательного аппарата;
- в результате специфических нагрузок и длительного пребывания в определенных позах, дополнительной частотой травматизации области головы, присущих хоккею с шайбой, ухудшается кровоснабжение левой стороны головного мозга, приводящее к снижению внимания, ухудшению абстрактного мышления, концентрации внимания.

Результаты обследования состояния опорно-двигательного аппарата у обследованных хоккеистов представлены в таблице.

Общее число обследуемых хоккеистов составило 71 человек, при этом общее количество выявленных у них нарушений в опорно-двигательном аппарате составило 446 случаев.

Таблица

Наличие изменений в опорно-двигательном аппарате у хоккеистов разного возраста

| Обнаруженные изменения опорно-двигательного аппарата | Возраст | | | |
|---|---------|--------|--------|------------|
| | 6 лет | 11 лет | 16 лет | 18-22 года |
| Изменения в позвоночнике и суставах позвоночника, из них в шейном отделе: | 20 | 17 | 23 | 12 |
| норма | - | - | - | - |
| смещение влево | 2 | 2 | - | 1 |
| смещение вправо | 4 | 7 | 7 | - |
| выпрямление | 7 | 7 | 11 | - |
| остеохондроз | 1 | - | 2 | 3 |
| Смещение первого шейного позвонка более 45 градусов | 6 | 1 | 3 | 8 |
| В грудном отделе: | 31 | 40 | 35 | 5 |
| норма | - | - | - | - |
| кифосколиоз | 10 | 11 | 11 | 2 |
| смещение влево | 9 | 6 | 6 | - |
| смещение вправо | 3 | 14 | 9 | 1 |
| Смещение 4-5 грудного позвонка | 9 | 9 | 9 | 2 |
| Смещение лопатки более 1 -3 см: | 18 | 20 | 14 | 8 |
| смещение влево | 2 | 3 | - | 1 |
| смещение вправо | 16 | 17 | 14 | 7 |

Окончание таблицы

| Обнаруженные изменения опорно-двигательного аппарата | Возраст | | | |
|--|---------|--------|--------|------------|
| | 6 лет | 11 лет | 16 лет | 18-22 года |
| Деформация грудной клетки: | 19 | 12 | 17 | 10 |
| левостороннее | 3 | 6 | 4 | 2 |
| правостороннее | 16 | 6 | 13 | 8 |
| Изменения в поясничном отделе: | 44 | 33 | 39 | 25 |
| норма | - | - | - | - |
| сколиоз | - | - | - | - |
| смещение влево | 3 | 1 | 13 | - |
| смещение вправо | 11 | 11 | 3 | 3 |
| выпрямление | 6 | 4 | 1 | 2 |
| Патология 5 поясничного позвонка | 5 | -- | - | 6 |
| Блок между 2-3 позвонком | - | - | - | 3 |
| остеохондроз | 1 | - | 1 | 2 |
| Смещение таза, разница ног от 1 до 5 см | 18 | 17 | 21 | 9 |
| влево | 5 | 6 | 11 | 3 |
| вправо | 13 | 10 | 9 | 6 |
| деформация копчика | - | 1 | 1 | - |
| Артроз в тазобедренных суставах: | 1 | - | - | 2 |
| норма | - | - | - | - |
| левый | 1 | - | - | - |
| правый | - | - | - | 2 |
| Артроз коленных суставов: | 14 | 9 | 7 | 4 |
| Норма | - | - | - | - |
| левого | 3 | 5 | 1 | - |
| правого | 5 | 1 | 5 | 2 |
| оба | 6 | 3 | 1 | 2 |
| Артроз голеностопных суставов: | 4 | 1 | 1 | - |
| левого | 1 | - | - | - |
| правого | - | 1 | 1 | - |
| оба | 3 | - | - | - |
| Артроз плече-лопаточного сустава: | - | 1 | - | 6 |
| левого | | | | 3 |
| правого | | 1 | | 1 |
| оба | | | | 2 |
| Общее число обследуемых | 18 | 20 | 21 | 12 |

Таким образом, у отдельных игроков хоккеистов наличествовали изменения сразу в нескольких структурах, т.е. в позвоночнике, суставах ног и других отделах. Суммарные величины таких нарушений представлены на рис. 2.

Как свидетельствуют результаты проведенного обследования игроков хоккейных команд, у 95% спортсменов наличествуют проблемы со здоровьем, в частности, от незначительных отклонений от нормы до выраженных патологических изменений. Из них у 90% всех обследуемых в возрасте 7-11 лет имеются отклонения от нормы в коленных суставах. У 70% игроков команд молодежной хоккейной лиги имеются заболевания плеч и лопаточных суставов.

Известно, что нарушения в структуре нижнего отдела шейных позвонков приводит к развитию артрозов плечевых суставов. За счет нарушения строения шейного отдела позвоночника у игроков могут развиваться нарушение кровообращения головного мозга, которое приводит к гипоксии мозга, а следовательно к депрессиям, эмоциональным срывам, агрессии и снижению игрового потенциала. Такие изменения были обнаружены у 60% обследуемых игроков.

Смещение (лево- или правостороннее) таза до 30 градусов способно затруднить венозный отток крови и, как следствие, замедлить процессы выведения накопленной молочной

кислоты из организма, особенно из нижних конечностей. Следствием может быть ухудшение катания и потеря скорости. Такие изменения наблюдались у 90% испытуемых.



Рис. 2. Структура выявленных нарушений опорно-двигательного аппарата у игроков хоккеистов в возрасте от 6 до 22 лет

Грудной кифоз (сутулость) и деформация грудной клетки обуславливают смещение положения сердца и затруднение кровотока в области коронарных артерий. Такие изменения ухудшают и нарушают работу сердца, способствуют формированию гипертонии левого желудочка, являются причиной появления болей в области сердца. Такие изменения наблюдались у 70% испытуемых.

Деформация или ущемление 5 и 6 позвонка грудного отдела позвоночника приводит к ухудшению вентиляционной функции легких, снижая резервные возможности снабжения организма кислородом и замедляя выведение избыточного углекислого газа. Такие изменения могут лимитировать физическую работоспособность за счет уменьшения доставки кислорода тканям во время выполнения максимальной и субмаксимальной нагрузки во время игр, сопровождающихся максимальной отдачей игроков на поле. Такие изменения были обнаружены у 90% испытуемых.

Причинами возникновения таких изменений у игроков, на наш взгляд, могут быть следующие обстоятельства:

1. Социальная группа причин, обусловленных глобализацией, урбанизацией, изменением климата, воздействием экологически вредных факторов, излишней компьютеризацией, курением, употреблением наркотиков, алкоголя и другими неблагоприятными социальными факторами.

2. Обусловленные занятием специфическим видом деятельности, т.е. занятием хоккеем. Важнейшей составляющей является недостаточная обученность тренеров, неправильно построенный тренировочный процесс, незнание основ теории и методики хоккея, базовых основ наук о человеческом организме и его резервных возможностях (анатомия, физиология, биология, биомеханика, психология, спортивная физиология и медицина).

Одновременно следует отметить, что, на наш взгляд, факторами, обуславливающими ухудшение состояния здоровья спортсменов – хоккеистов являются:

- отсутствие современной системы профилактики, диагностики и восстановления функционального состояния и работоспособности спортсменов;

- неправильно построенная система распределения нагрузок хоккеистов (перегрузки, не соответствующие возрастным изменениям организма спортсмена, необоснованные кроссы и т.д.);

- ранняя специализация (техника, тактика, погоня за результатом уже в младшем школьном возрасте). Следует заметить, что зарубежный опыт говорит о том, что у спортсменов младших возрастов в качестве тренирующих воздействий чаще следует использовать игры на льду, салки, пятнашки, игры с мячиком и т.д.

- неправильное питание спортсменов (несбалансированное питание, необоснованные биодобавки и т.д.).

С учетом представленного выше рекомендуется оптимизировать профессиональную деятельность спортсменов ситуационного профиля деятельности (хоккеистов).

В целом, говоря о сохранении, повышении и восстановлении спортивной работоспособности, следует отметить, что активное воздействие на восстановительные процессы представляет собой не менее важную задачу, чем адекватные тренировочные нагрузки. Рациональное планирование восстановительных мероприятий в рамках тренировочных нагрузок является необходимым условием успешной подготовки спортсменов высокого класса.

Для правильной организации учебно-тренировочного процесса, эффективного управления и руководства им, особое значение имеет контроль за динамикой показателей физической работоспособности спортсменов на различных этапах и периодах подготовки. Реализация контроля как неотъемлемого звена в цепи педагогического руководства тренировочным процессом дает возможность установить изменения, происходящие в физической подготовленности спортсмена, что в свою очередь, позволяет определить степень влияния характера выполняемой тренировочной нагрузки на реализацию плана тренировки, достижение поставленных целей и задач и, при необходимости, внести коррективы в этот план. Такая информация является предопределяющей в правильной тактике проведения тренером и тренером-врачом перспективного, текущего и оперативного планирования, а также текущего контроля – основных функций управления процессом подготовки спортсмена ситуационного характера деятельности.

Выводы

1. Интегральные методики дают возможность оценивать законченный алгоритм спортивной деятельности. Эти методики учитывают эффективность выполнения определенных упражнений и такие взаимосвязи спортсменов, как коллективные действия. Кроме того, в интегральных методиках полно отражаются и те мотивы, которые определяют деятельность в реальных условиях.

2. Изменения в структуре и заболевания опорно-двигательного аппарата в значительной мере ухудшают функциональное состояние, снижают работоспособность и сужают резервные возможности организма спортсмена (хоккеиста).

3. Организация научно-обоснованного правильного медико-физиологического обеспечения даст возможность увеличить функциональные ресурсы организма спортсмена, приведет к расширению его резервных возможностей и улучшению спортивных результатов.

4. Разработка обновленной системы подготовки тренеров хоккейных команд (от дошкольников до профессионалов), обучение специалистов тренерского звена с учетом новейших разработок и использования мирового опыта позволит сохранить здоровье спортсменов и продлить их спортивное долголетие.

Литература

- [1] Белоцерковский З.Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов. – М.: Советский спорт, 2005. – 312с.
- [2] Карпман В.Л., Белоцерковский З.Б., Гудков И.А. Тестирование в спортивной медицине. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 208 с.
- [3] Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры. 2-е издание, испр. – М.: Советский спорт, 2004. - 464 с.
- [4] Левшин И.В., Поликарпочкин А.Н. Способ определения уровня профессиональной работоспособности спортсмена // Матер. Всероссийской конф. Великие Луки.-2005.-С.76.
- [5] Михно Л.В., Михайлов К.К., Шилов В.В. Содержание и структура спортивной подготовки хоккеистов. Учебное пособие. СПб: НГУ им. П.Ф. Лесгафта, СПб. - 2011.- 194 с.
- [6] Михно Л.В., Трунин В.В., Хорозов А.В. Стретчинг в профилактике спортивного травматизма хоккеистов. СПб.: 2009. – 68 с.
- [7] Пучков Н.Г., Шилов В.В. Курс лекций по теории и методике хоккея. - СПб: СПб ГУФК им. П.Ф. Лесгафта. 2008. - 128 с.
- [8] Савин В.П. Теория и методика хоккея. – М.: издательский центр «Академия», 2003. - 400 с.
- [9] Солодков А. С. Физическая работоспособность спортсмена. – СПб.: СПбГАФК, 1995. – 15 с.
- [10] Солодков А.С., Левшин И.В., Поликарпочкин А.Н. Физиологические механизмы и закономерности восстановительных процессов в спорте // Науч-теор. журнал Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2007 №28. – С.76–85.
- [11] Хомко Е.В. Психологическая готовность хоккеистов как важный фактор их успешного выступления на соревнованиях // Мат. 2-й Всероссийской научно-методической конференции. Актуальные вопросы теории и методики подготовки тренерских кадров. -СПб.: НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург - 2009. – С. 172-174

FORMATION OF MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE COURSE OF PROFESSIONAL AND CULTURAL ACTIVITY

Mindibekova L.A.¹, Mikhaylova R.I.²®

^{1,2} Khakass State University named after N.F Katanov

Russia

Abstract

The article is devoted to the problem of formation of multicultural education of the student of higher education institution in the course of his professional and cultural activity. In the article the authors consider questions of realization of strategic ways and conditions of formation of multicultural education of students of higher educational institutions, in particular the questions connected with realization of the principle of multiculturalism in educational process, orientation of students on multicultural values, modeling of multicultural educational space of higher education institution.

Keywords: formation, multicultural education, student, pedagogical conditions.

Аннотация

Статья посвящена проблеме становления многокультурной образованности студента вуза в процессе его профессионально-культурной деятельности. В статье авторы рассматривают вопросы реализации стратегических путей и условий становления многокультурной образованности студентов высших учебных заведений, в частности вопросы, связанные реализацией принципа многокультурности в образовательном процессе, ориентированием студентов на многокультурные ценности, моделированием многокультурного образовательного пространства вуза

Ключевые слова: становление, многокультурная образованность, студент, педагогические условия.

Процветание России, как отмечается в концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, связывается с продуктивным использованием ее инновационного потенциала, основным носителем которого является молодежь. В качестве важнейших задач государственной молодежной политики рассматриваются вовлечение молодежи в социальную практику, гражданское образование и патриотическое воспитание, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи. Решение данных задач связывается с разработкой и реализацией программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности, реализацией многокультурного образования, воспитанием толерантности к представителям различных этносов. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы указывается на необходимость распространения по всей территории Российской Федерации воспитательных моделей успешной социализации, которые обеспечат формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества, что предусматривает выполнение комплекса мероприятий по созданию условий, способствующих устранению причин проявления национализма и сепаратизма в молодежной среде. Таким образом, обществом и государством сформирован заказ на становление многокультурной образованности молодежи.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что созданы научные предпосылки для решения данной задачи. Значительный вклад в развитие представлений о сущности образованности внесли отечественные ученые: Б.С.Гершунский, Е.В.Бондаревская, Ш.А. Амонашвили, Э.Ф.Зеер и другие.

Вопросы философии и методологии многокультурного образования обсуждаются в исследованиях ученых: культурологический подход – В.С. Библер, Е.В.Бондаревская,

Н.Б.Крылова, М.Л.Воловикова, В.В.Гура; аксиологический – Н.Н. Столович, В.Франкл, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов И.Ф. Исаев, Е.П. Белозерцев, Т.В. Любова.; личностно-деятельностный – В.В. Давыдов, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, А.П.Тряпицина, Г.А. Цукерман и другие.

Проблемы воспитания личности в духе многокультурной образованности, толерантности, интернационализма, формирования культуры межнационального общения, рассматриваются в трудах А.Г. Абсаямовой, С.Г.Айвазовой, А.К.Бабуриной, Л.Г.Семиной, В.А. Тишкова, Г.Д. Дмитриева, А.Н. Джуринского. Проблему воспитания национального самосознания и межнациональной толерантности рассматривают В.Х. Абэлян, З.Ф. Мубинова, Л.С. Ядрихинская и другие.

Различные аспекты педагогического обеспечения становления многокультурной образованности студента освещены в исследованиях А.В. Кирьяковой, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова, М. И.Рожков, Л.В. Байбородова.

В рамках психолого-педагогических исследований анализируются различные аспекты культурного становления студенческой молодежи как носителя многокультурных ценностей посредством: обогащения этнокультурных ориентаций (Н.Груба, Е.Д. Трофимова).

Недостаточно разработанными остаются, на наш взгляд, вопросы реализации стратегических путей и условий становления многокультурной образованности студентов высших учебных заведений, в частности вопросы, связанные реализацией принципа многокультурности в образовательном процессе, ориентированием студентов на многокультурные ценности, моделированием многокультурного образовательного пространства вуза. В структуре многокультурной образованности нами выделено три компонента, которые определяют содержательную сущность данных условий. Познавательный – аналитический компонент соответствует условию «Обогащение содержания учебного материала на основе дидактического принципа многокультурности; эмоционально-ценностной – «Ориентирование студентов на многокультурные ценности»; стратегически – деятельностной - «Организация многокультурного образовательного пространства». С целью реализации первого условия – обогащения содержания учебного материала на основе дидактического принципа многокультурности студента вуза нами были разработаны два образовательных модуля, получившие условное название «Я в многокультурном мире» и «Национальная культура Хакасии: настоящее и традиции». Следует отметить, что эти модули были в большей степени ориентированы на развитие познавательно-аналитического компонента многокультурной образованности студента вуза

Реализация описанных выше образовательных модулей способствовала становлению познавательно-аналитического, эмоционально – ценностного и стратегически - деятельностного компонентов многокультурной образованности студента. В реализацию каждого модуля, кроме базового содержания, которое касалось хакасской культуры, включались темы, связанные с культурными аспектами других народов населяющих республику. По окончании реализации данных образовательных модулей была проведена диагностика эффективности проведенной работы. Наибольшее развитие получил познавательно-аналитический показатель, что подтвердило действенность его эффективности, а также подтвердило условия обогащения содержания образования и повысило уровни становления многокультурной образованности студента в экспериментальных группах. Результатом прохождения студентами материалов образовательных модулей стало повышение их уровня знаний в области хакасской культуры. При реализации следующего условия были организованы и проведены ролевая игра «Толерантность», «Страны», игровые ситуации «Пойми меня», «Взаимопонимание», «Ценности моей жизни», «Поток сознания», «Поиск позиции», коллективного творческого дела «Творческие мастерские». Данная работа использовалась как прием, активизирующий процесс познания многокультурных ценностей посредством активного участия студентов в проводимых мероприятиях. На окончании данного этапа опытно – экспериментальной работы в экспериментальных группах отметилась предрасположенность студентов к принятию многокультурных ценностей и к руководству ими в реальных жизненных ситуациях. Исходя из теоретического анализа становления многокультурной образованности, обобщенной модели становления многокультурной образованности студента в образовательном пространстве вуза конкретизирована модель многокультурного образовательного пространства в виде объемного круга, символизирующего внутреннюю сущность человека и внешнюю детерминацию педагогических условий, способствующих становлению многокультурной образованности студента. С целью организации многокультурного пространства были использованы игровые упражнения и игры. Разработка и проведение игровых программ «Связанные одной цепью»,

«Доброта», «Комплимент в диалоге», «Нравится – не нравится», «Приветствие в танце», «Рюкзачок успеха», « Лицо команды», ролевой игры «На пути к национальной идее», прием «Встречные вопросы», беседа «Об имяназвании», викторина «Мое имя», «Празднование Дня студентов». Результативность организации педагогического сопровождения деятельности студентов при выполнении последнего условия подтверждена данными сравнительной диагностики уровней проявления многокультурной образованности участников экспериментальных групп.

THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT «PROFESSIONAL READINESS FOR SELF-MUSICIAN» AS A BURNING ISSUE OF SCIENTIFIC SUPPORT MUSIC EDUCATION

Mkhitarian O.[©]

Moscow State University of Culture and Arts

Russia

Abstract

The paper presents an analysis of the concept of "professional readiness self-musician" in the Information Society. It is proved necessity of the account of social and cultural trends in the design of the contents of this competence. The dialectic of formation of professional readiness for self-development and the ability to self-preservation of the identity of the musician is examined.

Keywords: musical education, universities of culture and arts, information culture, formation of readiness for self-development, students-musicians, musician training, musician's identity self-preservation

Аннотация

Статья представляет анализ понятия «профессиональная готовность к саморазвитию» в условиях информационного общества. Доказывается необходимость учета социокультурных трендов в проектировании содержания данной компетентности. Исследуется диалектика формирования профессиональной готовности к саморазвитию и способности к самосохранению личности музыканта.

Ключевые слова: музыкальное образование, вузы культуры и искусств, информационная культура, формирование готовности к саморазвитию, студенты-музыканты, профессиональная подготовка музыканта.

Саморазвитие выступает одним из наиболее значимых процессов социализации в современном обществе. Подобное понимание саморазвития демонстрируют современные гуманитарные и социальные науки, в особенности те их направления (течения, школы), которые рассматривают личность как структуру, динамика, развитие которой происходит в ходе адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности, в первую очередь, к постоянно изменяющимся условиям социальной активности. Именно в этом ключе саморазвитие рассматривают психолого-педагогические теории творческого развития и саморазвития личности (В.И. Андреев, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, В. Франкл, С. Френе, С.Т. Шацкий, Р. Штейнер и др.).

Современная музыкальная педагогика, теория и методика профессионального образования в сфере музыки требует особого внимания к самой компетенции «готовность к саморазвитию», педагогическим принципам, методам и средствам ее формирования, определению условий и критериям оценки ее сформированности.

Саморазвитие традиционно занимает особое место в системе профессиональной подготовки студентов-музыкантов как деятельность, обеспечивающая адаптацию специалиста к

© Mkhitarian O., 2012

изменяющейся действительности. Саморазвитие творческого работника предполагает самостоятельное творчество, инновационное мышление, рефлексивную деятельность, прогнозирование и проектирование собственного профессионально-личностного образования и развития. Интегративный подход к саморазвитию, предполагающий единство профессионального и личностного саморазвития в контексте профессионализации и личностной реализации музыканта, опирается на выделение в качестве специфической профессиональной характеристики стремление к самосовершенствованию.

Готовность к саморазвитию студентов-музыкантов выступает важнейшей компетентностью как в процессе обучения, так и дальнейшей профессионально-творческой деятельности. Анализ теоретического арсенала современной музыкальной педагогики показал интерес научной общественности к данному явлению, однако, отсутствие серьезных теоретико-методологических и прикладных работ в этом предметном поле. Основной акцент делается на специфике профессионально-личностного, творческого становления педагога-музыканта, однако, оно невозможно вне процессов саморазвития. Таким образом, речь идет о гуманизации высшего профессионального музыкального образования, о педагогической концентрации на формировании личности музыканта.

Задача формирования у студентов-музыкантов готовности к саморазвитию требует проектирования этой образовательной компетенции на основе компетентностного анализа деятельности современного музыканта. В данном случае речь идет об анализе роли и места «готовности к саморазвитию» как компетентности, то есть, по А.В.Хуторскому, как состоявшейся совокупности личностных качеств специалиста (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей) в заданной сфере. Данная исследовательская задача требует абстрактного моделирования в лабораторных условиях, ибо компетентностный анализ не может игнорировать хотя бы минимального опыта деятельности и личностного отношения. Поставленная нами задача моделирования структуры образовательной компетенции «готовность студента-музыканта к саморазвитию» допускает ситуативное упрощение этих компонентов с учетом того, что они не являются предметом целенаправленного формирования в контексте высшего профессионального музыкального образования. В то же время упрощение данных компонентов в процессе компетентностного проектирования предполагает учет влияния опыта деятельности и личностного отношения, ибо специфика художественного образования состоит в его непрерывности, и довузовские формы музыкального образования сформировали опыт деятельности (главным образом, исполнительский) и личное отношение к конкретным видам деятельности.

Говоря о готовности студента-музыканта к саморазвитию как об интегративной компетентности, мы предлагаем декомпозировать ее путем выделения отдельных процессуальных компонентов: готовность к самоосознанию, самооценке, самореализации, самообразованию, самоуправлению, самоорганизации – и рассматривать как циклический процесс.

Изучение содержания понятия саморазвития музыканта требует необходимости выявления рефлексивных компетенций, способности к критическому самоанализу широкого круга профессиональных и общекультурных компетенций. Проведенный нами опрос студентов-музыкантов, обучающихся в Институте музыки МГУКИ, и студентов, обучающихся в Институте информационных коммуникаций и библиотек (N=174), показал что 85% респондентов считают саморазвитие необходимым условием самореализации специалиста на современном рынке труда, при этом 62% респондентов отождествляли понятия самореализация и самоутверждение. 28% ассоциирует самореализацию с достижением известности, общественного признания. Глубинные диагностические интервью студентов-музыкантов позволяют отметить влияние сложившегося в русле теории А.Маслоу и популярного сегодня понимания самореализации как удовлетворенности собой, представление себя таким, какой ты есть, уверенность в своей компетентности и личностном совершенстве, «продвижения» своей персоны вне критической самооценки, вне рефлексивных процессов. Для музыканта такой подход неприемлем в силу специфики профессиональной деятельности, ее творческого характера, диалектического слияния ее профессионально-нормативной и личностно-смысловой составляющих.

Специфические сложности структурно-содержательного анализа компетентности «профессиональная готовность студента-музыканта к саморазвитию» обусловлены тем, что с одной стороны, мы рассматриваем профессиональную готовность студента-музыканта к саморазвитию как формируемую в вузе компетентность, с одной стороны, и готовность студента-музыканта к саморазвитию как компетентность, которая на определенном уровне уже сформирована. Проведенные нами исследования позволяют говорить о том, что у абитуриентов

показатели сформированности мотивационно-целевого и рефлексивного компонентов выше показателей сформированности содержательного и операционально-деятельностного компонента, в то время как у выпускников вуза культура и искусств этот разрыв сокращается, причем зависимость показателей сформированности у последних рефлексивного и операционально-деятельностного компонентов не оценивается нами как значимая корреляция.

Профессиональная готовность студента-музыканта к саморазвитию в рамках данного исследования может быть охарактеризована как интегральное образование профессионально значимых качеств личности, имеющее сложную структуру, которая включает ряд компонентов: мотивационно-целевой, содержательный, операционально-деятельностный и рефлексивный.

Формирование у студентов-музыкантов профессиональной готовности к саморазвитию представляет собой процесс формирования целенаправленного, мотивированного комплекса самостоятельных действий личности, позволяющих ей продуктивно осуществлять различные виды социально-профессиональной деятельности и постоянно самосовершенствоваться в определенных социокультурных условиях. Результатом формирования у студентов-музыкантов профессиональной готовности к саморазвитию является саморазвивающаяся личность творческого работника, обладающая устойчивой внутренней потребностью и способностью к профессиональному и личностному самосовершенствованию, осуществляющая рефлексии особенностей собственного профессионального и личностного развития, а также готовностью к построению индивидуальной траектории профессионального и личностного развития.

ETHNIC CULTURES COMMUNITY IN THE CONTEXT OF THE CHECHEN CODE OF HONOUR

Muskhanova I.V.[©]

Chechen State Pedagogical Institute

Russia

Abstract

The article deals with the analysis of the ethnic cultures community in the context of the Chechen code of honour. We concluded motivates the universal values of mankind that the ethnic cultures community. However, the code of honour has its own distinctive features caused by geographical, historical and psychological factors.

Keywords: ethnic culture, individual, ethnic, originality, etiquette, code.

Аннотация

В статье проведен анализ общности этнических культур в контексте кодекса чести чеченцев. Сделан вывод о том, что общность этнических культур обосновывается в связи с их базированием на общечеловеческих принципах. Вместе с тем, кодекс чести каждого народа имеет свои отличительные особенности, обусловленные природно-географическими, историческими и психологическими факторами.

Ключевые слова: этническая культура, общность, личность, этнос, самобытность, этикет, кодекс.

Как известно этническая культура – это часть культуры этноса, которая воспринимается им самим и соседними народами как специфичная только для данного этноса, отличающая его от других. Следует различать понятия этническая культура и культура этноса. Культура этноса включает всю совокупность культурных явлений народа, в том числе иноэтничные заимствования, унифицированные формы культуры, общерегиональные черты, характерные сразу для нескольких народов, а этническая культура, равно как и язык, есть то главное, что отличает один народ от другого.

Исходя из этого, этнические кодексы этносов, в их числе и чеченский этический кодекс «Къонахалла» относятся к этнической культуре. Он характеризует самобытность чеченцев. Вместе с тем кодекс чести чеченцев «Къонахалла» содержит в себе и общечеловеческие ценности и добродетели. В качестве аналогии культурных моделей рассмотрим средневековый японский кодекс чести самурая "Бусидо" ("Путь воина"), афганский «Пуштунвали», средневековый рыцарский кодекс, кодекс чести адыгов «Адыгэхабзэ» с которыми чеченский кодекс «Къонахалла» имеет схожие параллели.

Чеченский этический кодекс «Къонахалла», как отмечает Л. Ильясов [1] сложился далеко до принятия чеченцами ислама. В нем отразились духовные и культурные ценности народа, социальные, политические и экономические особенности его развития.

Самурайская мораль сформировалась в общих чертах одновременно с системой сегуната, однако основы ее существовали задолго до этого времени. Нитобэ Инадзо выделял в качестве основных источников бусидо буддизм и синтоизм, а также учения Конфуция и Мэн-цзы. И действительно, буддизм и конфуцианство, пришедшие в Японию из Китая вместе с его культурой, имели большой успех у аристократии и быстро распространились среди самурайства. То, чего не доставало самураям в канонах буддизма и конфуцианства, в изобилии было в синтоизме.

Пуштуны ведут свой род от общего прародителя по имени Кайс, которого якобы лично пророк Мухаммад обратил в Ислам. Поэтому пуштуны считают себя наиболее последовательными почитателями Ислама. В то же время нормы и правила поведения, составляющие известный свод неписаных законов, кодекс чести пуштуна – пуштунвали, нередко контрастируют с той, что записано в Коране и хадисах. Поэтому про пуштуна нередко говорят, что он частично опирается на Коран, частично на пуштунвали.

Европейский рыцарский кодекс представляет собой свод законов и правил рыцаря. Рыцарь – воин, подготовленный физически и умеющий прекрасно владеть оружием. Важнейшей чертой рыцаря является отвага. Его отличает стремление к славе и гордость.

Адыгский этикет – адыгэхабзэ лежал в основании, являлся фундаментом, так называемого уэркэхабзэ – дворянского этикета. Он отличается более строгой организацией, требовательностью к своим носителям. Кроме того, в нем нашли отражение нормы взаимоотношений внутри господствующего класса.

В основе этического кодекса чеченцев – культ «къонаха», достойного человека. Свое главное назначение, главный смысл жизни и деятельности къонах видит в служении народу, обществу, Отчизне. Понятие «къонах» переводится как «сын народа». Къонах предъявляет завышенные требования к себе, к образу своей жизни, к отношениям с людьми. Понятие къонах стало синонимом чести и достоинства, мужества и благородства. Не случайно у чеченцев бытует мнение, что самое трудное на свете быть «къонахом». А еще труднее прожить жизнь, оставаясь им. У чеченского поэта А. Сулейманова есть такие слова:

...Бертахъ доьзал, маьрша даймохк
Беца къонахчун ши т1ам
Къылло стагах къонах хилац
Юкъах герзаш дехкарах...

Отчизны свобода – единый народ
Вот крылья, несущие къонаха ввысь
Доспехов обилие и грозный их вид
Не могут возвысить в къонахий ранг

Сформировавшись в конце эпохи воюющих провинций, Бусидо требовал: беспрекословной верности феодалу; признания военного дела единственным занятием, достойным самурая; самоубийства в случаях, когда опозорена «честь» самурая; запрет лгать; запрет прикасаться к деньгам.

Основными принципами пуштунвали являются: чувство собственного достоинства и национальная гордость (гайрат); честь, репутация, доброе имя (нанго-намус); набожность, добросовестность и порядочность (имандари); упорство и целеустремленность (сабат и истикамат); равенство (мусават); компенсация (бадал).

Нормы европейского рыцарского кодекса предъявляют завышенные, очень жесткие требования к личности и поведению рыцаря, что возвышает эту социальную группу в нравственном и военном отношении над другими сословиями.

Черкесское дворянство, следуя правилам «адыгехабз», провозгласило девиз "Хэбээрэзауэрз" – "Честь и война". Жизнь черкесского рыцаря (дворянина) регулировалась с рождения и до смерти неписаным кодексом уэркхнапз. В основе этого кодекса лежало понятие "уэркхнапз" (рыцарская честь). Не было никаких моральных или материальных ценностей, которые могли бы превалировать над этим понятием. Сама жизнь имела ценность только в том случае, если она была посвящена служению принципам уэркхнапз. У черкесов бытует много пословиц, посвященных этому, например: "Псэрэци, напэркхэщэху" – "Жизнь продай, купи честь". Даже такие естественные чувства, как любовь или ненависть, должны были отступить на задний план перед необходимостью соблюдения закона чести в том виде, как его понимали черкесские дворяне.

В этическом кодексе чеченцев кьонах добровольно принимает на себя долг перед Отчизной, перед народом. Отличительная черта кьонаха - внутренняя осмысленная потребность служить народу и отчизне. Он не ждет награды за это ни в этом мире, ни в потустороннем.

Чеченский этический кодекс перекликается с европейским рыцарским кодексом, с японским бусидо, афганским пуштун-вали, адыгским «адыгехабз» в трактовке таких этических категорий и нравственных принципов, как благородство, порядочность, справедливость, мужество, сдержанность, выраженные в определенных культурных традициях. Эти нравственные принципы создают картину «настоящего рыцаря», «настоящего самурая», «идеального афганца», «черкесского рыцаря», «настоящего кьонаха».

Отличительной особенностью чеченского этического кодекса «Кьонахалла» является то, что он не знает сословных ограничений. Кьонахом может стать каждый, кто достигает определенного нравственного идеала, для кого превыше всего понятие чести и личного достоинства. Следует отметить, что рыцари в Европе, самураи в Японии и даже черкесские рыцари относились к привилегированному классу.

Сравнительный анализ кодексов чести показывает, что по содержанию духовных, нравственно-этических ценностей, наиболее близким к кодексу «Кьонахалла» является афганский кодекс «Пуштун-вали». На наш взгляд, это обусловлено, прежде всего, общностью природно-географических факторов, исторических древних традиций и влиянием исламской религии.

Пуштун-вали, также как и чеченский этический кодекс, предписывает афганцу самоотверженно защищать свою родину, предоставлять убежище и защиту всем, независимо от их веры и социального статуса, оказывать гостеприимство каждому, даже своему смертельному врагу, обеспечивать помощь, защиту и покровительство своим сородичам и соплеменникам в экстремальных ситуациях, почитать старших, делать людям добро.

Как каждый человек в чеченском обществе стремится стать кьонахом, совершенствуя дух и тело, так и каждый афганец должен «делать пушту», т.к. это есть воплощение всей совокупности моральных ценностных представлений пуштунвали, которые создают картину «идеального афганца».

Известный в Чечне теолог Сугаип-Мулла провел более сложную градацию чеченского общества. Кьонах, по утверждению Сугаип – Муллы относится к высшей категории общества. Он достается всему краю, всей стране. Кьонах – рыцарь, герой, витязь, применимо как к мужчине, так и к женщине и считается одной из высших похвал для чеченца.

В отличие от рассматриваемых нами кодексов чести европейцев, японцев, афганцев, черкесов, в которых акцент делается на воинственные качества рыцаря, самурая, пуштун, черкеса, чеченский этический кодекс охватывает более широкую сферу деятельности, где главенствующее место занимают морально-нравственные и волевые качества кьонаха.

Самурай с детских лет готовили к суровой, полной жестоких битв, жизни, поэтому самурай-воин должен был быть физически крепким и выносливым, прекрасно владеть любыми видами оружия. Высокий социальный и нравственный статус самурая требовал от него огромной ответственности за данное им слово. В случае бесчестья самурай должен совершить хладнокровно и мужественно, с соблюдением всех правил ритуальное самоубийство – харакири, которое определяет национальную специфику кодекса «Бусидо». В отличие от «Бусидо» чеченский этический кодекс, который испытал влияние ислама, резко осуждает самоубийство, поэтому человек, совершивший его, обрекал свое имя на бесчестье. Чтобы вернуть утраченную честь кьонах должен был навсегда покинуть родину и обречь себя на вечное странствие в чужой земле.

Важным качеством кьо́наха является наличие «собар - выдержка, терпение». «Собар» – это самообладание, выдержка, терпение. В своем стихотворении «Кьо́нах» известный чеченский поэт А.Сулейманов пишет « Кьо́нахий и собар кхачийчам боккъялла, Х1ара маълха к1ай дуьне духур ма ду». «Если кончится выдержка у кьо́наха, то по правде разрушится мир» [2].

Чеченцы считают, что высшей ступени «собар» достиг известный шейх Гази – Магомед Зандакский. По преданию, он простил убийцу своего сына и выдал за него невесту сына. Кроме того, по его просьбе им построили дом, который был виден из окна дома шейха.

Фундаментальной категорией чеченского этического кодекса «Кьо́нахалла» является «адамалла — человечность, гуманность», которая выражена в следующей заповеди: «Разум управляет поступками и чувствами кьо́наха, а сердце помогает ему избежать крайностей. Основа отношения кьо́наха к миру - человечность. Все, что находится за ее пределами, недостойно кьо́наха [1, 29].

Одним из примеров проявления «адамалла —человечности,гуманности» является поступок, описанный М. Бексултановым.[3] До переселения односельчанин Ибрагил убил брата Кахима. В спецпереселении, когда стало возможно передвигаться, он узнал, что кровник живет в Казахстане и поехал туда, чтобы отомстить ему. Однако по приезду он узнает, что Ибрагил утонул в реке, и у него осталась единственная дочь. Близких родственников у нее нет (мать умерла), она жила у соседей. Кахим, узнав об этом, сказал, что он близкий родственник Ибрагила, забрал дочь, воспитал ее, выдал замуж.

Человечность, справедливость, духовная чистота, благородство, почтительность, честь, выдержка – основные категории, составляющие ценностную систему кодекса «Кьо́нахалла». По мнению Л. Ильсова автора [1] как система нравственных ценностей она идеальна так же, как и универсальна. Народ, создающий такую систему, не может не иметь в нравственном отношении великого будущего.

Чеченский этический кодекс «Кьо́нахалла» по праву можно считать основой духовного и нравственного возрождения нашего этноса, он является уникальным памятником нравственной мысли человечества.

Идеалы, которые приводятся в кодексе «Кьо́нахалла» являются основополагающими в культуре воспитания чеченцев. Бесспорно, с годами меняются ценностные ориентиры, но в целом нравственные ценности в большинстве чеченских семей не претерпели коренных изменений, хотя рыночная экономика, события последних лет, жесточайшая война, гибель большого количества людей, способствовали девальвации универсальных этических ценностей и углублению нравственного кризиса, поставила наш народ на грань морально - нравственного уничтожения. Чеченскому обществу сегодня необходимо выйти из этого нравственного тупика. Прекрасно осознает эту необходимость и руководство республики, которое принимает активные шаги по духовно нравственному воспитанию молодежи.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что кодекс чести каждого народа - составная часть национальной культуры. В каждом рассмотренном нами Кодексе категория чести берётся в неразрывной связи с понятиями нравственности, морали, достоинства и выступает как одно из глубоких проявлений природы человека.

Сравнительно-сопоставительный анализ кодексов чести, проведенный выше, дает основание считать, что все они базируются на общечеловеческих ценностях, таких как честь, достоинство, мужество, готовность отдать жизнь за Отечество. Вместе с тем, кодекс чести каждого народа имеет свои отличительные особенности, обусловленные природно-географическими, историческими и психологическими факторами.

Литература

- [1] Ильсов Л. Кьо́нахалла: чеченский этический кодекс. М.: Пантори, 2006. С.29.
- [2] Сулейманов А.С. Топонимия Чечено-Ингушетии. Нальчик, Эль-Фа. 1997. 686 с.
- [3] Бексултанов М.Э. Девушка моего брата. Грозный, Изд-во «Грозненский рабочий», 2011. 784 с.

ON THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE OF THE SOCIAL PROFILE EXPERTS

Nikitina N.I.¹, Tolstikova S.N.²®

¹ Russian State Social University

² Moscow City Pedagogical University

Russia

Abstract

In the article theoretical and methodical basics of development in the conditions of teaching and educational process of university of professional and ethical culture of future experts in social work are covered; ethnocultural, gerontological, confessional, social and status, assertive competences of the social worker which are components of professional and ethical culture of the expert are opened; axiological, deontological, personal and activity, anthropological, culturological, competence-based, ethnopedagogical approaches to vocational training at the higher school of experts of social profile are analyzed; the special attention is paid to realization of situational and contextual approach to professional and ethical training of specialists of the social sphere, the characteristic of emotional and personal, cognitive and analytical, regulatory and behavioural didactic situations which promote development of ethical culture of social workers is provided; the maintenance of propaedeutic, functional and training, integrative stages of development in higher education institution of professional and ethical culture of future experts is opened, and also educational and technological, administrative and organizational, individual and professional conditions of efficiency of this process are defined.

Keywords: professional and ethical culture, specialist in social work, situational and contextual approach.

Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методические основы процесса развития в условиях учебно-воспитательного процесса университета профессионально-этической культуры будущих специалистов по социальной работе; раскрыты этнокультурные, геронтологические, конфессиональные, социально-статусные, ассертивные, компетенции социального работника, которые являются составляющими профессионально-этической культуры специалиста; проанализированы аксиологический, деонтологический, личностно-деятельностный, антропологический, культурологический, компетентностный, этнопедagogический подходы к профессиональной подготовке в высшей школе специалистов социального профиля; особое внимание уделено реализации ситуационно-контекстного подхода к профессионально-этической подготовке специалистов социальной сферы, приведена характеристика эмоционально-личностных, когнитивно-аналитических, регулятивно-поведенческих дидактических ситуаций, которые способствуют развитию этической культуры социальных работников; раскрыто содержание пропедевтического, функционально-тренировочного, интегративного этапов процесса развития в вузе профессионально-этической культуры будущих специалистов, а также определены образовательно-технологические, административно-организационные, индивидуально-профессиональные условия эффективности данного процесса.

Ключевые слова: профессионально-этическая культура, специалист по социальной работе, ситуационно-контекстный подход.

Социокультурная парадигма социальной работы выдвигает систему высоких требований к морально-этическому поведению специалиста по социальной работе. Для выполнения предписанных социальным работникам функций им необходимо не только соответствующее профессиональное образование, но и личностная готовность соблюдать определенные профессионально-этические нормы.

Требования к профессионально-этическим качествам социального работника закреплены в Международном этическом и профессиональном кодексе социального работника, Моральном

кодексе Ассоциации социальных педагогов и социальных работников РФ, Профессиональном кодексе членов Межрегиональной ассоциации социальных служб, квалификационной характеристике «специалист по социальной работе».

Современная педагогическая наука связывает развитие системы профессионального образования специалистов социальной сферы с культурологической парадигмой, направленной на становление и развитие «человека культуры» (М.М. Бахтин). Для специалиста социальной сферы, работающего в системе «человек – человек», этическая культура является неотъемлемой и необходимой составляющей профессиональной культуры. Следовательно, одной из центральных проблем подготовки в вузе будущих специалистов по социальной работе становится проблема формирования их профессионально-этической культуры, основанной на понимании ответственности за результаты своего труда, осмыслении своей миссии в жизни общества, переживании своего социального и профессионального предназначения, овладении широким комплексом общекультурных и профессиональных компетенций.

Профессионально-этическая подготовка специалистов по социальной работе детерминирована сложностью и многообразием форм социокультурного развития российского общества, спецификой социальной работы как особого вида профессиональной деятельности в системе «человек – человек». На практике социальным работникам приходится сталкиваться с разнообразными этическими проблемами, дилеммами вследствие необходимости выполнения профессиональных обязательств специалиста по отношению к клиентам, коллегам.

Анализ научной литературы показывает, что к настоящему времени, отсутствует общепринятое определение профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе. На основе анализа различных подходов к трактовке понятий «профессиональная культура специалиста» (И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.), «этическая культура специалиста социальной сферы» (В.И. Жуков [1], Г.П. Медведева [2] и др.), было сформулировано следующее определение: профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе – интегративное личностное образование, реализующееся через модели нормативно-ролевого поведения, основанные на морально-нравственном и деонтологическом императивах, способствующие эффективному взаимодействию в системе «специалист – клиент» и обеспечивающие решение трудовых задач.

Профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе отражает системную целостность знаний, умений и навыков в области профессиональных коммуникаций, позволяющих успешно решать трудовые задачи в ситуации личностно-деловых контактов в рамках нормативно-ролевых профессионально-деонтологических моделей. Данная культура характеризует готовность и способность специалиста к осуществлению личностно-деловых коммуникаций на основе гуманной позиции, профессионально-толерантного взгляда на клиентов, субъектов социальной работы.

Учитывая, что в трудах И.А. Зимней [3], А.К. Марковой [4] профессиональная культура специалиста трактуется как обобщенный показатель определенного уровня профессиональной компетентности, отражающего степень освоения ключевых компетенций, была определена совокупность компетенций, составляющих содержательно-процессуальный базис профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе. Для выявления компетенций были проанализированы: профессиональные программы специалистов по социальной работе различных специализаций; квалификационные требования, специфика реализации профессионально-этических норм взаимодействия с различными категориями клиентов и субъектов социальной работы в естественных условиях труда специалистов-практиков. На основе полученных данных была разработана система профессионально-этических компетенций специалиста по социальной работе, включающая следующие компетенции:

- нормативно-правовые компетенции (знание и умение реализовывать на практике положения профессионально-этического кодекса социального работника, нормы законодательных актов, регламентирующих функционирование учреждения социальной инфраструктуры);
- аналитико-деонтологические компетенции (умения интерпретировать основные положения профессионально-этического кодекса в конкретной ситуации, выявлять деонтологическую компоненту в конкретной профессиональной ситуации; умения разрешать этические дилеммы в социальной работе; умения выявлять зоны ценностно-этических противоречий и конфликтов в социальной работе);
- геронтологические компетенции (умения реализовывать этико-профессиональные нормы взаимодействия с пожилыми людьми; умение определять и получать информацию о потребности

конкретного пожилого человека, а также предоставлять необходимую ему информацию; умение разрабатывать и реализовывать различные реабилитационные, рекреационные программы с учетом психологических, возрастных, физических возможностей лиц «третьего возраста»; умение строить и обеспечивать консультативную деятельность в работе с геронтологическими группами по различным вопросам удовлетворения их интересов, потребностей);

- этнокультурные компетенции (умения реализовывать этико-профессиональные нормы личностно-делового взаимодействия с представителями различных этнических групп; открытость специалиста по социальной работе к другим культурам, желание принимать её и изучать; умения выстраивать личностно-деловые коммуникации с учетом этнокультурных традиций, норм, специфических особенностей; владение различными видами этнопедагогических технологий;

- конфессиональные компетенции (умения реализовывать этико-профессиональные нормы взаимодействия с представителями различных религий, вероисповеданий; умения выстраивать личностно-деловые коммуникации с учетом религиозных и конфессиональных особенностей различных слоёв населения);

- социально-статусные компетенции (умения реализовывать этико-профессиональные нормы взаимодействия с представителями различных социальных групп, в том числе и маргинальных, умения применять системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, форм и методов социальной работы в целом и отдельных ее видов с различными категориями клиентов; умения устанавливать продуктивное взаимодействие с представителями различных инстанций для решения проблем клиента и профессиональных задач социальной работы и др.);

- ассертивные компетенции (навыки социальной перцепции в личностно-деловой коммуникации; умения предупреждать и разрешать конфликтные ситуации; умения аргументировано излагать свою точку зрения, убеждать, вести переговоры; стремление понять точку зрения другого человека; умении достичь рабочего компромисса; умение работать в команде с представителями различных структурных подразделений социальных служб и других ведомств).

Процесс развития в вузе системы профессионально-этических компетенций у специалистов по социальной работе базируется на следующих методологических подходах:

- на антропологическом подходе (опора на социальный и первичный профессиональный опыт студентов; обучение на основе создания психологической комфортности и атмосферы сотрудничества в диалоговом общении; учет психовозрастных, этнокультурных особенностей студенческой молодежи и др.);

- на личностно-деятельностном подходе (построение системы взаимоотношений преподавателя и студентов на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации профессионально-личностного потенциала будущего специалиста; обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе, создающем условия для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов; перевод учебных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студентов; организацию разнообразных видов деятельности студентов с целью формирования профессионального опыта в сфере избранной профессии);

- на компетентностном подходе (профессионально-личностный рост будущего специалиста по социальной работе обеспечивается развитием системы профессионально-этических компетенций как необходимых составляющих его трудовой деятельности);

- на гуманитарно-аксиологическом подходе (ориентация на формирование у студента системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу);

- на этнопедагогическом подходе (предполагает интериоризацию преподавателями и студентами системных знаний об этно- и социокультурных процессах в современном мире, субъект-субъектное взаимодействие и самоактуализацию личности в пространстве этнокультуры и межнациональной образовательной среды вуза);

- на ситуационно-контекстном подходе (проектирование и реализация системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций, отражающих сущность и содержание этико-деонтологических основ профессиональной деятельности специалиста по социальной работе).

Ситуационно-контекстный подход предполагает, что на протяжении всего периода обучения будущих специалистов по социальной работе используются следующие виды дидактических проблемно-поисковых ситуаций: а) эмоционально-личностные ситуации (способствуют формированию положительного отношения к будущей профессии); б) когнитивно-аналитические ситуации (содержат сведения когнитивного характера о будущей

профессиональной деятельности и предполагают самоанализ своей профессиональной подготовленности к ней); в) регулятивно-поведенческие ситуации (предусматривают выбор модели поведения в конкретных деловых ситуациях, способствующие повышению адаптивных возможностей студентов. Разновидностью данных ситуаций являлись «ситуации аргументированного убеждения», «ситуации принятия решения») [5].

Процесс формирования в вузе профессионально-этической культуры у будущих социальных работников осуществляется поэтапно.

Ориентационно-пропедевтический этап рассматривается как мотивационно-установочный, создающий основу для последующих. Будущий специалист по социальной работе в результате реализации междисциплинарного подхода получает информацию о сущности понятий «этика социальной работы», «деонтология», «профессиональные коммуникации специалиста по социальной работе», «культура личностно-делового общения», «профессиональная культура социального работника», «профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе». На основе интериоризации данных диагностических методик (результаты специальных методик на выявление уровня развития коммуникативных умений, ценностных ориентаций, уровня этнотолерантности и др.) студент познает индивидуальные особенности своего коммуникативного поведения, встает перед необходимостью совершенствования культуры профессионального общения. Таким образом, при успешной реализации пропедевтического этапа происходит осознание студентом себя как будущего профессионала, способного к осуществлению профессионально-коммуникативной деятельности, у будущего специалиста формируется устойчивая мотивация на развитие системы профессионально-этических компетенций.

При реализации функционально-тренировочного этапа происходит развитие профессионально-коммуникативных умений при взаимодействии с представителями различных категорий клиентов социальных служб в периоды учебной практики и волонтерской деятельности, студент приобретает опыт проявления основ профессионально-этической культуры в ситуациях межнациональных, личностно-деловых коммуникаций. Второй этап предполагает самооценку будущим специалистом индивидуальных особенностей проявления профессионально-этических компетенций, определение студентом возможных путей их самосовершенствования для успешной самореализации в профессиональной деятельности.

На интегративном этапе студент проявляет инициативу, самостоятельность в самообразовательной деятельности в области этики и деонтологии социальной работы с целью использовать ее результаты при выполнении диплома; значительно активизируется деятельность научного студенческого общества по изучению проблем профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе. В результате данного этапа будущий специалист выстраивает индивидуальную модель самосовершенствования данной культуры.

Процесс формирования профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе базируется на следующих принципах: *принципе ситуативности* (отбор ситуаций профессиональной деятельности социального работника, в которых необходимо проявление различных профессионально-этических компетенций специалиста и организация учебного процесса на основе их анализа); *принципе индивидуализации процесса обучения* (создает благоприятные условия для раскрытия и развития личностного и профессионально-этического потенциала будущего специалиста по социальной работе); *принципе полиэтничности образовательного процесса вуз* (способствует самоидентификации личности студентов и преподавателей, усвоению норм конструктивного неконфликтного сосуществования с представителями других культур и этносов в одном и том же пространственном окружении, формированию межкультурной компетентности); принцип развития поликультурного мировоззрения специалиста; *принципе диалогового обучения* (обеспечивает достижение позитивной открытости, взаимного движения студентов и преподавателей навстречу друг другу, развитие лучших качеств личности, веру в возможность проявить себя в той или иной сфере жизнедеятельности вуза); *принципе единства и преемственности* нормативно-правовой, социологической, психолого-педагогической, специально-технологической подготовки специалиста по социальной работе; принцип практической и профессионально-прикладной направленности этико-деонтологического образования будущего специалиста по социальной работе; *принципе индивидуально-личностной ориентации* и дифференциации профессионального воспитания будущих специалистов по социальной работе, комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и профессионально-практическую сферы деятельности личности будущего социального работника; *принципе регионализации* (подготовка будущих социальных работников к профессиональной деятельности

с учетом региональных особенностей и с учетом профильной специфики учреждений социальной инфраструктуры региона).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования в вузе профессионально-этической культуры специалиста по социальной работе включает следующие составляющие:

- образовательно-технологические условия (приоритетность реализации интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых профессионально-образовательных технологий с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи; реализация структурно-логических межпредметных связей; активизация потенциала различных видов практики и волонтерской работы);
- административно-организационные условия (соответствие организации учебно-воспитательного процесса вуза требованиям современного рынка к уровню профессиональной культуры специалиста по социальной работе; привлечение к реализации спецкурсов по этике социальной работы высококвалифицированных специалистов-практиков по социальной работе; совершенствование индивидуальной работы кураторов со студентами; мониторинг личностного продвижения студентов в процессе формирования у них профессионально-этических компетенций);
- индивидуально-профессиональные условия (высокий уровень профессионально-этической культуры преподавателей вузов, а также наличие их мотивационной, когнитивной и поведенческой готовности к деятельности по формированию профессионально-этической культуры у будущих специалистов по социальной работе; мотивированность и активность студентов в овладении профессионально-этическими компетенциями в учебной и внеучебной деятельности; самообразовательная деятельность студентов в сфере этики социальной работы).

В заключении констатируем, что профессионально-этическая культура специалиста по социальной работе представляет собой интегративный личностный ресурс, объективно наблюдаемый и измеряемый, формируемый в период профессиональной подготовки и, как правило, развивающийся в профессиональной деятельности.

Литература

- [1] Жуков В.И. Новая парадигма развития отечественного высшего социального образования // Социальная работа: теория и практика. – М., 2002.
- [2] Медведева Г.П. Этика социальной работы. – М., 2002.
- [3] Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
- [4] Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
- [5] Никитина Н.И., Агронина Н.И. К вопросу о формировании профессионально-этической культуры будущих специалистов по социальной работе // Вестник Тамбовского университета. – 2012. – Вып. 4 (108). – С. 149-154.

FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE AS THE ASPECT OF VOCATIONAL TRAINING OF BUILDING TRADESMEN IN ELEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT

Obukhov S.V.®

The Federal State Budget Educational Establishment of Higher Professional Education
«The Mariisky State University»

Russia

Abstract

In the article the essence of professional culture, place of its formation in the structure of vocational training of modern workers of the construction sphere is revealed. The present stage of development of

economy and production puts forward before the system of professional education a problem of the training of specialists, possessing the created professional culture. The professional culture represents set of world outlook installations and special knowledge, valuable orientations and qualities of the personality which find the manifestation in labor activity, providing efficiency. Formation of future expert as "person of culture" in establishment of primary professional education assumes formation of the components: intellectual culture, information culture, ethical culture, etc. Such approach allows transferring the purposes and the content of education to the personal plan, forming the system of thinking, professionalism through a prism of concepts of culture.

Keywords: professional culture, worker of the construction sphere, formation, establishment of primary professional education.

Аннотация

В статье раскрывается сущность профессиональной культуры, место ее формирования в структуре профессиональной подготовки современных рабочих строительной сферы. Современный этап развития экономики и производства выдвигает перед системой профессионального образования задачу подготовки специалистов, обладающих сформированной профессиональной культурой. Профессиональная культура представляет собой совокупность мировоззренческих установок и специальных знаний, ценностных ориентаций и качеств личности, которые находят свое проявление в трудовой деятельности, обеспечивая её эффективность. Формирование будущего специалиста как «человека культуры» в учреждении начального профессионального образования предполагает формирование ее составляющих: интеллектуальной культуры, информационной культуры, этической культуры и т.д. Такой подход позволяет перевести цели и содержание образования в личностный план, формируя при этом системное мышление, профессионализм через призму понятий культуры.

Ключевые слова: профессиональная культура, рабочий строительной сферы, формирование, учреждение начального профессионального образования.

Социально-экономические отношения, существующие в стране, обусловили предъявление новых, все более высоких требований к содержанию труда, к квалификации, к профессиональному мастерству, гибкости, мобильности, активности и ответственности специалистов. Социальный заказ системе профессионального образования направлен на подготовку специалистов с высоким уровнем профессиональной культуры, способных эффективно применять современные технологии в своей профессиональной деятельности, быстро анализировать ситуацию и взвешенно принимать оптимальное решение даже в условиях ограниченности временного и информационного ресурса.

Понятие квалификации современного рабочего напрямую связывается как с содержанием будущей профессиональной деятельности и приобретением характерных для этой деятельности теоретических и практических навыков и умений, так и с уровнем культуры профессионала. Современный рабочий должен быть не только хорошим специалистом в своем деле, но и широко образованным человеком в других сферах жизни, науки и культуры, поэтому в профессиональной подготовке будущих рабочих должны найти место компоненты, не связанные непосредственно с технологической стороной в будущей профессиональной деятельности, но обеспечивающие современному профессионалу развитие определенных качеств его личности, таких как самостоятельность, ответственность, умение работать в команде, творческая активность, способность к обновлению знаний, которые обеспечивают рабочему конкурентоспособность на рынке труда.

Разработчиками проблемы профессиональной культуры были О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс. В исследованиях И. Ансоффа, Т. Питерса, Р. Уотермана профессиональная культура анализируется в рамках организационно-управленческой деятельности. В концепциях Ф. Тейлора и А. Фойля профессиональная культура выступает уровнем профессионализма, а образование, специальные познания, администраторские способности, компетентность, интеллектуальные способности являются индикаторами профессиональной культуры. Рассмотрение профессиональной культуры с точки зрения комплекса социальных ролей, выполняемых в системе общественного производства, было осуществлено в исследованиях Г. Минцберга, Д. Маккена, Ч. Марджарисона.

В отечественной науке исследования феномена профессиональной культуры активизировались в конце советского и первые годы постсоветского периода, то есть в период становления рыночных отношений. В российской науке профессиональная культура изучается как элемент культуры. Актуальность исследования проблемы профессиональной культуры человека в любой сфере деятельности в настоящее время обусловлена не только ростом значимости субъективного фактора профессионализма, но и объективными особенностями развития профессиональных явлений в трансформирующемся обществе – изменениями в сфере экономики, совершенствованием профессиональной структуры общества, сменой профессиональных приоритетов и предпочтений.

Выделение профессиональной культуры из общего контекста культуры необходимо для того, чтобы показать, что она всегда формируется у людей, профессионально занятых определенной сферой деятельности и прошедших специальную подготовку к ней. Профессиональная культура связана с общей культурой, но имеет и свои определенные черты. И.Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов заменяют понятие "общая культура" понятием "базовая культура личности", под которой понимают содержание и характер мировоззрений человека, гражданственность, уровень образованности, нравственности, отношение к труду, толерантность. В учебниках по культурологии дается определение профессиональной культуры как комплекса знаний, умений и навыков, овладение которым делает специалиста каждого конкретного вида мастером своего дела, работающего на уровне мировых стандартов [2].

Будучи стержневым показателем общественной зрелости личности, профессиональная культура также является и комплексом личностных знаний, умений, навыков, качеств, обуславливающих готовность к осуществлению своих сущностных сил в конкретной области профессионального труда.

На современном этапе развития исследований проблемы профессиональной культуры, необходимо рассмотреть научные позиции И.М. Моделя, А.И. Кравченко, Г.М. Евелькина. И.М. Модель в структуре профессиональной культуры выделяет две стороны: праксиологическую (профессиональные навыки, умения, знания, профессиональное сознание, мировоззрение) и духовную, элементами которой являются профессиональная мораль и профессиональная эстетика. В целом, по мнению И.М. Моделя, в профессиональной культуре представлены как духовная, так и материальная сторона, характеризующая профессиональные навыки и умения обращения с материальными средствами труда.

Профессиональной культурой, по утверждению А.И. Кравченко, должен обладать каждый, кто занят оплачиваемой работой, неважно, в общественном или частном секторе. Она включает совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. В профессиональной культуре находит свое выражение не только связь и взаимодействие общества, личности и профессии, но и вся индивидуальная культура человека. Оценивая роль и место культуры личности в системе, обеспечивающей профессиональную эффективность, Г.М. Евелькин указывает на то, что в этом случае необходима оценка общей культуры профессионала через признаки проявления во вне таких личностных показателей, как социальная, политическая, экономическая, экологическая и духовная составляющая индивидуальной культуры.

Рассмотрев научные позиции различных ученых мы пришли к выводу, что профессиональная культура определяется как через профессиональную деятельность, так и через содержание общей культуры личности, а, следовательно, профессиональную культуру возможно представить как совокупность мировоззренческих установок и специальных знаний, ценностных ориентаций личности, которые находят свое проявление в её трудовой деятельности и обеспечивают её более высокую эффективность. Так, Д.А. Ерохина утверждает, что профессиональная культура выступает своеобразным отражением и специфической модификацией общей культуры человека в его профессиональной деятельности. Граница между общей и профессиональной культурой достаточно условна и прозрачна. Профессиональная культура, являясь частью общей культуры индивида, может иметь определяющее значение в развитии общей культуры, соответственно, и общая культура предопределяет особенности формирования и развития профессиональных навыков, профессионального мышления и поведения.

Традиционно профессиональная культура представляет собой совокупность норм, правил и моделей поведения людей, специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда [5].

Профессиональная культура – это социальный конструкт, который не может складываться сам собой и должен систематически, эффективно и надежно поддерживаться и развиваться профессиональным сообществом в самых разнообразных условиях.

Профессиональная культура – совокупность норм, правил и моделей поведения людей – относительно замкнутая система, связанная со спецификой деятельности людей в современных условиях труда. В ней, как в любой другой отрасли культуры «действуют два начала – консервативное, обращённое к прошлому и поддерживающее с ним преемственную связь, и творческое, обращённое к будущему и создающее новые ценности» [3, 7]. Профессиональная культура есть в каждой профессии, независимо от того, в общественном или частном секторе она находится. Профессиональная культура включает совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. На формирование профессиональной культуры влияют как особенности самой профессии, так и объективные: общемировые тенденции в образовании, состояние системы образования и качество образовательных услуг, культура образовательного учреждения, престижность профессии в обществе, - и субъективные, к которым можно отнести общую культуру, мотивацию личности к получению профессионального образования, predisposition к социальной практике по специальности.

Содержательное наполнение понятия «профессиональная культура» конкретизируется в контексте той или иной профессии, а его выделение как атрибутивного качества определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление определенных видов специальной деятельности (Н.И. Исаева, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, Н.П. Валькова, Ю.М. Евстигнеева и др.)

Поскольку профессиональная культура имеет личностную направленность, то большинством исследователей (Н.В. Бакланова, М.Т. Громкова и др.) в рамках системного подхода она изучается как совокупность ценностей-регуляторов деятельности, как предпосылка, цель, способ, инструмент профессиональной деятельности, как концентрированное выражение личности профессионала.

И.Ф. Исаев и В.А. Сластенин выделяют три аспекта в структуре профессиональной культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический аспект обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага», выражают суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы.

Технологический аспект связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре, её первой всеобщей определенностью. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Именно дифференциация и интеграция человеческой деятельности стали определяющим фактором в развитии культуры. Культура в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает и освоение способов практической деятельности в виде технологий деятельности специалиста.

Личностно-творческий аспект обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объектированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее принципиально новое, то есть становится субъектом исторического творчества. В связи с этим освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности [4].

И.А. Зимняя предлагает ряд профессиональных качеств, по которым можно классифицировать компоненты профессиональной культуры. В предлагаемой ей модели три уровня. Базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как: анализ, синтез; сопоставление, сравнение; систематизация; принятие решения; прогнозирование; соотнесение результата действия с выдвигаемой целью [1].

Личностный уровень характеризуется такими личностными свойствами, как ответственность; организованность; целеустремленность.

Социальный уровень – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком профессионал должен быть способным: организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни; руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина; руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия; выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (библиотечные каталоги, информационные системы, электронная почта и др.)

Профессиональный уровень – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению. Эти задачи могут быть инвариантными в области деятельности и специальными, например, производственно-технические, расчетно-проектные, исследовательские, эксплуатационные.

В исследовании ряда авторов обозначены различные теоретические подходы к формированию профессиональной культуры специалиста. К примеру, общепсихологический подход раскрывает закономерности формирования профессиональной культуры, частнонаучный описывает особенности ее становления, социально-психологический подход характеризует социальные функции, условия и механизмы действия личностной культуры специалиста в общественной жизни, конкретно-социологический – решает конкретные задачи с учетом общественной ценности профессии. Как отмечает академик А.М. Новиков, ориентация образования на формирование «человека культуры» обуславливает также необходимость принципиально иного подхода к формированию целей и содержания образования через такие понятия, как «интеллектуальная культура», «информационная культура», «этическая культура», «профессиональная культура» и т.д. При таком подходе цели и содержание образования переводятся в личностный план, формируя при этом системное мышление, профессионализм через призму понятий культуры [3].

На формирование профессиональной культуры будущего специалиста влияют различные факторы: особенности самой профессии, общая культура и мотивация личности, получающей профессиональное образование, качество образовательных услуг, предоставляемое высшим учебным заведением и др. Среди факторов становления профессиональной культуры специалиста особо следует отметить профессионально-образовательную культуру высшего учебного заведения, где студент получает теоретические и практические знания и умения в избранной сфере профессиональной деятельности.

Следует отметить, что для современного начального и среднего профессионального образования характерен ряд противоречий между узкой направленностью специализации в подготовке рабочего и потребностями современного автоматизированного производства в широко образованных рабочих кадрах; между педагогическим и методическим обеспечением в организации обучения отдельным предметам и невозможностью моделирования будущей профессиональной деятельности в этих условиях; между попыткой решения задач воспитательного характера в учебное время и отсутствием организации внеклассной учебно-воспитательной работы, направленной на воспитание молодого рабочего определенного уровня квалификации и культуры. Корнем всех этих противоречий в современном начальном профессиональном образовании является тот факт, что цели обучения не соответствуют целям воспитания, на первое место выдвинуты учебные цели, тогда как воспитанию в этом образовательном институте отводится роль второго плана. Преодоление этого несоответствия возможно лишь при построении общего базиса. Культурологический подход к организации всех сторон образовательного процесса в учреждениях начального и среднего профессионального образования дает возможность объединения двух линий, обучения и воспитания, и на основе этого объединения создать условия для формирования профессиональной культуры будущего молодого специалиста.

В целях решения этой задачи педагогический коллектив должен разработать способы и механизмы её реализации, выявить условия и на этой основе организовать образовательный процесс, способствующий формированию всех элементов профессиональной культуры специалиста

строительной сферы. Главным результатом такой деятельности педагогического коллектива должно стать создание комфортной гуманной среды в конкретном учебном заведении - нравственной основы формирования личности обучающихся. Для этого следует выделить необходимые профессиональные компетенции и поведенческие характеристики, подобрать инструменты обеспечения формирования этих качеств и компетенций, выработать эффективные способы формирования профессиональной культуры. В формировании этой культуры у учащихся должен участвовать весь педагогический коллектив, преподающий как дисциплины естественнонаучного и гуманитарного циклов, так и общепрофессиональные и специальные дисциплины. Большую роль здесь играют также традиции рабочих коллективов, в которых проходит производственная практика учащихся, и организация внеклассной работы с учащимися, вовлечение их в общественную жизнь своего учебного заведения.

Литература

- [1] Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2004 - 384 с.
- [2] Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. 3-е изд. М.: Академический проект, 2002. 496 с.
- [3] Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
- [4] Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 368 с.
- [5] Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN GENERAL EDUCATION SCHOOL

Pankratova O.V.®

Volgograd State University

Russia

Abstract

This article is devoted to studying of sociocultural competence. The tasks connected with the optimization of pupils' interaction with world around are considered.

Keywords: competence, sociocultural aspect, translator's competence, professional model, communication, international contacts, differentiation.

Аннотация

Данная статья посвящена изучению социокультурной компетенции. Рассматриваются задачи, связанные с оптимизацией взаимодействия обучаемого с окружающим миром.

Ключевые слова: компетенция, социокультурный аспект, переводческая компетенция, профессиональная модель, коммуникация, международные контакты, дифференциация.

Система образования в России кардинально меняется. Востребованными становятся такие качества личности, как целеустремленность, мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми. Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации. Ученые и педагоги стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами.

Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время актуальна. Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию, ибо без

знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Но такую личность невозможно формировать без знаний о социокультурных особенностях страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция – явление комплексное и состоит из лингвострановедческого, социолингвистического, социально-психологического и культурологического компонентов. Развитие социокультурной компетенции необходимо начинать с первых же занятий. Сюда могут входить тексты, сосредоточенные на разговорной речи во всех ее основных сферах, детализирующие самые распространенные бытовые ситуации; тщательно отобранные примеры, раскрывающие основные ценности и понятия культуры изучаемого языка, а также включающие образцы правильного и неправильного использования лексики, фразеологии и грамматики данного языка. Одним из источников могут служить тексты публицистического характера, т.к. именно в них отображается не только события, происходящие в стране и мире, но и лексика, которая используется носителями языка.

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др.

Социальное развитие личности связано с приобретением собственного социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, которые позволяют самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, бесконфликтно взаимодействовать в социально-детерминированных ситуациях в лингвокультурном пространстве как своей страны, так и страны изучаемого языка.

Исходя из специфики возрастных особенностей учащихся, Ариян М.А. выделяет следующие задачи, связанные с развитием социокультурной компетенции. Задачи, направленные на совершенствование качеств самого обучаемого:

1. Осознание себя в мире, в своей культуре, осознание того, что обучаемый является частью своей культуры;
2. Доброжелательность ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личностных свойств;
3. Понимание неприкосновенности человеческой жизни, доброта, милосердие;
4. Широта познавательных интересов, стремление и способность к самообразованию;
5. Осознание ценности общения для установления взаимопонимания, в том числе между людьми (народами) – носителями различных языков и культур.

Задачи, связанные с оптимизацией взаимодействия обучаемого с окружающим миром:

1. Умение принимать приемлемый в социокультурном плане способ речевого и неречевого поведения в условиях межкультурной коммуникации;
2. Социокультурная наблюдательность, способность строить общение в соответствии с особенностями ситуации и собеседника;
3. Осознание причастности к происходящему в семье, классе, школе, городе, стране, мире;
4. Осознание взаимосвязанности, целостности всего мира и необходимости объединения усилий народов для решения глобальных проблем человечества [Ариян М.А., 2008].

Развитие иноязычной социокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Иноязычная социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире.

Обучение иностранному языку даёт большие возможности научить учащихся быть толерантными, научить уважать других людей, жить в мире и дружбе со всеми народами. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у учащихся играет огромную роль в воспитании интернационалистов и патриотов своей страны. Когда учащийся знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт, ни о какой враждебности, конкуренции или превосходстве не может быть и речи.

Формирование иноязычной социокультурной компетенции неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Воспитательная задача наиболее значима, поскольку от ее решения зависит формирование в современном молодом человеке чувства патриотизма и чувства интернационализма. Изучая английский язык, формируется культура мира в сознании человека.

Поликультурная языковая личность может рассматриваться в условиях иноязычного межкультурного общения как личность, владеющая не только родным, но и иностранными языками и, соответственно, родной и иноязычной культурой. Она формируется в процессе обучения и воспитания, освоения языкового образования в целом. Её характеристики могут включать три аспекта - ценностный, познавательный и поведенческий. Ценностный аспект включает этические и утилитарные нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира, к поведенческому – специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения [Карасик В.И., 2004]. Следует отметить, что в последнем случае (поведенческий аспект) речь идёт о практическом владении речеповеденческими стратегиями и тактиками, способности вступать в контакт по поводу той или иной деятельности, в которую в качестве составного элемента входит и деятельность общения. С этой точки зрения поведенческий аспект в методическом плане логичнее назвать речеповеденческим. И если целью обучения иностранному языку в языковом вузе является формирование поликультурной языковой личности, то содержание данных аспектов и является основой содержания обучения иноязычному межкультурному общению, поэтому они должны быть отражены и в содержании обучения иностранному языку в школах.

Содержание иноязычной социокультурной компетенции относится не только к процессу овладения практическим иностранным языком как средством общения, но и реализуется в освоении специальных теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к таким теоретическим дисциплинам, как лингвокультурология, лингвострановедение, психология межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, т.е. не иметь сформированных знаний об истории, культуре, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах, стереотипах. К этим знаниям относятся и понятия речевого и поведенческого этикета, культуры и контекста выполнения различных видов деятельности бытового и профессионального характера. Профессиональное владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний. Следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки будущего специалиста по межкультурному общению.

Литература

- [1] Ариян М.А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы. // ИЯШ. – 2008. – № 7. – С. 2–8.
[2] Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004.

PRACTICAL TRAINING IN SOCIAL PARTNERSHIPS AS A MEANS OF FSES REQUIREMENTS

Petrova T.A.®

State Budget Educational Institution of Secondary Vocational Education (Secondary Vocational School)
"Chelyabinsk College of Industrial Automation"

Russia

Abstract

The strategic objective of the education reform based on the innovative principles is considered in this article. Requirements of new generation of Federal state educational standards as one of the directions of development of professional education are considered. The problem of preparation of workers and specialists in a technical profile is designated. The mechanism of the partner cooperation, allowing

providing qualitatively new structure of let-out shots is revealed. Relevance of practical preparation of future workers and experts in the conditions of social partnership is defined.

Keywords: innovative principles of the system of Russian education, training and experts of technical profile, social partnership, practical preparation, modern hi-tech and knowledge-intensive production, types of informative activity.

Аннотация

В данной статье рассмотрена стратегическая цель реформы образования, основанной на инновационных принципах. Рассмотрены требования нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов как одно из направлений развития профессионального образования. Обозначена проблема подготовки рабочих и специалистов по техническому профилю. Выявлен механизм партнерского сотрудничества, позволяющий обеспечить качественно новую структуру выпускаемых кадров. Определена актуальность практической подготовки будущих рабочих и специалистов в условиях социального партнерства.

Ключевые слова: инновационные принципы системы российского образования, подготовка кадров и специалистов технического профиля, социальное партнерство, практическая подготовка, современное высокотехнологичное и наукоемкое производство, виды познавательной деятельности.

Современное российское образование в настоящее время находится в состоянии модернизации. Реформируются базовые сегменты образовательной системы, трансформируется философия образования, его онтологические основы, гносеологическая сущность и аксиологические приоритеты. Модернизация российского образования направлена на интеграцию образовательных стандартов в европейском научном, образовательном и культурном пространствах. Стратегической целью реформы образования является создание современной образовательной системы, основанной на инновационных принципах, конкурентоспособной на мировом рынке образовательных услуг.

Одним из направлений инновационного развития профессионального образования является переход на новое поколение Федеральных государственных образовательных стандартов, где диктуется потребность формирования у специалистов таких черт как интегративность, диалогичность, толерантность и коммуникация на всех уровнях. Нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, автоматизации производства, изменения рынка труда, размывания границ между профессиями. Все это требует умения решать постоянно возникающие нестандартные задачи. Актуальной становится задача формирования профессиональной мобильности будущих специалистов.

Методологическое обоснование ФГОС базируется на концепции развивающего обучения, теории деятельностного подхода и трансформируется в системно-деятельностный подход в обучении (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев и др.). И основой профессионального образования становится создание и организация условий, инициирующих действия обучающихся. Ключевым принципом модульно-компетентностного подхода выступает ориентация на результат, сформулированный в виде общих и профессиональных компетенций, что становится значимым как для обучающихся, так и для сферы труда.

В настоящее время в системе профессионального образования Челябинской области действуют 88 образовательных учреждений СПО. Челябинская область является индустриальным регионом России, в связи с чем проблема подготовки рабочих и специалистов по техническому профилю становится принципиально важной для стабильного развития экономики. По оценкам специалистов, сегодня только 20% предприятий можно отнести к инновационным, а 80% продолжают работать на основе традиционных технологий. Именно эти предприятия сегодня испытывают дефицит рабочих рук, так как средний возраст их рабочих составляет 54,7 года [1].

Промышленные предприятия не спешат вкладывать материальные ресурсы в модернизацию материально-технической базы образовательных учреждений. Им проще пригласить иностранных специалистов для обслуживания приобретенных иностранных станков и оборудования. В связи с этим учреждения СПО теряют свою значимость как поставщики специалистов не только для бизнеса, но и для государственных кадровых служб. Между тем учреждения СПО выполняют значимую социальную функцию, являясь основным средством социализации значительного числа молодежи.

В связи с этим, настала необходимость заложить основы формирования системных, полноценных, конструктивных взаимосвязей, которую следует рассматривать как самостоятельную систему с присущими любой системе взаимосвязанными структурными компонентами, такими как цель, содержание, формы и способы взаимодействия. Одним из механизмов, позволяющих обеспечить качественно новую структуру выпускаемых системой профессионального образования кадров, является партнерское сотрудничество, рассматриваемое в качестве организационной формы взаимодействия образовательных и производственных систем [4].

Качественная подготовка выпускников невозможна без формирования у студентов профессиональной и гражданской зрелости, системы моральных ценностей, включающих в себя профессиональную ответственность, профессиональную самостоятельность, профессиональную мобильность, самоконтроль и т.д. Все эти качества могут формироваться в процессе прохождения студентами производственной практики.

Практическая подготовка – важная часть профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов в системе образования. Сущность практической подготовки заключается в организации и проведении самостоятельной работы студентов на предприятиях города и области. Основной целью практической подготовки является закрепление и совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в процессе теоретического обучения, а также формирование качеств личности будущего специалиста, необходимых для выполнения профессиональных функций на должном уровне.

Практическая подготовка выполняет важнейшую функцию при обучении будущих рабочих и специалистов – формирует систему профессиональных специальных знаний, умений и навыков, что и определяет уровень профессиональной квалификации специалиста. Устаревшее материально-техническое оснащение учреждений СПО не позволяет готовить специалистов, отвечающих требованиям современного производства.

Современное высокотехнологическое и наукоемкое производство предъявляет принципиально новые требования к подготовке специалистов. Чтобы удовлетворять этим требованиям, необходимо индивидуально обучать будущих специалистов работе на новейшем, порой уникальном оборудовании. Для обеспечения высоких требований работодателей, ГБОУ СПО (ССУЗ) «Челябинский колледж промышленной автоматики» заключил трехсторонний договор между австрийской фирмой ООО «ДМГ Юроп Холдинг ГмбХ» (DMG), ООО фирмой «Юнионтрейд» и колледжем на поставку высокотехнологичного оборудования, обучающих стендов (стоки ЧПУ), программного обеспечения и на обучение преподавателей, работающих с программами ЧПУ. Данный договор выполнен в 2012 году и учащиеся колледжа имеют возможность не только обучаться на современном оборудовании, но и повышать свою квалификацию, а также получать дополнительное профессиональное образование.

При реализации содержания профессионального образования необходимо сочетать теоретическую и практическую подготовку, интегрируя их. При этом нужно переосмыслить место и роль практических знаний в процессе освоения компетенций. Знания и умения необходимо формировать с позиции применения их в конкретной профессиональной деятельности.

Поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности, выпускник должен приобрести практический опыт, что является важным условием при составлении практико-ориентированных программ. В структуре содержания практической подготовки должно быть отражено формирование и развитие общих компетенций, которые зависят от **видов познавательной деятельности** будущего специалиста, необходимых в современных условиях [2].

- осознание студентом необходимости приобретения профессионального опыта;
- усвоение специальных знаний, умений и навыков, а также определенного опыта работы для выполнения приоритетных видов профессиональной деятельности;
- овладение современными методами и средствами использования информации по роду своей будущей профессиональной деятельности;
- усвоение умений рационально организовывать, оценивать и корректировать процесс и результат своей профессиональной деятельности;
- развитие способности делать выводы из изученных фактов, видеть в производстве проблемы и искать пути их решения;
- усвоение умения актуализировать знания, выбирать из них те, которые необходимы для решения профессиональных задач.

Таким образом, усиление роли практического обучения в профессиональной подготовке специалиста, производственную практику следует рассматривать как основное направление

профессионального роста и как важнейшее средство обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста, а взаимовыгодное социальное партнерство как необходимое условие выполнения требований Федеральных государственных образовательных стандартов.

Литература

- [1] Загребин С.С. Приглашаем к диалогу / научно-практический журнал ЧИРПО «Инновационное развитие профессионального образования», №1, 2012, С10-14.
[2] Лисицына И.В. Взаимодействие колледжа с ключевыми работодателями и учреждениями профессионального образования [Текст] / И.В. Лисицына // Эффективные модели взаимодействия сети образовательных учреждений на базе межрегионального отраслевого ресурсного центра (МОРЦ): материалы межрегионального семинара. – Чебоксары: ФГОУ СПО «Чебоксарский электромеханический колледж», – сент. 2011.
[3] Корчагин Е.А. Методологические предпосылки организации практической подготовки студентов [Текст] / Е.А. Корчагин // Среднее профессиональное образование, 2006. - № 4, С. 33-37.
[4] Шайдуллина А.Р. Реализация компетентного подхода в подготовке специалистов технического профиля в условиях интеграции образования и производства [Текст] / А.Р. Шайдуллина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – Москва, 2009. - № 1. – С. 105 – 110.

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH DESIGN ACTIVITY OF PUPILS

Popova M.L.®

State Institution of Higher Professional Education "Lufia State Pedagogical Institute"

Russia

Abstract

Today reconsideration in already approved concepts and the concepts applied in the work with youth is required. Social innovative design is a factor of development of the youth innovative environment, promotes development of the personality, finding of certain types of freedoms and full participation in life of civil society. Ability quickly to be guided in the changing world, to master new professions and fields of knowledge, ability to find a common language with people of the most different professions, cultures are the key competences. [2, 14-20.] Therefore through design activity key competences of pupils are formed.

Keywords: social innovative design, youth innovative environment, socially significant extracurricular activities.

Аннотация

Сегодня требуется переосмысление в уже утвердившихся понятиях и концепциях, применяемых в работе с молодежью. Социальное инновационное проектирование является фактором развития молодежной инновационной среды, способствует становлению личности, обретению ею определенных видов свобод и полноценного участия в жизни гражданского общества. Способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур – это есть ключевые компетенции. [2, 14–20.] Поэтому через проектную деятельность формируются ключевые компетенции учащихся.

Ключевые слова: социальное инновационное проектирование, молодежная инновационная среда, социально-значимая внеурочная деятельность.

Развитие компетенций – одно из ключевых идей модернизации образования. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний,

умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования».

Понятие «ключевые компетенции» включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения, систему ценностных ориентаций, способности к осуществлению выбора будущей профессии.

Современное обучение в общеобразовательных школах действительно должно быть индивидуализированным, функциональным и эффективным и строиться на базе глубоких знаний фундаментальных предметов.

Решение этих задач, формирование ключевых компетентностей возможно при переходе от управления учебной деятельностью к самоуправлению, когда в нем организовано субъектно-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

На мой взгляд, условием самореализации учеников в учебном процессе в школе является применение проектной деятельности, направленной на формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. В современном обществе акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности.

Так что же такое - образовательный проект? Это форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению конкретной продукции за заданный промежуток времени. Проектную форму обучения у нас обычно относили к дополнительному образованию, сейчас же, с введением профильного обучения, ничто не мешает распространить ее и на базовый учебный процесс.

Специфической особенностью проектной деятельности является ее активизирующее влияние на развитие творческой направленности личности и обеспечение творческого характера освоения действительности. Метод творческих проектов позволяет каждому школьнику выбирать проекты в соответствии с его способностями, с учетом индивидуальных возможностей и потребностей. Проектную деятельность в полной мере можно считать личностно-ориентированной деятельностью, так как она является значимым средством развития личности субъекта учения. Наиболее значимые линии влияния прослеживаются в формировании адекватной самооценки на ступенях обучения, в снижении общих показателей тревожности, в повышении уровня психологической устойчивости школьников.

Проектная деятельность учащихся является инновационной образовательной технологией и служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития личности в современном социуме, трансляции норм и ценностей научного сообщества в образовательную систему.

Проектная деятельность в школе осуществляется в двух направлениях: применение метода учебного проекта на уроках и в процессе социально-значимой внеурочной деятельности [3, 34–36].

Метод проектов можно представлять как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии учителя и учащегося, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели. Обобщив исторический опыт разработки метода проектов, можно выделить следующие этапы проекта:

1. Целеполагание: педагог помогает ребенку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определенный отрезок времени.

2. Разработка проекта – план деятельности по достижению цели: - к кому обратиться за помощью;- в каких источниках можно найти информацию;- какие предметы использовать (принадлежности, оборудование); с какими предметами научиться работать для достижения цели;

3. Выполнение проекта – практическая часть.

4. Подведение итогов – определение задач для новых проектов. Проекты могут классифицироваться:

- по составу участников;
- по целевой установке;
- по тематике;
- по срокам реализации.

На практике чаще всего используются следующие типы проектов:

1. Исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна;

2. Ролевые-игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы);

3. Информационно-практико-ориентированные: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн класса, витражи и др.);

4. Творческие (оформление результата в виде урока, внеклассного мероприятия, предметной недели и т.д.) [4, 61].

Социальные проекты могут научить детей самостоятельно разрешить самые разные жизненные ситуации. Проекты гражданско-патриотической направленности актуализируют проблему познания и осознания учащимися своей Малой Родины, активизируют работу отрядов социального шефства, ориентируют подрастающее поколение на ценности отечественной культуры, прививают детям чувство гордости за свою страну. Проекты спортивно-оздоровительного направления развивают инфраструктуру здорового отдыха, блокируют рост детского травматизма, содействуют здоровому образу жизни подростков, формируют культуру здоровья, потребности в занятиях физической культуры и спорта. Проекты познавательного направления модернизируют образовательный процесс школы, способствуют достижению качественных результатов в обучении, формируют ответственность ребенка перед обществом, государством, родителями, самим собой. Трудовое воспитание через проектную деятельность формирует адекватное представление об общественно-полезном труде, способствует осознанию общественной и личной значимости труда, перспектив своего участия в нем и т.д.

Большими возможностями в осуществлении проектной деятельности располагает школьная детская организация «Школьная Дума». Проекты, реализуемые в рамках этого движения, являются организационно – социальными проектами, воспитывают гражданскую позицию школьников, формируют их лидерские качества. Очень интересным получился проект президента школьной детской организации «Школьная организация «Бригантина»», «Вожатский корпус», как модель школьного самоуправления, в основе которого лежит структура и устройство самоуправления и соуправление. Так, с этого учебного года успешно реализуется проект, разработанный творческой группой учащихся «Вожатский корпус», в котором отрабатывается модель социально-педагогического взаимодействия детей всех возрастов. Проект «Дети Великой Победы», разработанный советом актива «Школьная Дума», на городском конкурсе проектов занял третье место, проект «Каждый правый имеет право», первое место.

С каждым годом растет количество участников школьной социально - проектной деятельности.

Работа над творческим проектом позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс из скучной принудиловки в результативную созидательную работу, сформировать ключевые компетентности, определяющие современное качество образования.

Сейчас как никогда актуальны слова писателя Кларка: «Мало знать, надо и применять. Мало очень хотеть, надо и делать!». Эти слова можно считать и девизом проектной деятельности в нашей школе.

Литература

- [1] Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций // www.tisbi.ru/science/veatnik/2003/issue2/.
- [2] Кудрявцев, А. Проектирование и управление развитием единой информационной среды школы / А. Кудрявцев // Директор школы. – 2007. – № 1. – С. 14–20.
- [3] Маркачев, А.Е. Применение метода проектов в школьной практике/ А.Е. Маркачев, Т.А. Боровских, Г.М. Чернобельская // Химия в школе. – 2007. – № 2. – С. 34–36.
- [4] Нефедова Л.А., Ухова Н.М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. - 2006. - № 4. - С. 61.

INNOVATIVE POTENTIAL OF OPEN SPORTS AND EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Pravdov M.A.¹, Pravdov D.M.², Hromtsov N.E.³, Kornev A.V.^{4©}

^{1, 2, 3, 4} Federal State Educational Budget Institution of Higher Vocational Education
"Shuya State Pedagogical University"

Russia

Abstract

The model is presented and the characteristic of innovative potential of sports and educational space of pedagogical higher education institution is given in the article. The essence of pedagogical technology of formation of competences of future teachers of physical culture and trainers of different types of sports is opened. The results of formation in students and other participants of educational process of competences of innovative activity in the sphere of physical culture, sports and the culture of health keeping realized in the system of competitive projects of pedagogical skill are given. Innovative development of pedagogical higher education institution through realization of the model of open sports and educational space as forms of interaction of different types of educational institutions (from kindergarten, school to higher education institution) it acts readiness and activity of heads of establishments, teachers, parents, children and students for development, perception and assimilation of new forms of interaction and integration, distribution of innovative pedagogical experience.

Keywords: innovative potential, open sports and educational space, pedagogical higher education institution.

Аннотация

В статье представлена модель и дана характеристика инновационного потенциала физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза. Раскрыта суть педагогической технологии формирования компетенций у будущих учителей физической культуры и тренеров по различным видам спорта. Приведены результаты формирования у студентов и других участников образовательного процесса компетенций инновационной деятельности в сфере физической культуры, спорта и культуры здоровьесбережения, реализуемой в системе конкурсных проектов педагогического мастерства. Инновационное развитие педагогического вуза через реализацию модели открытого физкультурно-образовательного пространства как формы взаимодействия различных видов образовательных учреждений (от детского сада, школы до вуза) выступает готовность и деятельность руководителей учреждений, педагогов, родителей, детей и студентов к разработке, восприятию и усвоению новых форм взаимодействия и интеграции, распространению инновационного педагогического опыта.

Ключевые слова: инновационный потенциал, открытое физкультурно-образовательное пространство, педагогический вуз.

Развитие инновационного образовательного пространства и культуры инновационной деятельности участников образовательного процесса является одним из главных условий модернизации системы высшего профессионального педагогического образования. В контексте компетентностного подхода инновации рассматриваются как ключевой фактор построения современного образования на всех его уровнях [9].

При разработке проблемы подготовки педагогических кадров в сфере физической культуры и спорта новой формации с позиций инновационного подхода необходимым представляется рассмотрение категории открытого физкультурно-образовательного пространства и его инновационного потенциала. Характеристика открытого физкультурно-образовательного пространства, выступающего как фактора стимулирующего инновационную деятельность как у педагогов вуза и студентов, так и у других участников образовательного процесса, может быть

© Pravdov M.A., Pravdov D.M., Hromtsov N.E., Kornev A.V., 2012

дана на основе проектируемой модели профессиональной деятельности и здоровьесберегающей жизнедеятельности в целом каждого субъекта в пространстве и времени, от настоящего к будущему [8].

Принимая во внимание тот факт, что процесс образования проходит на протяжении всей жизни человека, в условиях различных образовательных пространств, возможна особая модель системы образования, объединяющая в себя временные и пространственные параметры, характерные для результата образования как потребного будущего [1, 3, 4].

Проектирование инновационной модели физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза как части образовательного пространства в целом направлено:

- на углубление сотрудничества государственных и негосударственных образовательных структур, в том числе различных типов и видов образовательных учреждений, заинтересованных в подготовке будущих педагогических кадров;

- на распространение и внедрение инновационного педагогического опыта учителей физической культуры, тренеров, инструкторов по физическому воспитанию дошкольников, фитнес-тренеров и других специалистов в систему подготовки студентов в рамках как учебной, так и вне учебной физкультурно-спортивной деятельности.

Степень актуализации физкультурно-образовательного пространства с позиций инновационности определяется уровнем открытости и готовности различных образовательных учреждений, включая инфраструктуру и кадровый педагогический потенциал к интеграции усилий по реализации инновационной идеи [6]. В аспекте инновационного потенциала физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза, идея заключается в оптимизации процесса подготовки будущих педагогов. Потенциал открытого физкультурно-образовательного пространства реализуется в моделировании реальных условий их будущей профессиональной деятельности.

Увеличение времени взаимодействия студентов, педагогов вуза с другими представителями системы образования различных учреждений в процессе физкультурно-спортивной деятельности, в том числе при проведении мероприятий с детьми в открытом физкультурно-образовательном пространстве обеспечивает его социальную ориентированность не только на развитие человека, но значительно расширяет границы двигательно-познавательной деятельности всех участников образовательного пространства. Пространство обладает более гибкой образовательной средой, адаптированной для различных категорий занимающихся по сравнению с отдельно функционирующими учреждениями, что и является его инновационной характеристикой. При этом наряду с решением общих целей, представители каждого из образовательных учреждений решают свои частные задачи. В рассматриваемой модели физкультурно-образовательного пространства совместно организованная двигательная активность детей дошкольных учреждений, учащихся школы, студентов, педагогов и родителей детей является благодатной почвой для развития личности каждого, профессионального самосовершенствования для педагогов и становления для студентов [4, 9].

Анализ научных исследований, посвященных проблеме развития инновационной культуры в обществе, позволяет выделить в системе высшего профессионального педагогического образования причины, тормозящие их реализации. Среди них можно выделить такие как: не принятие нового как ценности необходимой в настоящем и будущем, косность системы физкультурного образования, не использование и отсутствие механизмов срочной реализации инновационных продуктов, разработанных в теории и методике физической культуры и спорте (моделей, методик, технологий и др.), отсутствие благодатной среды для продуцирования новых идей [1, 4–7, 10].

Динамика изменения условий в системе дошкольного, школьного и вузовского образования влияет на становление и самореализацию педагогов и тесно связана с их инновационной культурой [10]. Для системы высшего педагогического образования приоритетной задачей является формирование у студентов инновационных компетенций, позволяющих им быстро адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, самим создавать новое образовательное пространство в школе или другом образовательном учреждении. Новое образовательное пространство обеспечивает необходимые условия для творческой, инновационной деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

Одним из важнейших условий формирования и развития инновационной культуры у будущих педагогов выступает физкультурное пространство. При этом, мощным импульсом развития образовательного пространства вузов, в целом, и в том числе физкультурно-образовательного пространства выступают малые инновационные предприятия, деятельность

которых направлена на внедрение продуктов интеллектуальной сферы в виде новых методик и технологий, средств, форм и моделей инновационного взаимодействия участников образовательного процесса. По отношению к физкультурно-образовательному пространству педагогических вузов внедрение инновационных разработок и организация инновационной деятельности проблема остаются мало изученной. В связи с этим необходимым представляется исследования инновационного потенциала физкультурно-образовательного пространства педагогических вузов с позиций открытости по отношению к внутренним (факультетам и кафедрам вуза) и внешним (образовательные учреждения) партнерам, а так же интегративности их инновационной деятельности.

Инновационный потенциал открытого физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза рассматривается как совокупность ресурсов, необходимых и достаточных для осуществления эффективной инновационной деятельности. Он характеризуется способностью всех участников образовательного пространства к быстрому реагированию на внешние и внутренние вызовы, к позитивной адаптации, устойчивому развитию, достижению нового качества в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, готовых решать проблемы разработки и применения инновационных технологий в процессе физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в различных образовательных учреждениях.

Изменение высшего профессионального образования на основе компетентного подхода, в том числе в системе подготовки физкультурных кадров предполагает в качестве результата обучения студентов рассматривать развитие профессиональных у них компетенций, определяемых как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в области физической культуры и спорта [2]. С этих позиций потенциал открытого физкультурно-образовательного пространства в полной мере может рассматриваться как инновационный, так как отвечает внутренним и внешним вызовам, предъявляемым к подготовке физкультурных кадров, отвечающих требованиям новой школы в целом.

Анализ научных исследований традиционной системы физкультурного образования в вузах России, ориентированной на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, позволяет констатировать, что она не в полной мере обеспечивает решение задач формирования и развития инновационной компетентности как в процессе обучения студентов, так и ходе их профессионального становления [2, 3, 4, 5, 10]. Приобретение опыта инновационной педагогической деятельности в открытом физкультурно-образовательном пространстве предполагает активное вовлечение педагогов и студентов вуза, учителей физической культуры общеобразовательных школ, средних специальных образовательных учреждений, тренеров ДЮСШ, инструкторов по физическому воспитанию дошкольных учреждений, специалистов по адаптивной физической культуре и направлено на формирование и развитие у них профессиональной компетентности.

Анализ исследований, посвященных подготовке студентов факультетов физической культуры педагогических вузов страны, трудности, которые они испытывают на различных этапах профессиональной деятельности позволил разработать модель открытого физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза, характеризующуюся инновационностью педагогических условий, направленных на формирование и развитие у них комплекса профессиональных компетенций. Суть их заключается в том, что формирование и развитие профессиональных компетенций у студентов факультета физической культуры педагогического вуза может успешно осуществляться в атмосфере инновационности взаимодействия участников образовательного пространства, разработки практико-ориентированных проектов, подготовке, организации, проведении и непосредственном участии в их реализации.

Опыт реализации модели открытого физкультурно-образовательного пространства осуществлялся на базе Шуйского государственного педагогического университета через различные формы и виды инновационной деятельности представителей всех ступеней образования от детского сада до вуза.

На факультете разработаны три вида долгосрочных проектов по проведению конкурсов профессионального мастерства: «Лучший урок физической культуры учебного года» (для студентов факультета физической культуры) и «Учитель физической культуры XXI века» (для учителей физической культуры образовательных учреждений, тренеров, инструкторов, руководителей физического воспитания детей дошкольного возраста, специалистов по адаптивной физической культуре), а также профессионально-ориентированного конкурса «Абитуриент факультета физической культуры» (для абитуриентов). При этом студенты во всех

трех видах проектов выступают в качестве основных разработчиков и исполнителей. Все виды Конкурсов тесно взаимосвязаны по содержанию деятельности и степени включенности участников как со стороны студентов, педагогов вуза, детей и учащихся школ, так и со стороны педагогов-мастеров и ориентированы на инновационную деятельность и формирование у студентов профессиональной компетентности.

Технология подготовки проектов студентами строилась на основе анализа и обобщении инновационного педагогического опыта учителей физической культуры, тренеров, педагогов по физической культуре средних специальных и высших учебных заведений, инструкторов физического воспитания дошкольных учреждений, собственных разработок, идей и разработок преподавателей вуза. Разработанные проекты демонстрационных уроков (тренировок) представлялись в конкурсную комиссию.

Проведение конкурсов среди опытных педагогов представляющих свои инновационные проекты различных форм физкультурно-оздоровительной и спортивной работы на базе факультета физической культуры, рассматривается как инновационная форма взаимодействия вуза и представителей образовательных учреждений. Педагогическая идея данного вида Конкурса заключается в том, что учителя физической культуры образовательных учреждений, тренеры и другие категории специалистов в области физической культуры и спорта демонстрируют свои лучшие занятия, а студенты учатся и перенимают технологии педагогов-мастеров. Конкурс является мощным фактором развития профессионального мастерства не только самих участников, но и всего педагогического сообщества студентов и преподавателей университета.

Сравнительный анализ сформированности профессиональных компетенций до начала участия студентов в реализации конкурсных проектов и по их окончании позволяет констатировать у них положительные изменения уровня развития инновационной компетентности в целом. Наибольший прирост результатов обозначился по трем группам компетенций: «Проектно-исследовательские компетенции» - на 2,6 балла (62%); «Инновационно-методические компетенции» - на 2,3 балла (66%); «Коммуникативно-организаторские» - на 2,1 балла (44%). В меньшей степени прирост отмечен по группам: «Предметно-методические компетенции» - на 1,9 балла (41%); «Профессионально-творческие компетенции» на 1,5 балла (37%) и «Психолого-педагогические компетенции» на 1,4 балла (32%). При этом среднегрупповые значения степени развития профессиональных компетенций, зафиксированные по окончании исследования достоверно выше аналогичных показателей, полученных в начале ($p < 0,05$). Данный факт позволяет констатировать эффективность реализации модели физкультурно-образовательного пространства педагогического вуза в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре и спорту, формировании у них инновационной составляющей профессиональной компетентности.

Литература

- [1] Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. С.11.
- [2] Бушуев С.Д., Бушуева Н.С. Управление проектами: Основы профессиональных знаний и система оценки компетентности проектных менеджеров / (National Competence Baseline, NCB UA Version 3.0). – К.: ІРІДІУМ, 2006. – С. 23.
- [3] Гусева, Н.Л. Социологический анализ образа жизни и физкультурно-спортивной деятельности студентов / Н.Л. Гусева, В.Г. Шилько // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 352. – С. 199–202.
- [4] Зобнина, Т.В. Система психологической подготовки студентов - будущих педагогов в инновационной образовательной среде педагогического вуза / Т.В.Зобнина // Автореферат дисс... д.псих. наук. Нижний Новгород, 2011. 48 с.
- [5] Кучко Е.Е. Инновационные социальные технологии // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн., 1998. 896 с.
- [6] Лисина Е.Б. Правовое поле инновационной культуры // Инновации. 2000. №3-4. С. 70.
- [7] Можейко М.А. Концепция культурного отставания // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн., 1998. С. 215.
- [8] Правдов М.А, Павлюк Н.Б., Правдов Д.М., Корнев А.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов факультета физической культуры педагогического вуза на основе проведения конкурсов профессионального мастерства / М.А.Правдов, Н.Б. Павлюк, Д.М. Правдов, А.В. Корнев. // Современные исследования социальных проблем. электронное издание, №9(17), 2012, URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/pravdov.pdf> .

[9] Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. <http://mon.gov.ru/dok/akt/9130/>.

[10] Шмелева, Е.А. Инновационная активность как акмеологический критерий нового качества профессионального образования/ Е.А.Шмелева //Экономика образования. 2010. № 4. С. 49-53.

DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INFORMATICS HEURISTIC TASKS

Romaeva N.B.¹, Marfutenko T.A.²

¹ North-Caucasian Federal University

² Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk

Russia

Abstract

Need of formation of creative competence as qualities of the identity of future teachers is proved in the article, the author's treatment and the structure of studied phenomenon including motivational, cognitive, creative and organizational and activity components is opened. The authors presented theoretical justification of the model of development creative competence of students of pedagogical higher education institutions with use of heuristic tasks on the informatics containing target, methodological, diagnostic, substantial, procedural and productive blocks. In the work organizational and pedagogical conditions of development creative competence of students of pedagogical higher education institutions are described and the analysis of results of experimental work is submitted.

Keywords: competence-based approach, creative competences, creative competence, pedagogical activity, heuristic tasks.

Аннотация

В статье обоснована необходимость формирования творческой компетентности как качества личности будущих педагогов, раскрыта авторская трактовка и структура исследуемого феномена, включающая мотивационный, когнитивный, креативный и организационно-деятельностный компоненты. Авторами представлено теоретическое обоснование модели формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов с использованием эвристических заданий по информатике, содержащей целевой, методологический, диагностический, содержательный, процессуальный и результативный блоки. В работе описаны организационно-педагогические условия формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов и представлен анализ результатов экспериментальной работы.

Ключевые слова: компетентностный подход, творческие компетенции, творческая компетентность, педагогическая деятельность, эвристические задания.

Модернизация системы образования в Российской Федерации направлена на формирование инициативности, инновационности, креативности, мобильности, гибкости, динамизма и конструктивности личности. В связи с этим направляющим вектором российского образования является компетентностный подход, основными понятиями которого выступают компетенции и компетентность. Особая ситуация складывается с подготовкой педагогических кадров: педагогический вуз должен подготовить выпускника, обладающего научным стилем педагогического мышления, высокой квалификацией и мастерством, исследовательской смелостью и педагогической интуицией, критическим анализом и рефлексивными способностями,

потребностью в профессиональном самовыражении и рациональным использованием достижений педагогической науки и практики, способного к инновационной деятельности и педагогическому творчеству. Подготовка такого специалиста ставит перед педагогическим вузом актуальную задачу формирования творческой компетентности будущих педагогов.

Вопросами формирования творческих и профессионально-творческих компетенций (компетентностей) у студентов и выпускников профессиональной школы занимались такие исследователи, как О.В. Воробьев, Е.В. Вострокнутов, В.Г. Жуков, С.М. Коломиец, Н.А. Пахтусова, Э.Н. Петлякова, А.И. Попов, Н.П. Пучков, Э.И. Сокольников. Однако, анализ их работ показал отсутствие трактовки сущности понятий «творческие компетенции» и «творческая компетентность», что потребовало дифференциации данных понятий, а также формулирования исследуемых дефиниций в контексте педагогической деятельности. Мы определили **творческую компетентность** как качество личности будущего педагога, отражающее восприятие педагогической профессии как творческой, характеризующееся знанием и овладением способами творчества в различных видах педагогической деятельности (собственно педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской). В структуре творческой компетентности будущих педагогов нами выделены мотивационный, когнитивный, креативный, и организационно-деятельностный компоненты.

Мотивационный структурный компонент опирается на осознание роли творчества в профессиональной деятельности педагога; инициативность в преодолении стереотипов; *когнитивный* подразумевает сформированность у будущего педагога таких качеств как любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, способность к анализу и синтезу; умение выбрать фундаментальные объекты среди второстепенных, способность отыскивать причины происхождения объекта или явления, умение определять его структуру и строение; способность воплощать знания в духовные и материальные формы, строить на их основе педагогическую деятельность; *креативный* – способность к генерации идей, оригинальность, беглость, гибкость, нестандартность мышления; изобретательность, готовность к придумыванию, проницательность, прогностичность, предсказательность; *организационно-деятельностный* – коммуникативность, решительность, способность взаимодействовать с другими субъектами педагогического процесса и с окружающим миром; способность организовать деятельность других; навыки самоорганизации, самоанализ, самооценка, владение методами рефлексивного мышления.

Таким образом, творческая компетентность будущих учителей – это приобретенные творческие компетенции, реализуемые в различных видах педагогической деятельности. Под *формированием* творческой компетентности студентов педагогического вуза мы понимаем процесс становления и развития мотивационного, когнитивного, креативного и организационно-деятельностного структурных компонентов творческих компетенций будущих учителей на основе педагогического взаимодействия.

Исходя из анализа научно-методической литературы, в качестве основного педагогического условия формирования творческой компетентности будущих педагогов принимаем интеграцию интерактивного и эвристического обучения с взаимопересекающимися их формами и методами, концентрацией которых являются эвристические задания. Под **эвристическим** понимаем такое задание, которое вовлекает студентов-педагогов в мотивированную деятельность по созданию и изучению образовательного продукта и направлено на формирование творческой компетентности личности. Согласно классификации А.В. Хуторского, эвристические задания подразделяются на три типа: когнитивные, креативные, оргдеятельностные [3].

В научно-педагогической литературе отмечается, что исследуемый феномен формируется в результате целенаправленного педагогического воздействия, предполагающего обновление содержательно-процессуального наполнения подготовки студентов педагогических вузов, в связи с чем была спроектирована и теоретически обоснована модель, представленная целевым, методологическим, диагностическим, содержательным, процессуальным и результативным блоками, ориентированная на формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов с использованием эвристических заданий по информатике.

В процессе моделирования была принята во внимание система взаимосвязанных факторов, влияющих на формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов. Ее компоненты, условия формирования представлены в виде отдельных составляющих –

блоков: целевого, методологического, диагностического, содержательного, процессуального, результативного.

Целевой блок в данной модели – это управляющий компонент, который определяет разработку содержательной стороны модели. Целью в данной модели выступает образ желаемого результата, т.е. социального заказа общества (ФГОС ВПО) на образование педагогических кадров, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих сформированной творческой компетентностью и высоким уровнем методической культуры.

Методологический блок модели включает совокупность методологических подходов (компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного, системного, синергетического), составляющих фундамент исследуемой проблемы, и принципов, которые регулируют формирование творческой компетентности будущего педагога в условиях вуза (профессионально-творческой направленности подготовки будущих педагогов, личностного вовлечения студентов в учебную деятельность, метапредметных основ образовательного процесса, личностного целеполагания учащихся, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса, образовательной рефлексии).

Диагностический блок модели включает критерии и показатели сформированности творческой компетентности будущих педагогов. Для определения уровня сформированности творческой компетентности используются контрольно-аналитические процедуры, результаты которых позволяют вносить коррективы в цикл педагогического воздействия.

Исходя из понимания творческих компетенций как совокупности мотивационных, когнитивных, креативных и организационно-деятельностных характеристик человека, обеспечивающих его потребность в познании, в творчестве, а также в деятельности, можно говорить о формировании творческой компетентности, если развивается мотивационная активность (нацеленность личности на достижение определенной цели или результата в процессе познания и творчества), познавательная активность (особая деятельность, направленная на процесс познания, стремление студента к учению, побуждение к мыслительной и практической деятельности), творческая активность (деятельность, характеризующаяся интенсификацией творческих и эмоционально-образных качеств личности студента) и организационно-деятельностная активность (стремление личности организовать деятельность как собственную, так и других, направленную на процесс познания и творчества), выступающие критериями сформированности творческой компетентности.

В процессе исследования нами были определены следующие показатели, которые соотносятся с основными компонентами творческой компетентности будущих педагогов и позволяют выявить уровень сформированности исследуемой компетентности: мотивационно-ценностный (осознание роли творчества в профессиональной деятельности педагога, вдохновенность творческим поиском, инициативность в преодолении стереотипов), познавательно-оценочный (умение осваивать окружающий мир, отыскивать причины явлений, обозначать свое видение проблемы), эмоционально-творческий (увлеченность творчеством, эмоциональный подъем, генерирование идей, прогностичность), рефлексивно-деятельностный (умение поставить цель, организовать деятельность свою и деятельность других для достижения этой цели, рефлексия и саморефлексия).

Было выявлено три уровня сформированности творческой компетентности студентов педагогического вуза: потенциальный, базовый, оптимальный.

Содержательный блок является связующим звеном между целевым, методологическим, диагностическим блоками и процессуальным, результирующим блоками в рассматриваемой модели и обеспечивает формирование творческой компетентности будущих педагогов, если реализуется на основе наполнения содержания дисциплин «Современные информационные технологии (практикум)», «Информационные технологии в образовании» соответствующим материалом (эвристическими заданиями); разработки носителей содержания образования (рабочей программы по курсу, учебного пособия, рабочей тетради).

Процессуальный блок включает формы и методы подготовки студентов педагогических вузов, а также эвристические задания, ориентированные на формирование творческой компетентности. При этом эвристические задания когнитивного типа направлены на формирование когнитивного структурного компонента творческих компетенций, определяя либо их актуализацию, либо развитие, либо становление. В свою очередь креативные задания способствуют формированию креативного, а оргдеятельностные задания – организационно-деятельностного структурного компонента творческих компетенций. Совокупность эвристических

заданий направлена в свою очередь на мотивационный компонент творческих компетенций, так как инициирует творческий поиск, способствует осознанию творчества в профессиональной деятельности педагога.

На протяжении всего процесса формирования творческой компетентности будущих педагогов согласно разработанной модели проводился системный многомерный анализ освоенных студентами структурных компонентов творческих компетенций (мотивационного, когнитивного, креативного и организационно-деятельностного). Данные этого анализа, отмеченные в виде интегрированного показателя перехода на более высокий уровень сформированности творческой компетентности, позволили оценивать результативность разработанной модели, что выражено в результативном блоке.

Данная модель являлась теоретической конструкцией, оценка эффективности которой потребовала опытно-экспериментальной проверки в реальных условиях учебного процесса педагогического вуза. Экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса в Филиале ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске со студентами в количестве 220 человек, обучающимися по образовательной программе направлений 050400.62 Психолого-педагогическое образование и 050100.62 Педагогическое образование в 2011-2012 годах: 117 студентов составили экспериментальную группу, 103 - контрольную.

В соответствии с выделенными критериями были подобраны методики исследования уровней сформированности творческой компетентности студентов педагогических вузов. Для определения степени выраженности мотивационно-ценностного показателя творческой компетентности студентов педагогических вузов нами использовалась авторская анкета выявления мотивации к творчеству; познавательного-оценочного показателя – тест интеллекта Айзенка [2, 48] и тест «Схематизация вербальной информации» С.В. Максимова, Ю.А. Лобейко [1, 24], интерпретированный в рамках данного исследования; эмоционально-творческого – сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торранса [2, 155] и рефлексивный опросник педагогической интуиции С.А. Гильманова [1, 41]; рефлексивно-деятельностного – методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей, предложенная Л.Д. Столяренко [2, 618].

Анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показал, что уровень сформированности творческой компетентности студентов педагогического вуза не высок (потенциальный – 43,6% в ЭГ и 40,8% в КГ; базовый – 35,0% в ЭГ и 35,9% в КГ; оптимальный – 21,4% в ЭГ и 23,3% в КГ), что обусловлено, в значительной степени неэффективностью традиционного обучения. В связи с этим мы реализовали в процессе подготовки будущих педагогов модель формирования творческой компетентности в условиях вуза при определенных организационно-педагогических условиях: внедрение в процесс обучения информатике интеграции интерактивного и эвристического обучения с взаимопересекающимися их формами и методами (вводный практикум, практикум генерации идей, практикум с индивидуальной работой, практикум с групповой работой, поисковый практикум, практикум в группах по выбору, практикум – «круглый стол», самоорганизующийся практикум, обзорный практикум, практикум – выставка, рефлексивный практикум; ПОПС-формула, мозговой штурм, метод проектов, деловая игра, case-study, фокус-группа, круглый стол, дерево решений, видеоконференция, интерактивная экскурсия, «займи позицию», метод портфолио); насыщение процесса обучения информатике эвристическими заданиями когнитивного (научная проблема, исследование объекта, структура, опыт, «восстановление» истории, доказательство, общее в разном, перевод, разнонаучное познание), креативного (сделай по-своему, «проживание» истории, образ, эмпатия, жанры текста, изобретение, сочинение, составление, изготовление, учебное пособие), оргдеятельностного (цели, планы, выступление, рефлексия, оценка) типа; включение студентов в самостоятельную творческую деятельность в рамках подготовки к будущей профессии (организация и проведение обучающих семинаров, практикумов-выставок, обучающих курсов, конкурсов мультимедийных уроков). Обобщающий эксперимент показал положительную динамику по всем показателям уровней сформированности творческой компетентности студентов (потенциальный – 7,6% в ЭГ и 33,0% в КГ; базовый – 46,2% в ЭГ и 39,8% в КГ; оптимальный – 46,2% в ЭГ и 27,2% в КГ).

Таким образом, наличие более высокого уровня сформированности творческой компетентности у студентов педагогических вузов в экспериментальной группе подтвердило необходимость и достаточность выделенных организационно-педагогических условий реализации авторской модели формирования исследуемого феномена.

Литература

- [1] Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. – 86 с.
[2] Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум. Изд. 11-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 686 с.
[3] Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

STUDIES OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT FACTORS OF DELINQUENT BEHAVIOR AT AN EARLY CHILDHOOD, AND MEASURES FOR ITS PREVENTION

Romanova E.N.[©]

Russia

Abstract

The paper considers some of the results of foreign experience in studying the behavior of children with destructive behavior from early school age. The author shows the characteristics of early delinquency as set out in foreign sources, risk factors and conditions of its manifestation as well as the most effective interventions for its formation.

Keywords: early delinquency, antisocial behavior, risk factors, exclusion, parental control, early intervention, prevention, prevention programs.

Аннотация

В статье рассмотрены некоторые результаты зарубежного опыта изучения деструктивного поведения детей в раннем возрасте. Автором приведены характеристики ранней делинквентности, изложенные в зарубежных источниках, факторы риска и предпосылки ее проявления, а также наиболее эффективные меры воздействия на ее формирование.

Ключевые слова: ранняя делинквентность, асоциальное поведение, факторы риска, отверженность, родительский контроль, раннее вмешательство, превенция, профилактические программы.

Исследования в области делинквентности несовершеннолетних исторически концентрировались на старших возрастных группах, когда делинквентность достигает наивысшего уровня. В 1990-е годы в США начали проводиться исследования несовершеннолетних нарушителей-рецидивистов – групп, которые совершают большую часть преступлений, особенно серьезных. Группа исследования тяжких и насильственных преступлений несовершеннолетних Отдела ювенальной юстиции и профилактики делинквентности Департамента Юстиции США (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention - OJJDP) сделала вывод о том, что несовершеннолетние, привлеченные к суду за первое правонарушение до достижения возраста 13 лет, с большей степенью вероятности становятся правонарушителями-рецидивистами, чем те, кто привлекался к суду в более позднем возрасте. Тот факт, что незначительные проблемы поведения, ведущие к делинквентности, начинаются в очень раннем возрасте, дал толчок Отделу ювенальной юстиции и профилактики делинквентности для развития новых инициатив и создания Группы исследований преступности малолетних правонарушителей. Ее работа была сконцентрирована на изучении делинквентного поведения детей в возрасте 7-12 лет и детей с постоянным деструктивным и преимущественно девиантным поведением от самого раннего до подросткового возраста. Исследования были сконцентрированы на дошкольном и начальном школьном возрасте, когда возможно раннее вмешательство до накопления многочисленных правонарушений и совершения серьезных преступлений. Интерес представляли три категории детей:

[©] Romanova E.N., 2012

- дети с выраженной серьезной делинквентностью, совершившие один или более серьезных правонарушений, таких, как убийство, нападение, ограбление, изнасилование, поджог;
- другие делинквенты, еще не совершившие серьезных правонарушений;
- дети, демонстрирующие постоянное деструктивное поведение, влекущее риск совершить правонарушение.

Годами накопленные данные криминологии показывают, что лучшим предвестником будущего поведения является поведение прошлое. Дети, демонстрирующие деструктивное поведение, вероятнее всего могут стать серьезными, насильственными или несовершеннолетними преступниками-рецидивистами. Не все такие дети становятся малолетними делинквентами и не все делинквенты становятся преступниками. Тем не менее, большинство несовершеннолетних преступников имеют в прошлом проблемы поведения, которые уходят корнями в годы детства. Исследования показали, что асоциальная карьера юношей-делинквентов начинается в среднем в возрасте 7 лет, гораздо раньше, чем первое привлечение к суду за индексированные преступления, что происходит, в среднем, в возрасте 14,5 лет. Поскольку пока невозможно точно предсказать, какие дети перейдут от серьезных проблем с поведением к делинквентности, необходимо заняться этими проблемами до того, как они станут серьезными и укоренившимися.

Дошкольный период является критическим в формировании основ для предупреждения развития деструктивного поведения и, в конечном счете, детской делинквентности. Есть четыре первичных причины, почему дошкольный период может иметь важные последствия для понимания и предупреждения ранней преступности:

- деструктивное поведение, включая серьезную агрессию и рецидивное нарушение прав и собственности других, является наиболее общим источником направления дошкольников в службу помощи психического здоровья;
- исследованиями документально доказано предсказуемое соответствие между проблемами поведения в дошкольный период и последующим расстройством поведения и делинквентностью;
- в этот период закладываются многие важные навыки развития, например, речевые, и трудности в развитии этих навыков могут ослабить основы учебы и, впоследствии, стать одной из причин деструктивного поведения и детской делинквентности;
- понимание раннего появления проблем поведения может помочь в создании более ранних эффективных мер для предупреждения детской делинквентности.

Исследование профессора Чикагского университета Кэтрин Киннан показало, что поведение, из-за которого ребенок рискует развить раннее деструктивное поведение и делинквентность может проявляться уже в возрасте двух лет [8]. Хотя большинство малолетних делинквентов уже имеют в прошлом проявление деструктивного поведения – такого, как агрессия, невнимательное или вызывающее поведение в дошкольный период – большая часть дошкольников с такими проблемами поведения не становятся малолетними преступниками. Оказать влияние на развитие асоциального поведения в дошкольный и более поздний период могут следующие факторы:

- язык, являющийся первичным средством, которым родители и другие оказывают влияние на детское поведение. Шведские ученые Хакан Статтин и Ингрид Клакенберг-Ларсон отметили, что отставание в речевом развитии может повысить уровень стресса ребенка, препятствовать нормальной социализации и может быть связано с дальнейшей криминализацией вплоть до 30-летнего возраста [14].
- характеристики, свойственные определенному темпераменту, являющиеся индивидуальными предрасположенностями для определенных моделей поведения, которые могут быть изменены под влиянием окружения. Долгосрочные исследования, проведенные учеными Калифорнийского университета США, выявили, что «трудный» темперамент (доминирование негативных настроений, таких, как гнев и трудности в контроле поведения и эмоций), проявляющийся в раннем возрасте, может быть маркером раннего прошлого асоциального поведения и проблем поведения [6].

- недостаточная забота окружающих, в том числе и материнская, играющая важную роль в последующем поведении и делинквентности. Исследуя влияние социокультурных и биологических факторов риска на сложности поведения детей раннего возраста, американские психологи Кристина Адамс и др. подтвердили, что чем ближе ребенок к матери, тем менее вероятность риска делинквентности у ребенка. Речь идет о материнской депривации [1].

Понятно, что одной из трудностей обращения с дошкольниками является использование несоответствующих ярлыков, таких как «деструктивное» для поведения, которое находится в пределах нормы в данный период развития. Например, агрессия, непослушание и вранье – обычное поведение на втором году жизни и является частью развития самоопределения, самоконтроля и понимания природы социальных отношений. Другое дело, если дети способны совершать желаемые акты агрессии. Ряд исследователей утверждают, что дошкольники действительно имеют основы понимания влияния своего поведения на других и могут контролировать свое поведение, основанное на интернализации социальных норм. В целом Исследовательской группой найдены научные доказательства для вывода о том, что дошкольники могут проявлять очень серьезное асоциальное поведение и в ряде случаев проблемы поведения являются предвестниками ранней делинквентности.

Официальная статистика делинквентного поведения несовершеннолетних отражает лишь зафиксированные случаи, но самоотчеты о делинквентном поведении дают более обширную картину, поскольку включают и те сведения, которые властям неизвестны. Исследования Д. Фаррингтона показали, что несовершеннолетние выражают желание рассказывать о своих незначительных и более серьезных делинквентных действиях [5]. Кроме того, преимущества самоотчетов, так же как и отчетов родителей и учителей, состоят в том, что они сконцентрированы на ненадлежащих действиях (непослушание, агрессия и другие расстройства поведения), которые сами по себе не являются делинквентными, но могут служить предпосылками дальнейшего вовлечения детей в делинквентность. Исследования, проведенные вышеуказанной группой, показали следующее:

- хотя большинство детей в возрасте от 12 лет и младше (85% мальчиков и 77 % девочек) проявляли агрессивное и насильственное поведение, из них только 5% (9% мальчиков и 3% девочек) были вовлечены в серьезные насильственные действия, то есть делинквентные и преступные правонарушения;

- приблизительно 1/3 детей в возрасте 12 и младше участвовали в преступлениях против собственности, 1/4 в порче имущества, 1/5 в статусных преступлениях и мене 1/10 в кражах со взломом и поджогах;

- уровень самоотчетов о серьезных формах делинквентности, например, преступные нападения, на протяжении нескольких десятилетий остается практически неизменным - от 16-17% до 14% за последние 30 лет.

Многие факторы риска и предпосылки (и, вероятно, причины) детской делинквентности несколько отличаются от факторов и предпосылок у несовершеннолетних старшего возраста. В младшем возрасте на первом плане находятся биологические, личностные и семейные факторы.

Каузальный статус известных факторов риска еще требует уточнения и ни один из отдельно взятых факторов не может стать объяснением делинквентности. Согласно М. Стаутхаммер-Лебер, чем больше число факторов (например, слабый контроль со стороны родителей наряду со слабой успеваемостью в школе) или же, чем больше доминирующих факторов риска, тем вероятнее начало проявления ранней делинквентности [15].

В дошкольном возрасте большинство важных факторов риска коренятся в семье и личности. Особые предпосылки, такие, как агрессивность и уровень детской импульсивности или поиски сенсации являются результатом различных влияний – от генетики до окружения – за период в несколько лет. Агрессия является наиболее явной предпосылкой делинквентности в возрасте до 12 лет. Например, физическая агрессия, отмечаемая в детских садах, является наиболее важной предпосылкой признания насильственной делинквентности в более позднем возрасте. С другой стороны, просоциальное поведение, отмечаемое воспитателями в детских садах, является защитным фактором против делинквентности.

Шесть долгосрочных исследований, проведенных в пяти странах (Канада, Англия, Новая Зеландия, Швеция и США) на трех континентах подтвердили, что детское асоциальное поведение является наиболее вероятной предпосылкой раннего проявления делинквентности у мальчиков. Например, исследования в штате Орегон показали, что асоциальное поведение, такое как агрессия, отмеченное родителями, учителями, сверстниками и самими детьми, явилось наиболее важной предпосылкой возраста первого ареста по сравнению с такими факторами, как неблагополучие в семье и недостаточный контроль со стороны родителей.

Исследования также постоянно доказывают, что начало многих проблем поведения обычно предшествуют на несколько лет серьезной детской делинквентности. Профессор Питтсбургского университета США Рольф Лебер отмечал, что у несовершеннолетних, постоянно участвующих в преступлениях против собственности и насилии, отмечалось такое поведение:

- начало проблем поведения в дошкольном возрасте;
- агрессивное и скрытное поведение, проявляющееся как вранье, магазинные кражи;
- гиперактивное и импульсивное поведение в раннем возрасте [9].

Кроме раннего асоциального поведения, важными являются и семейные характеристики, как предпосылки начала раннего противоправного поведения. Существует ряд факторов семейного риска, которым подвержен ребенок, и длительность их влияния также очень существенны [16]. Некоторые характеристики семьи, которые могут способствовать началу детской делинквентности, следующие:

- асоциальное поведение родителей;
- родители пьющие и употребляющие наркотики;
- психопатология родителей (психопатии, компульсивность);
- недостаточный родительский контроль и исполнение родительских обязанностей;
- преобладание насильственных методов воздействия на ребенка;
- долговременные случаи семейного насилия;
- большие семьи.

Многие семейные факторы взаимодействуют с другими социальными системами, такими, как сверстники и общественное окружение. Тем не менее, последние исследования показывают, что наиболее важными предпосылками начала раннего насилия являются большие семьи, слабые родительские навыки и асоциальное поведение родителей [3].

Влияние сверстников является немаловажным фактором ускоренного пути скоренный пути к детской делинквентности и, впоследствии, к более серьезным правонарушениям. При этом следует учитывать результаты взаимодействия следующих факторов:

- асоциальные тенденции у детей с постоянным ранним деструктивным поведением;
- общение со сверстниками, которые уже проявляют девиантное поведение;
- негативные последствия отверженности сверстниками.

По мере взросления, посещения школы и интеграции в сообщество множество факторов риска для детей расширяется. Исследования подтверждают связь между общением с девиантными сверстниками и преступностью несовершеннолетних [4]. А. Рейс и Д. Фаррингтон предполагают, что девиантные сверстники могут воздействовать на несовершеннолетних, не имеющих предыдущего опыта делинквентного поведения к началу совершения делинквентных действий, и могут способствовать усилению делинквентной активности своих уже делинквентных сверстников. В этих исследованиях подчеркивается, что делинквентные сверстники могут в значительной степени поощрять и содействовать становлению делинквентности у детей, особенно если они близки по возрасту и находятся в близких отношениях [13].

Отверженность сверстниками является другим серьезным фактором риска асоциального поведения. Исследования Дж. Паттерсона, Д. Копалда и др., проведенные в штате Орегон, показали, что отверженность сверстниками в четвертом классе школы является предпосылкой асоциального поведения в последующие два года [12]. По другим наблюдениям за детьми с первого по четвертый классы следует, что агрессивное поведение и отверженность сверстниками в первом классе являются предпосылками последующих более поздних самоотчетов о делинквентности. Это означает, что уже в первом классе отверженность сверстниками может стать показателем возможного начала пути к асоциальному поведению [11].

Отверженность сверстниками может также влиять на детскую и подростковую делинквентность, вынуждая отвергнутого ребенка к общению с девиантными сверстниками и бандами. Членство в банде обеспечивает уже готовый источник подростковой делинквентности и отражает наибольшую степень влияния девиантных сверстников на делинквентность. В настоящее время молодые люди стремятся стать членами банды в более раннем возрасте, чем это было раньше. Важность иметь сообщников нельзя переоценить для детской делинквентности. Например, последние исследования моделей делинквентности несовершеннолетних выявили, что менее 5% правонарушителей, совершивших свое первое преступление в возрасте 12 лет или младше, действовали самостоятельно [10]. Членство в банде, по данным OJJDP, имеет серьезное отношение к насильственной делинквентности даже тогда, когда связь с делинквентными сверстниками, бедность семьи, ненадлежащая забота родителей, слабая успеваемость в школе, отрицательные жизненные ситуации и предшествующее участие в насилии находятся под контролем [2].

Факторы риска для детской делинквентности в школе и обществе не были так хорошо документированы, как факторы личностные, семейные и влияние сверстников. Исследования в

отношении школьного влияния на асоциальное поведение постоянно подтверждают, что слабая академическая успеваемость связана с проблемами поведения и преимущественно началом и серьезностью делинквентности. Слабые связи со школой, плохая успеваемость и низкая мотивация вызывают риск правонарушений. Школьная организация и школьный процесс также могут играть роль фактора риска. Школы с недостаточным количеством учителей и большей наполняемостью учениками имеют более высокие уровни виктимизации учителей, и неудовлетворительный контроль над соблюдением правил поведения в школе ассоциируется с более высокими уровнями виктимизации школьников. Хотя исследования взаимосвязи школьного процесса и преступности немногочисленны, свидетельства предполагают, что многие школьные характеристики, включая изложенные ниже, могут быть связаны с антисоциальным поведением детей:

- низкий уровень удовлетворенности учителей;
- слабое взаимодействие между учителями;
- плохие отношения учителей и школьников;
- превалирование норм и ценностей, поддерживающих асоциальное поведение;
- плохо определенные правила и ожидаемое поведение;
- неадекватный контроль над исполнением правил[7].

Несколько общественных факторов, таких, как высокий уровень бедности в районе проживания, являются важными для развития детской делинквентности.

Районы со слабым социальным контролем делают возможным оставлять делинквентную деятельность бесконтрольной и даже ее не замечать. В самых крайних случаях некоторые районы предоставляют реальную возможность для антисоциального поведения. Например, несовершеннолетние, живущие в районах с высоким уровнем преступности, подвержены высокой степени риска усвоения норм, ведущих к преступности.

Большинство источников по ювенальной юстиции, охране детства и школе в настоящее время акцентируют внимание на подростках и проблемах детей, чье поведение уже является устойчивым, или на программах по воспитанию и управлению поведением несовершеннолетних среднего и старшего школьного звена, а не начальной школы или детского сада. Принимаемые меры обычно ставят целью исправление деструктивного поведения, детской делинквентности и серьезных и насильственных преступлений после их совершения.

Группа исследований преступности малолетних рекомендовала предупредительные и исправительные меры, которые концентрируются на известных факторах риска и знании развития поведения несовершеннолетних. Однако она предупредила, что не существует единственного волшебного способа для предупреждения и исправления делинквентности малолетних. Исследования мер, направленных на превенцию делинквенции малолетних, явно демонстрируют, что многочисленные факторы риска, их взаимодействие и сложность ставят серьезные задачи для применения этих мер. Всестороннее вмешательство должно концентрироваться на изменении как условий, так и институтов, влияющих на преступность в обществе (Д. Фаррингтон). Кроме того, меры психического здоровья, охраны детства и ювенальной юстиции должны применяться в отношении многочисленных проблем, коренящихся в неблагополучных семьях.

Наиболее перспективные школьные и общественные профилактические программы концентрируются на нескольких областях риска. Рекомендуется интеграция следующих типов школьных и общественных профилактических программ:

- программы управления поведением в классе (классной комнате);
- многокомпонентные программы для работы в классе;
- учебный план, способствующий формированию социальной компетенции;
- учебный план, способствующий формированию навыков разрешения конфликтов и предотвращению насилия;
- профилактика издевательств;
- программы внешкольного отдыха;
- программы наставничества;
- программы школьных организаций;
- всесторонние общественные меры воздействия (Т. Херренхол и др.).

Существует множество пробелов в настоящем знании развития делинквентности детей, факторов риска и защиты и методов предупреждения и воздействия. Это в особенности справедливо в отношении очень серьезных малолетних преступников, представляющих небольшую группу, систематизированных знаний о которой очень мало. Исследования могут быть сконцентрированы на следующих областях:

- развитие детской делинквентности на основании самоотчетов и официальной статистики;
- отношение детской делинквентности и сопутствующих проблем поведения;
- эскалация детской делинквентности к серьезным и насильственным преступлениям;
- факторы риска и защиты, влияющие на длительность и эскалацию серьезности делинквенции после ее начала в детские годы;
- длительные исследования вопросов развития, факторов риска и защиты и оценки рисков;
- методы работы основных агентств и служб, занимающихся детской делинквентностью;
- анализ затрат и выгод профилактических и программ;
- изучение экспериментальных и контрольных групп, а также выборочное привлечение практиков для исследования превентивных стратегий.

Пока раннее определение эмоциональных и поведенческих проблем не станет целью общества, результаты не будут воодушевляющими. Таким образом, превенция ранней делинквентности несовершеннолетних является важным шагом на пути к нравственности общества.

Литература

- [1] Adams, C.D., Hillman, N., and Gaydos, G.R. Behavioral difficulties in toddlers: Impact of sociocultural and biological risk factors. In Rolf Loeber, David P. Farrington, and David Petechuk: *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. – 2003. – P. 47–66.
- [2] Button, S.R., Hawkins, J.D., Thornbury, T.P. and Krohn, M.D. Contribution of Gang Membership to Delinquency Beyond the Influence of Delinquent Peers. Washington D.C.: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2000.
- [3] Derzon, J.H., and Lipsey, M.W. The correspondence of family features with problem, aggressive, criminal and violent behavior. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University. 2000.
- [4] Elliot, D. S. and Menard, S. Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1996. – P.28-67.
- [5] Farrington, D.P., et al. Self-reported delinquency and a combined delinquency scale based on boys, mothers and teachers. In M. Maguire et al. *The Oxford Handbook of Criminology* (3rd edn.). Oxford: Oxford University Press. 2002.
- [6] Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, C. W. Difficult temperament and behavior problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years // *International Journal of Behavioural Development*. 1997. – № 21. – P. 71–90.
- [7] Herrenkohl, T. I., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., Chung, I., & Hill, K. G., In Rolf Loeber, David P. Farrington, and David Petechuk: *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2003. – P. 211-246
- [8] Keenan, K. Uncovering preschool precursors to problem behavior. In R. Loeber, D.P. Farrington (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*, Newberry Park. – 2001. P. 117-136.
- [9] Loeber, R. Natural histories, of conduct- problems, delinquency and associated substance use: evidence for developmental progressions / R. Loeber// *Advances in clinical child psychology*. N. Y., 1988. - P. 73-124.
- [10] McCord, J. and Conway, K. P. Patterns of Juvenile Delinquency and Co-Offending, In E. Waring and D. Weisburd *Advances in Criminological Theory// Crime and Social Organization* Vol. 10. – 2002. – P. 15–30.
- [11] Miller-Johnson, Sh. et al. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder// *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2002.
- [12] Patterson, G.R., Capaldi, D.M. and Bank, L. An early starter model for predicting delinquency. In D.J. Pepler and K.H. Rubin (Eds) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1991. – P.139-168.
- [13] Reiss A.J, Farrington D.P. Advancing knowledge about co-offending: results from a prospective longitudinal survey of London males// *Journal of Criminal Law and Criminology*. 1998. – № 82. – P. 360–395.
- [14] Stattin, H., and Klackenber-Larson, I., Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior. In Lloyd, D, Newell, S & Dietrich, U, *Health inequity: a review of the literature*, prepared for Health Promotion Unit, Northern Rivers Area Health Service, Lismore, NSW, 2004.
- [15] Stouthamer-Loeber, M., et al. Risk and Promotive Effects in the Explanation of Persistent Serious Delinquency in Boys // *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2002. – Vol.70. – № 1. – P. 111-123.
- [16] Williams S., Anderson J., McGeeR., SilvaP.A. Risk factors for behavioral and emotional disorder in preadolescent children // *Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry*. 1990. – № 29. – P.413-419.

TRANSDISCIPLINARY APPROACH AS THE BASIS OF DIDACTICS IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Scherbina Ju.®

International Pedagogical Association Evolsch

Germany

Abstract

The article explains the need for a trans-disciplinary approach as a basis for creating a new system meeting the requirements of the modern age. Only in an integrated system of training, which transgresses the boundaries of individual disciplines, we can provide a comprehensive picture of the world based on the synthesis of a variety of ideas that will contribute to the global outlook. The paper presents the outline of a new model of learning, built on the basis of trans-disciplinary approach. The author shows the benefits, opportunities and prospects new model of learning.

Keywords: transdisciplinary approach, a holistic model of learning, global outlook, educational needs, learning activities.

Аннотация

В статье обосновывается необходимость транс-дисциплинарного подхода в качестве основы для создания новой системы, отвечающей требованиям современной эпохи. Только целостная система обучения, которая претупает границы отдельных дисциплин, может предоставить учащимся всеобъемлющую картину мира, основанную на синтезе различных идей, которые будут способствовать формированию глобального мировоззрения. В статье представлены контуры новой модели обучения, построенной на основе транс-дисциплинарного подхода. Автор показывает преимущества, возможности и перспективы новой модели обучения.

Ключевые слова: трансдисциплинарный подход, целостная модель обучения, глобальное мировоззрение, познавательные потребности, виды учебной деятельности.

Стратегию реформирования системы образования на современном этапе должен определять транс-дисциплинарный системный подход [3], который позволит обеспечить глобальный охват материала и целостность системы обучения и откроет дорогу новой парадигме в педагогике.

Школа во всём мире переживает в настоящее время системный кризис. Причиной тому является устаревшая система обучения, которая не обеспечивает учащимся ни полноценных знаний, ни целостного представления о мире, что является требованием современной эпохи.

Основанная в соответствии с целями и задачами эпохи Просвещения, она принципиально несовместима с задачами, которые выдвигает современная эпоха. Предмето-центрическая система обучения полностью исключает системный подход к проблеме образования. Традиционная система обучения, представляющая собой набор отдельных учебных дисциплин, не связанных между собой тематическим контекстом, пришла в явное противоречие с эпохой глобализации и интеграции. В условиях существующей системы различные аспекты одного и того же явления рассматриваются в рамках многих учебных дисциплин, более того, на разных ступенях обучения и только с помощью межпредметных связей осуществляется попытка «перебросить мостик» от одного близкого по смыслу материала к другому.

Отрывки калейдоскопических знаний, разорванных во временном и логическом пространстве, по предметам и годам обучения, не складываются в представлении школьников в целостную картину мира. Такая структура учебного процесса, на фоне невероятного нарастания объема разнообразной информации, приводит к усилению центробежных тенденций, углублению процесса дифференциации знаний и, в конечном счёте, к дисбалансу всей системы обучения.

Традиционная система обучения обусловила парадоксальное и неразрешимое противоречие между интересами и запросами учащихся с одной стороны и системой обучения с другой. В погоне за нормами и стандартами, школа оставляет без внимания ученика с его потребностями и интересами, не предоставляет условий для индивидуального развития. Содержание и направленность обучения не соответствуют интересам и потребностям самих учащихся, которые стремятся познать мир в целом, а не постулаты отдельных наук. Учащиеся быстро утрачивают интерес и мотивацию к обучению, что обуславливает неэффективность традиционной системы.

Выход из кризиса системы образования возможен только в условиях новой школы, которая будет приведена в соответствие с актуальными запросами общества и познавательными потребностями школьников. Следует подчеркнуть при этом, что область и направленность интересов общества и личности полностью совпадают в главном. А именно, действительность во всём её многообразии как цель и содержание обучения – это то, что востребовано учащимися. Такой подход отвечает интересам общества, так как в условиях новой научной парадигмы система обучения должна быть нацелена на формирование всеохватывающего мировоззрения учащихся.

Целостное мировосприятие, которое востребовано сегодня, не может быть сформировано старым способом обучения. В условиях информационного общества школа не является единственным источником знаний, но она по-прежнему занимает важное место в жизни каждого человека. Преимуществом школы по сравнению с многочисленными и разнообразными источниками информации, которые окружают школьника в наше время, является возможность целенаправленной передачи знаний в рамках адекватной нашему времени системы обучения.

Первоочередной задачей педагогической науки является на сегодняшний день поиск путей и способов формирования гибкой системы обучения, которая сможет своевременно и чётко реагировать на новые тенденции общественного развития.

Наступило время радикальных перемен в системе народного образования.

Ориентиры и приоритеты нашего времени диктуют новые требования к системе образования. Современная философия [1] рассматривает весь мир как единое целое, как единую систему. Задачей образования в современных условиях должно стать предоставления учащимся картины мира в единстве и многообразии взаимных связей и зависимостей, которые характеризуют сетевую структуру нашего мира [2].

В соответствии с этим должна в корне измениться направленность обучения: от овладения основами отдельных наук учащиеся должны перейти к осмыслению целостности и ценности системы мироздания. Школьная система должна быть построена таким образом, чтобы обеспечить согласованность и синхронность в изучении явлений действительности.

Наше время, как и логика процесса обучения в целом, требует создания глобальной, целостной системы обучения, которая должна занять всё образовательное пространство школы.

Тематически ориентированная, интегрированная модель обучения должна прийти на смену набору учебных дисциплин. Формирование такой системы обучения возможно только на основании транс-дисциплинарного, системного подхода.

Педагогика как наука нуждается в пересмотре подходов и в использовании новейшего научного инструментария. Системный подход стал применяться в науке в XX в. в результате потребности глобального подхода к изучению явлений действительности [4]. Моно-дисциплинарные знания, не могли обеспечить решения комплексных проблем, что и привело к появлению новых подходов, которые позволяли шире рассматривать объект изучения, в частности на стыке нескольких дисциплин (меж-дисциплинарный подход) или на основе объединения аппарата исследований различных областей науки (мульти-дисциплинарный подход). Однако, эти подходы, хотя и предназначены для изучения общих закономерностей, явлений и процессов в сложных системах, строятся всё ещё с учётом дисциплинарных границ.

Преимуществом транс-дисциплинарного подхода, который возник в 80 гг. XX в., является возможность расширять границы познания, изучать сложные явления действительности в рамках единой системы, преступая границы отдельных дисциплин.

Именно этот научный подход должен стать основой для формирования новой системы обучения, как единого пространства знаний о мире. Назрела необходимость перехода от моно-дисциплинарного подхода к обучению к транс-дисциплинарному.

Транс-дисциплинарный подход предполагает изучение природных, социальных и психологических феноменов в рамках научной картины мира на основе синтеза отдельных дисциплин, в том числе гуманитарного и естественно-научного профиля. Этот подход позволяет

интегрировать в единый тематический контекст разнообразные знания с целью обеспечения учащимся системного видения мира. На основе этого должна быть сформирована транс-дисциплинарная система обучения, что предсказывал известный швейцарский психолог Жан Пиаже.

Транс-дисциплинарная модель обучения является наиболее приемлемой и с точки зрения нейробиологии [9]. С точки зрения науки мозг представляет собой систему множества глобально взаимосвязанных параллельных процессов, сеть взаимодействия тысяч и миллионов нейронов, связанных между собой синаптическими связями, в результате чего он функционирует как целое, как единая система. Поскольку мозг сам по себе не является линейной структурой, то он и не должен, по мнению нейробиологов, использоваться по линейному принципу. Мозг построен на взаимосвязях и воспринимает предметы и явления комплексно, разрозненные факты не вписываются в его картину, поэтому и способ предоставления информации должен соответствовать природе мозга.

Учёные, изучающие архитектуру нейронных сетей, утверждают, что необходимо тесное взаимодействие между различными научными дисциплинами в процессе обучения. Системный подход к обучению будет способствовать углублению и упрочению нейронных карт. Исходя из этого, очевидно, что именно системная модель, построенная на взаимосвязанных знаниях, является оптимальной формой обучения.

Таким образом, переход к транс-дисциплинарной системе обучения является закономерной и объективной необходимостью.

Конкретным воплощением новых тенденций в развитии общества является модель обучения ЭВОЛШ. [6]. Поскольку ЭВОЛЮционный принцип принят за основу формирования данной системы обучения, новая модель Школы получила название ЭВОЛШ.

ЭВОЛШ – целостная, тематически-центрированная модель обучения для основной школы, основанная на транс-дисциплинарном подходе.

Замена дисциплинарного подхода к обучению транс-дисциплинарным позволяет по-новому моделировать процесс обучения, формируя системную модель глобального характера [10].

Оригинальность модели ЭВОЛШ заключается в новом ракурсе обучения и наполнении учебного пространства школы новым содержанием. Данная концепция предусматривает переход от изучения теоретических основ наук, сопровождающихся примерами из жизни, к объяснению мироустройства с привлечением знаний, накопленных человечеством.

ЭВОЛШ представляет учащимся динамичную картину развития мира в последовательности эволюции [8]. Содержание ЭВОЛШ отражает объективные процессы и закономерности реального мира.

Материал обучения сосредотачивается в 3-х основных тематических модулях: МИР, ЧЕЛОВЕК и ОБЩЕСТВО, которые соответствуют основным этапам эволюции; модули подразделяются на тематические блоки и проекты. Комплектация структурных единиц осуществляется на основе синтеза научных знаний и художественных образов. Универсальные знания привлекаются по мере необходимости, для освещения соответствующих тем.

В соответствии с новой логикой обучения базовые понятия изучаются по мере их появления. Учащиеся приобретают разнообразные знания в тематическом контексте, в ходе увлекательного путешествия по Вселенной [7].

Новая направленность обучения обеспечивает заинтересованность, мотивацию и сознательное овладение знаниями.

Разнообразные виды учебной деятельности позволяют создать благоприятные условия для максимального индивидуального развития и успешной творческой самореализации каждого ученика.

Таким образом, данная модель, в основе которой лежит транс - дисциплинарный подход, строится в соответствии с требованиями современной эпохи. Предоставление целостной картины мира в динамике её развития – основная задача ЭВОЛШ. В то же время она соответствует и познавательным потребностям учащихся. В фокусе обучения находятся предметы и явления окружающего мира, на которые направлено внимание учащихся.

Новые подходы и методы обеспечивают качественное изменение содержания и структуры обучения в основной школе, значительно повышают эффективность учебного процесса.

Координационный Совет ЭВОЛШ разработал программу международного пилотного проекта [5] и приглашает все заинтересованные коллективы принять участие в эксперименте с целью перехода к транс-дисциплинарной модели обучения, которая позволит вывести школу на новый уровень развития, соответствующий требованиям нашего времени.

Литература

- [1] Алиева Н.З. Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н.З. Алиева, Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантратов. – М.: Академия Естествознания, 2008. – Электрон. дан. и прогр. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/23>. <http://www.monographies.ru/23>.
- [2] Капра, Ф. Скрытые связи [Текст] / Ф. Капра; пер. с англ. – М.: ООО Изд. дом «София», 2003 – 336 с.
- [3] Ласло, Э. Основания трансдисциплинарной единой теории : решения сложных многофакторных проблем природы и общества [Текст] / Э. Ласло // Эволюция. – 2003. – № 3. – С. 10-14.
- [4] Мокий, В.С. Методология трансдисциплинарности – 4 [Текст] / В.С. Мокий. – Нальчик: Изд. центр «Эль-ФА», 2011. – 59 с.
- [5] Система обучения ЭВОЛШ [Электронный ресурс] / Международное педагогическое объединение ЭВОЛШ. – Режим доступа: <http://www.evolscheducation.com>.
- [6] Щербина, Ю. С. Контуры новой системной модели обучения [Текст] / Ю. С. Щербина // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. - № 5. – С. 9-17.
- [7] Щербина, Ю.С. Смена приоритетов системы обучения как ответ на вызов времени. / Ю. С. Щербина // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития», 1–2 апреля, 2012 год, г. Москва, Россия / Сост. А.С. Сиденко. Ред.: А.С. Сиденко, Е.А. Сиденко. – М.: АПК и ППРО, 2012. – С.9-11.
- [8] Янч, Э. Самоорганизующаяся Вселенная. Научный и человеческий смысл возникающей эволюционной парадигмы [Текст] / Э. Янч; пер. с англ. Ю.А. Данилова // Общественные науки и современность. – 1999. – № 1. – С. 143-158.
- [9] Spitzer, M. Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens [Text] / M. Spitzer. – Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2006.
- [10] Scherbina, J. EVOLSCH. Trans-disciplinary Learning System. Presentation at the Conference «Teaching and Researching Big History: Exploring a New Scholarly Field, IBHA Panel 31 [Electronic resource] / J. Scherbina ; Big History and Education (Session 4), August 2-5, 2012, Grand Valley State University. – Mode of access: <http://www.ibhanet.org/Resources/Documents/conference2012/evolsch-presentation.pdf>

THE MISSION OF AGRARIAN UNIVERSITY IN THE SOLUTION OF REGIONAL PROBLEMS

Shekhovtseva E.A.®

Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov

Russia

Abstract

In the article the role of universities as a whole, and in particular, the Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov, in development of the Saratov region is considered. Transition from traditional training type of development to the innovative is noted. University mission is designated. Functions of the SSAU named after N.I. Vavilov, promoting development of agrarian sector of the region are allocated.

Keywords: mission, region, education, innovation, agrarian and industrial complex, university.

Аннотация

В статье рассмотрена роль университетов в целом, и в частности, Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова, в развитии Саратовской области. Отмечен переход от традиционного обучающего типа развития к инновационному. Обозначена миссия университета. Выделяются функции СГАУ им. Н.И.Вавилова, способствующие развитию аграрного сектора региона.

Ключевые слова: миссия, регион, образование, инновация, АПК, университет.

Стратегической целью развития России является достижение уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу нашего государства как ведущей мировой державы XXI века, с привлекательным образом жизни, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан. Реализация данной цели не возможна без развитого агропромышленного комплекса страны и регионов, который в настоящий момент находится в кризисном состоянии. Для решения данной проблемы необходим поиск новых подходов к оценке проблем и перспектив развития региональных АПК, существенная их трансформация на основе их инновационного развития, а это невозможно без модернизации производства, обеспечения его инновационно-ориентированными, новаторскими мыслящими руководителями и специалистами, что приводит в конечном итоге к возрастанию роли образования.

Роль и значение университета в современном обществе выходят за рамки непосредственных задач, решаемых высшим учебным заведением. У региональных аграрных университетов как центров образования, науки, культуры появляется своя, особая миссия:

Во-первых, оптимизация процесса воспроизводства кадрового потенциала для аграрных предприятий, причем не только высококвалифицированного, но и с высоким уровнем новаторских, лидерских и патриотических характеристик. В настоящий момент в Саратовской области очень остро стоит вопрос обеспечения местных аграрных предприятий специалистами. Это связано как с невысоким уровнем доходов на селе, что приводит к оттоку наиболее высококвалифицированных работников и нежеланию молодежи работать на таких предприятиях, так и с недостатком знаний у уже работающих специалистов. Для решения этих вопросов СГАУ проводит курсы повышения квалификации, поддерживает постоянную связь со своими выпускниками, информирует их о программах поддержки молодых специалистов, региональных программах направленных на стабилизацию сельскохозяйственного производства.

Во-вторых, создание системы непрерывного образования, для получения населением современного аграрноориентированного образования разных уровней в течение всей жизни;

В-третьих развитие аграрной науки, где значительная доля отводится проблемам региона, развитию его производительных сил, его демографии, изучению факторов ресурсосбережения, развития сельских территорий, что способствует решению стратегических проблем АПК региона.

В-четвертых, сохранение социокультурных традиций.

Выполнение данной миссии позволяет университету выступать лидером и координирующим центром в деле кадрового, технологического, культурного обеспечения инновационного развития территории.

Саратовский государственный аграрный университет имени Н.И.Вавилова является одним из крупнейших ведущих учебных заведений по подготовке специалистов для агропромышленного комплекса Саратовской губернии, Поволжского региона и других субъектов Российской Федерации. Университет входит по рейтингу в состав 100 лучших вузов России и занимает 5 место среди сельскохозяйственных вузов.

Университет включает в себя 12 факультетов (3 из них заочные), 2 филиала (в г. Балашов Саратовской области и в г. Астрахань), лицей-интернат естественных наук, аспирантура и докторантура, три библиотеки, издательство.

В состав вуза входит институт дополнительного профессионального образования кадров АПК, учебно-научно-производственный комплекс «Агроцентр», учебно-производственное подразделение «Агроэкспоцентр», технопарк «Волгоагротехника», Ветеринарный госпиталь, информационно-консультационная служба «ПОИСК». На базе университета создана Ассоциация «Аграрное образование и наука», в рамках которой объединены ведущие научные, образовательные организации и предприятия аграрного профиля.

19 базовых передовых хозяйств являются полигоном для научных экспериментов и обеспечивают обучение студентов основам сельскохозяйственной практики.

СГАУ им. Н.И. Вавилова интегрирует свою работу с учреждениями общего, начального, среднего и высшего профессионального образования, с научно-исследовательскими организациями, производственными структурами, органами государственного и муниципального управления, работает со всеми слоями населения, коммерческими и другими структурами. Все это способствует переходу от традиционного обучающего типа развития к инновационному и возможности привлечения в СГАУ им. Н.И. Вавилова дополнительных финансовых и материальных ресурсов.

Исходя из важности решаемых проблем, можно выделить следующие функции СГАУ им. Н.И. Вавилова:

- содействие интеграции начального, среднего и высшего образования, академической и отраслевой науки в едином аграрном научно-образовательном пространстве Саратовской области;
- разработка различного рода программ, определяющих стратегию развития АПК региона;
- влияние на стратегические решения властных и управленческих структур, связанные с развитием АПК, смежных с ним земельно-имущественного и природно-ресурсного комплексов, перерабатывающей промышленности Саратовской области и её сельских поселений;
- распространение культуры качества, экологической культуры и гуманистических ценностей в профессиональной среде и социальном окружении
- поддержание на внутрироссийском и международном уровнях позитивного имиджа Саратовской области как территорий высокого качества образования, науки и культуры.
- Развитие аграрной науки.

В настоящее время приоритетными направлениями Университета являются: ресурсосберегающее экологически безопасное земледелие, рыночно-агробиологическая адаптация технологических укладов, обеспечивающая структурирование ресурсосберегающей системы агропромышленного производства, модернизация инженерно-технического обеспечения АПК, интенсификация животноводства, ресурсосберегающие технологии безопасных пищевых продуктов, модернизация аграрной экономики, подготовка инновационно-ориентированных кадров для АПК.

- проведение анализа эффективности работы в достижении поставленных целей и т.п.

К, сожалению, в настоящий момент Университет практически не берет на себя разъяснительно-информационную функцию по доведению сущности и способам реализации существующих региональных программ по поддержке аграрного производства и оказания помощи в оформлении документации, необходимой для получения выделяемых региональных средств для поддержки сельскохозяйственных товаропроизводителей. Ведь выполнение данной функции способствовало бы развитию аграрной сферы региона в целом и повышению имиджа Университета в частности.

Именно через выполнение вышеназванных функций СГАУ им. Н.И. Вавилова имеет возможность оказывать влияние на всю систему непрерывного образования региона, быть структурообразующим ее элементом и своего рода стандартом высокого качества для различных ступеней и организационных форм региональной образовательной и научной системы.

EXTREME SITUATION OF THE PUBLIC STATEMENT AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Shvetsova I.V.®

Saint-Petersburg State University of Culture and Arts

Russia

Abstract

In the article some aspects of psychophysiological condition of the person in an extreme situation is revealed, the role of the teacher in training the pupil for public speaking is defined, age features and functional condition of an organism of younger school students in the conditions of public speaking are considered. Now in all spheres of life of modern Russia is difficult task to bring up and grow up the worthy citizens of the Great country capable structurally to solve problems, not only economic, but also intellectual and creative character. However not always environment and conditions can give to the

person opportunity to try the forces, really to learn, to estimate, his intellectual and creative potential is how deep. In this regard, we addresses to the question of psychological preparation of children of younger school age to an extreme situation of public speaking, as to one of the factors of development of intellectual and creative abilities of the child. We focus our attention on importance of acquisition of experience of public speaking by children at younger school age and role of the teacher in receiving by pupils of necessary skills of behavior in the conditions of an extreme situation of public speaking.

Keywords: extreme situation, intellectual and creative potential, psychophysiological condition, age features, functional condition of the organism, actual piece of activity, personal development, public statement, younger school students.

Аннотация

В статье раскрываются некоторые аспекты психофизиологического состояния человека в экстремальной ситуации, определяется роль педагога в подготовке учащегося к публичному выступлению, рассматриваются возрастные особенности и функциональное состояние организма младших школьников в условиях публичного выступления. В настоящее время перемен во всех сферах жизни современной России, стоит нелегкая задача воспитать и вырастить достойных граждан Великой страны, способных конструктивно решать задачи, не только экономического, но и интеллектуально-творческого характера. Однако не всегда окружающая среда и условия могут предоставить человеку возможность попробовать свои силы, по-настоящему познать себя, оценить, насколько глубок его интеллектуально-творческий потенциал. В связи с этим, мы обращаемся к вопросу психологической подготовки детей младшего школьного возраста к экстремальной ситуации публичного выступления, как одному из факторов развития интеллектуально-творческих способностей ребенка. Заостряем наше внимание на важности приобретения опыта публичных выступлений детьми именно в младшем школьном возрасте и роли педагога в получении учащимися необходимых навыков поведения в условиях экстремальной ситуации публичного выступления.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, интеллектуально-творческий потенциал, психофизиологическое состояние, возрастные особенности, функциональное состояние организма, актуальный отрезок деятельности, личностное развитие, публичное выступление, младшие школьники.

Россия XXI века вступила в решающую стадию развития по всем направлениям научно-технической, экономической и социально-культурной жизни. Поэтому в государстве назрела необходимость в специалистах, которые могут быстро принимать нестандартные решения, генерировать в большом количестве идеи интеллектуального и творческого характера. Возникла потребность в людях способных отойти от стереотипов мышления, обладающих выдержкой, волей и стремлением достигнуть поставленной цели, не смотря на трудности разного рода, готовых, в экстремальной ситуации, сконцентрировать свое внимание, достать из памяти нужную информацию, взять на себя ответственность.

На сегодняшний день обращение к вопросу развития интеллектуально-творческого потенциала подрастающего поколения, является одним из основных направлений, как в педагогической, так и социальной практике. Нельзя не обратить внимания на тот факт, что наряду с вопросами духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, все острее встает проблема интеллектуально-творческого потенциала общества. Выступления руководителей страны, издание соответствующих законопроектов и поправок к уже существующим законам, выход в свет многочисленных методических рекомендаций, учебных пособий для образовательных учреждений, - все это говорит о том, что развитию интеллектуально-творческого потенциала подрастающего поколения, начинает уделяться все больше внимания, которое становится приоритетным направлением по всей вертикали власти.

Обозначившиеся тенденции отнюдь не случайны в современных условиях жизни, когда глобализация бросает своеобразный вызов всему миру. Поэтому чтобы не отставать от происходящих перемен во всех сферах жизни, России необходимо постоянное, глобальное стремление вперед. Научно-технический прогресс, открытие и стирание границ, проникновение транснациональных компаний, ориентир на образ успешного человека, который подразумевает знание нескольких иностранных языков, различных культур и т.д.; стремительное

распространение информационно-технических новинок, их внедрение и использование в повседневной жизни человека, также требует определенной инновационности мышления; «не отставать», «быть в теме» - это то, что характерно для современной жизни, которую определенно можно назвать экстремальной. Другими словами, в условиях социально-культурной модернизации важно заострить внимание на интеллектуальном и творческом развитии подрастающего поколения, которое в современных, довольно экстремальных условиях, находится, как никогда, в очень уязвимом положении.

Прежде чем перейти к рассмотрению экстремальной ситуации публичного выступления как фактора развития интеллектуально-творческих способностей учащихся, обратимся к вопросу, что такое экстремальная ситуация и каково ее влияние на психофизиологическое состояние личности.

Экстремальная ситуация – это актуальная ситуация, в которой требуется максимальная мобилизации психо-эмоциональных и физических сил человека. По времени действия экстремальные ситуации делятся на: кратковременные (длятся от нескольких минут до нескольких суток) и долговременные (могут длиться до нескольких месяцев).

Известно, что когда человек попадает в новую, незнакомую или неизвестную ситуацию, у него появляется ощущение тупика и невозможности пребывать в данных условиях. Как правило, эти обстоятельства характеризуются отсутствием готовых ответов на вопросы «Что делать?» или «Как правильно поступить?» Не ясны ни стратегия, ни тактика, хотя существует мощный импульс к действиям. Но именно такого рода условия побуждают человека взять ситуацию под контроль, запустить механизм воли, актуализировать особые, прежде скрытые способности.

Условия возникновения экстремальных ситуаций можно разделить на три относительно самостоятельных блока:

- условия, возникающие в обыденной жизни;
- условия, связанные с каким-либо видом деятельности (спортивной, публичного выступления и т.д.);
- условия, связанные с выполнением профессиональных и служебных обязанностей.

В психологической науке установлен факт, что, личность будет успешно и гармонично развиваться, при условии освоения новых видов деятельности и активности. Освоенные виды деятельности, как правило, практически не стимулируют развитие, а, наоборот, способствуют наступлению состояния стагнации. Следовательно, в условиях экстремальной ситуации индивид более активно, чем в повседневной практике отношений и стереотипизированного быта, будет устанавливать связь с другими сторонами окружающей реальности, открывая в себе новые, иногда совершенно неожиданные качества психологического, интеллектуального и творческого характера, углубляя знания о собственной личности.

В этой связи, важно отметить, что только приближение к той черте, за которой кончаются обычные силы, запускает механизм имеющейся у каждого человека, но не заметной в обычной жизни, внутреннюю энергию.

Особые состояния человека, возникающие в момент проживания экстремальной ситуации, можно характеризуются как состояние «интенсивного присутствия» (Д. Бюдженталь).

Непосредственное переживание, как прошлых событий, так и будущих, включают в себе ресурсную базу опыта экстремальности. В результате чего создается конечный эффект, влияющий на личностное развитие индивида. Этот эффект можно охарактеризовать как «выход за грань своих возможностей», как рождение нового понимания, возникновения нового уровня, выход в «вертикальное изменение», «обновление себя» с обретением новых способностей и пониманий.

Без видимых изменений, личность преобразуется, приобретая новые черты. Человек становится более знающим, приближенным к гармонии с миром, более опытным, а значит, более адаптированным к условиям жизни, более мудрым. Интегральной характеристикой таких изменений является процесс личностного развития, динамично разворачивающийся во времени.

По утверждению М.К. Мамардашвили, у человека в экстраординарных ситуациях появляется шанс разорвать цепь причинно-следственных связей. Ученый говорит о том, что: «Только в соотнесении себя с высшими смыслами, с этим более плотным потоком жизни человек оказывается в точке встречи с самим собой – в истине своего существования “здесь и теперь”, а не остается пассивным участником причинно-следственного ряда оснований, не воспроизводит своих обычных жизненных сценариев»¹.

В основе любых, в том числе неблагоприятных, поступков человека могут лежать разные причины (плохое воспитание, трудное детство, и т.д.). Но, совершив их, все-таки сама личность

несет за них полную ответственность. Иными словами, источником своего поступка и субъектом своего действия, является сам человек.

Такие моменты самоопределения можно назвать процессом появления нового, «возможного» человека. Приобретение человеком опыта самостоятельного поиска и формирования жизненных ориентиров можно назвать «жизнетворчество». Посредством стимулирования процессов понимания, происходит расширение жизненного мира людей. Переживание экстремальной ситуации является одним из средств фасилитации личностного развития и одним из способов интенсивного «жизнетворчества».

Возрастные особенности младшего школьника таковы, что при всем его стремлении быть самостоятельным и взрослым, он остается по-прежнему ребенком, активно познающим окружающий мир. И мальчиков, и девочек захватывают интеллектуально-творческие задания, игры с приключениями, в которых они могут проявить свою фантазию, лучше узнать себя и проверить на практике свои умственные и физические силы. Интересен тот факт, что дети склонны целиком и полностью погружаться «в атмосферу реального пространства, проживать ее, творчески откликаться на нее...»²

Для ребенка проживание и переживание игры является своеобразным тренажером интеллектуально-творческой, социальной и личной активности. В силу своих возрастных особенностей, состояния психических процессов, очень важным моментом является психофизиологическое состояние ребенка в момент экстремальной или нестандартной ситуации. Любое публичное выступление, будь то экзамен или академический концерт, является своеобразным стрессом. В связи с этим особую роль играет процесс адаптации. Приспосабливаясь к особенностям деятельности в нестандартных условиях, ребенок как носитель сознания, реагирует на происходящие изменения обстоятельств посредством переживания своего отношения относительно результатов, выполняемой им деятельности.

Психофизиологическое состояние, являясь компонентом психики, находится с ней в диалектическом взаимодействии как часть с целым. Следовательно, психика определяет психофизиологическое состояние как специфический процесс, характерный для конкретного отрезка деятельности, определяя соотношение и взаимодействие этих компонентов в определенный период времени. Одновременно выступающую как временно возникшую функциональную систему, представляет собой процессы, которые направлены на достижение определенного результата. Таким образом, психофизиологическое состояние можно определить как всегда конкретную деятельность с конкретной целью³.

Педагог должен помнить о том, что основной задачей психологической подготовки к публичному выступлению ребенка, является формирование состояния психологической готовности учащегося к достижению максимального положительного результата. И чем лучше педагог будет знать, и максимально учитывать психофизиологическое состояние ребенка, тем больше вероятность того, что ребенок успешно справится с поставленной задачей.

Рассмотрим функциональное состояние организма учащихся в нестандартных ситуациях. Определяя публичное выступление как экстремальную деятельность, заметим, что она сопровождается ответными реакциями организма ребенка, которые, во-первых, отражают процесс его адаптации к реальным или ожидаемым воздействиям репетиционной или, если речь идет о конкурсе, соревновательной нагрузке, а во-вторых, характеризуют процессы релаксации после этих воздействий.

Четко поставленная задача и конкретное содержание актуальных отрезков музыкальной деятельности (формы занятий, нагрузки, выступления) обуславливает целостные, но специфические функциональные реакции организма ребенка. Как правило, эти реакции всегда между собой взаимосвязаны и определяют общее функционирование всех систем организма – функциональное состояние, которое формируется и изменяется в зависимости от особенностей ребенка как субъекта экстремальной деятельности, а также самой экстремальной деятельности. Такими особенностями могут быть:

- уровень музыкальных способностей;
- уровень приобретенных знаний и навыков;
- индивидуальные резервы организма энергоинформационного обеспечения экстремальной деятельности;
- состояние здоровья;
- мотивация к продолжению профессиональной карьеры;
- доминантная природа ЦНС как основа поведения и саморегуляции организма.

Перечисленные особенности участника деятельности выступают частью организма как системы и задействованы в образовании, функционировании и взаимодействии вокруг ЦНС, по П.К. Анохину (1968), системообразующего фактора, который представляет собой степень готовности организма ребенка к выполнению поставленных интеллектуально-творческих задач. Все эти особенности должны быть учтены педагогом перед подготовкой учащегося к публичному выступлению.

Для более полного представления как взаимодействуют компоненты психики и физиологические реакции, мы считаем целесообразным, дать общую характеристику психофизиологических состояний в условиях экстремальной ситуации публичного выступления.

Выступающие как временно возникающая многоуровневая система, в определенный момент компоненты психики и физиологические реакции, одновременно направлены на достижение конкретного результата.

Переживание и знание – те два аспекта, которые представлены в сознании, которое является высшей формой психики человека.

Переживанием можно назвать реакцию субъекта на сложившиеся объективные обстоятельства, связанные с ситуацией жизнедеятельности. Переживание, в характеристике психофизиологического состояния, выступает как ключевое понятие.

Постепенно накапливаясь и обобщаясь во внутреннем мире ребенка, переживания переходят в другое качество – в систему отношений человека, определяющих опосредованный характер его реакций на воздействия окружающего мира и его внешнее активное поведение. Субъект начинает переживать свое отношение к ситуациям жизнедеятельности (В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский и др.).

Переживание в тот или иной момент начинает играть роль индикатора психики. Осознаваемый показатель психофизиологического состояния фактически является отражением целостности личности на субъективном, психологическом уровне. Если говорить о сознании, то оно определяет одну из важных характеристик психической жизни индивида – осмысленность, которая придает личностный смысл деятельности субъекта. Личностный смысл – это оценка субъектом жизненного значения объективных обстоятельств и его действий в этих обстоятельствах (А.Н. Леонтьев)⁴.

Заметим, что под влиянием физиологического состояния человека, структура индивидуального сознания перестраивается, изменяется субъективная значимость тех или иных событий или действий в экстремальных условиях, в некоторых случаях трансформируется смысл явлений и нарушается логика. Чем интенсивнее аффективное содержание состояния, тем отчетливее изменяется направленность сознания. В результате чего, у человека включается механизм «зацикливания» сознания.

В экстремальной ситуации публичного выступления, объективными обстоятельствами для учащегося являются: его индивидуальные особенности, этапы подготовки к выступлению, уровни приобретенных знаний, умений и навыков, а также уровень их отработки, степень психологической готовности. Естественно реагируя на сложившуюся ту или иную ситуацию, ребенок переживает различные психофизиологические состояния.

Занятия музыкальной или иными видами художественной деятельности, связанных с публичными выступлениями – это непрерывное чередование разнообразных психофизиологических состояний.

Нельзя не отметить и такой важный момент как актуальный отрезок деятельности, который играет особую роль в формировании психофизиологических состояний. Рассматривая деятельность, осуществляемую в конкретный промежуток времени с поставленной целью, то согласно принципу единства психики и деятельности, в данном случае, объектом анализа становится целостный конструкт. В него входят субъект и объект, которым он манипулирует для решения актуальной задачи, а также состояние, в котором он находится.

В зависимости от поставленных задач, решаемых ребенком в определенный период процесса подготовки к публичному выступлению, можно выделить следующие актуальные отрезки деятельности:

- обучение навыку;
- совершенствование навыка;
- реакция-восстановление;
- актуализация потребности в достижении;
- осознание результата реализации.

Таким образом, каждому актуальному отрезку экстремальной деятельности, соответствует специфический предмет деятельности, которым «манипулирует» субъект, выполняя поставленные задачи.

В таблице 1 представлена попытка структурировать актуальные отрезки деятельности.

Таблица 1

Функциональная структура актуальных отрезков деятельности

| Актуальный отрезок деятельности | Предмет деятельности | Доминирующее состояние |
|---------------------------------------|--|--|
| Освоение навыка | Усвоение максимального объема знаний и умений | Внимательность, сосредоточенность |
| Отработка навыка | Доведение до совершенства специальных навыков | Активность, позитивный настрой |
| Рекреация | Отдых, восстановление сил, формирование чувства удовлетворенности проделанной работой, повышение мотивации | Удовлетворенность |
| Актуализация в потребности достижения | Максимальная концентрация трудовых, мотивационных ресурсов | Уверенность в успехе |
| Реализация в потребности достижения | Максимальная мобилизация интеллектуально-творческих и психологических ресурсов для качественного процесса достижения запланированного результата | Оптимальное мобилизационное состояние (боевой настрой) |
| Осознание полученного результата | Анализ и принятие итогов деятельности | Счастье |

Учащийся лучше выполнит поставленную перед ним задачу, находясь в таком психическом состоянии, которое будет способствовать проявлению всех его индивидуальных качеств для достижения цели. Закрепившись рефлексивно, это состояние должно возникать у ребенка всякий раз, когда необходимо показать максимально положительный результат в рамках конкретного актуального отрезка деятельности в экстремальной ситуации, и постепенно становится для него привычным. Вот почему учащиеся, которые имеют большой опыт публичных выступлений, будь то конкурсы, фестивали, концерты более стрессоустойчивы и не теряют способность мыслить, и способны максимально реализовать свой интеллектуально-творческий потенциал, выполнить художественную задачу.

Искусство педагога заключается в умении определить содержание актуального отрезка экстремальной деятельности, поставив актуальную задачу: что делаем – обучаемся, репетируем, восстанавливаем или готовим? Используя психолого-педагогические средства и методы, ввести учащегося в активное для этого отрезка психофизиологическое состояние. И тогда в сознании ребенка возникает целостный образ действия, включающий движения и соответствующие им состояния.

Выше рассмотренные нами психические состояния учащихся, непосредственно сказываются на их интеллектуально-творческой сфере. Часто в подобных условиях, ребенок теряет способность ясно мыслить и использовать полученные им знания и навыки. Теряется элементарный контроль над ситуацией и владение собой. Педагогическая практика не раз доказала, что накопленный опыт публичных выступлений необходим ребенку для дальнейшего совершенствования психических функций, развития его волевых качеств и развития интеллектуально-творческой сферы.

Помимо приобретения социального опыта, навыков поведения в условиях публичных выступлений, у учащегося также задействован его интеллектуально-творческий потенциал. Рассматривая интеллектуально-творческую деятельность, как способность индивида на практике реализовать полученные знания и навыки, мы можем констатировать тот факт, что

психологические особенности детей 6-9 лет, позволяют совершенно естественным путем сформировать у них познавательную и творческую активность, развить память, адекватное восприятие действительности, способность быстро реагировать, научить анализировать нестандартную ситуацию и определять свое место в ней.

Анализируя интеллектуально-творческую деятельность учащихся в нестандартных условиях, педагог сталкивается с необходимостью изучения их психологии и самосознания, всех сторон интеллектуальной сферы, в которых таятся истоки той или иной формы действий. Анализируя и обобщая сведения, полученные нами при наблюдении ряда личностей и совершаемых определенного качества действий, можно раскрыть и их психологическую сущность, и принципы требований к ребенку со стороны педагога, и методику педагогических воздействий, которые будут необходимы для того, чтобы подкорректировать действия учащегося⁵.

В предлагаемой автором статьи программе развития интеллектуально-творческих способностей детей 6-9 лет «Волшебная сила красоты», один из акцентов делается на подготовке к публичным выступлениям и непосредственного участия в них.

Реализация программы «Волшебная сила красоты» рассчитана на три года и осуществляется во внеурочное время. Различные формы как индивидуальной, так и групповой работы, позволяют осуществлять дифференцированный подход к каждому учащемуся. Совокупность действий и средств воздействия включает целый комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на раскрытие интеллектуально-творческого потенциала детей, а также разработку и совершенствование процесса формирования социально значимых качеств учащихся.

Использованные нами методы информационно-просветительной работы, программного просвещения, игровых, методов стимулирования и методов психологической диагностики, позволили за короткий период выявить и обозначить круг задач, связанных с проблемой адаптации детей к экстремальной ситуации публичного выступления и усвоением ими социально-культурного опыта.

Проведенный, автором статьи, опрос детей 6-9 лет показал, что каждый третий ребенок готов принять участие в каком-либо фестивале, конкурсе, концерте, представлении. На вопрос «Почему не участвуешь?», 68% ответили: «Боюсь». Дети боятся забыть слова песни, стихотворения, боятся забыть движение в танце, боятся вызвать смехи своих товарищей, некоторые просто стесняются. Иногда от волнения ребенок может забыть свое имя, настолько сильно его сковывает страх. В этом случае со стороны педагога необходимы индивидуальный подход, анализ ошибочных действий, которые могут привести к психологическому или эмоциональному срыву. Формирование у ребенка внутренней мотивации к развитию своего творческого потенциала и социально значимых качеств, которые в современном мире являются необходимым условием для гармоничного развития личности.

Развитие познавательной и творческой активности важный момент для запуска механизма познавательно-поисковой музыкальной деятельности, закрепления полученных знаний и навыков, приобретения положительного опыта в экстремальных ситуациях публичных выступлений. От того как ребенок оценивает сам себя, какое его отношение к своему образу «Я», каков его темперамент, насколько тренированы его память, внимание и мышление, зависит его успех или неудача при выступлении.

Нами был подобран ряд дидактических приемов развивающих творческие способности ребенка, а также спектр игр, заданий и упражнений, применяемых в тренингах по развитию интеллекта и творческого мышления, эффективных стилей общения ребят друг с другом.

Следует отметить, что важную роль в развитии интеллектуально-творческих способностей учащихся и актуализации воспитательных возможностей играет стиль руководства и соотношение управления, самоуправления и самоорганизации. Этот процесс будет давать свои положительные результаты только в том случае, если педагог сумеет сформировать интерес к содержанию жизнедеятельности творческого коллектива. Пробудить желание активно взаимодействовать с товарищами, а также сделать это содержание настолько значимым для ребенка, чтобы оно давало пищу для размышлений и побуждало стремление осмысливать себя, других, отношения к себе, с собой, к миру и с миром⁶.

Для этого в содержании жизнедеятельности делается акцент на том, что может стать субъективно значимым для конкретного ребенка или коллектива, учитывая при этом возрастные особенности, интересы или проблемы переживаемого периода развития.

Подытоживая вышесказанное, мы можем сказать о том, что необходимо использовать экстремальную ситуацию публичного выступления в целях вовлечения учащихся в систематическую

деятельность с позиции стимулирования их познавательной активности, развития мотивационной сферы и социализации. Особенно в силу той причины, что содержание жизнедеятельности младших школьников, является одним из факторов раскрытия их интеллектуально-творческого потенциала, а также приобретения положительного социального опыта.

Примечания

- ¹ Психология деятельности в экстремальных условиях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Непопалов, В.Ф. Сопов, А.В. Родионов и др. ; под ред. А.Н. Блеера. – М. : «Академия», 2008.
- ² Осорина М.В. Секретный мир детей глазами взрослых. / М.В. Осорина. – СПб., 2000.
- ³ Психология деятельности в экстремальных условиях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Непопалов, В.Ф. Сопов, А.В. Родионов и др. ; под ред. А.Н. Блеера. – М. : «Академия», 2008.
- ⁴ Психология деятельности в экстремальных условиях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Непопалов, В.Ф. Сопов, А.В. Родионов и др. ; под ред. А.Н. Блеера. – М. : «Академия», 2008.
- ⁵ Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В.М. Подуровский, Н.В. Суслова : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
- ⁶ Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд., доп. – М. : «Академия», 2005.

Литература

- [1] Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 5-е изд., доп. – М. : «Академия», 2005.
- [2] Осорина М.В. Секретный мир детей глазами взрослых. / М.В. Осорина. СПб., 2000.
- [3] Подуровский В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В.М. Подуровский, Н.В. Суслова : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
- [4] Психология деятельности в экстремальных условиях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Непопалов, В.Ф. Сопов, А.В. Родионов и др. ; под ред. А.Н. Блеера. – М. : «Академия», 2008.

PROJECT-BASED MULTIMEDIA APPROACH IN ENGLISH TEACHING CLASSROOM

Sinelnik Yu.¹, Kharlamova N.²

^{1,2} Saint-Petersburg college of Management and Economics "Aleksandrovsky Lyceum"

Russia

Abstract

Modern education has a "powerful rival", i.e. the Internet alongside with different high-tech achievements, and to reach his targets a teacher has to be up-to-date too. This can be done with the help of various projects meant to be done with high-tech devices and technologies. Projects cover several targets from teaching students to socialize, cooperate to using modern technology. This format is rather convenient as it can be adjusted to any curriculum topic, level and group. From the teacher's side this work takes a great deal of time and effort to plan all the stages of project-work but with clear and careful instruction this is offset by students mastering new vital for modern society skills.

Keywords: project-based education, communicative skills, high-tech, stages, assessment.

Foreign language teaching has been playing a very important role in Russia's curriculum reform. As a result, learning foreign languages has occupied a top spot in Russian education. Nowadays teachers are trying to find the best ways to leverage innovation in educational technology, they choose

the model, which has the best chance to keep up with the rapid pace of innovation. Teachers, especially English teachers are dedicated to providing students with the best possible techniques to make them speak. They use innovative approaches and best practices in teaching. Innovations in education help teachers and their students satisfy communicative needs in the fast-developing world.

Today we are lucky to have a range of various high-tech devices which bring language learning process close to real life and thus diminish concerns for language divide which has been for many years one of the main obstacles for Russian students. In order to keep up with his students, «to speak the same language» any modern teacher has to master the latest achievements. But on the other hand, this can help the teacher develop tasks and instruction, which will be relevant to the present day life and correspond students' interest that, in turn, will result in better performance.

Nowadays simple drilling has given way to complex, multitask sets, which involve both pen-and-pencil exercises along with Internet ones. Some parts of this set should be done with the help of different devices, i.e. mobile phones, tablet computers, cameras, etc. and all these options can be used separately in a micro communicative cycle or they can be mingled together in a project.

Project-based learning with a multimedia support is a compelling activity for the language classroom. It is not a new form of education but it is new for the Russian educational system, which is undergoing a process of modernization and is getting used to applying the latest technological achievements, that's why methodological guidelines are to be developed taking national peculiarities into consideration. Besides, recently students have become less absorbed in learning foreign languages and project-based learning can be a good way to motivate students to use the language both inside and outside the classroom ("to bring life into learning"), also students are ready to show their abilities and talents, especially if they don't have to do monotonous drills. Students involved in project-based learning have different experiences; they bring to the class a great source of their personal knowledge. And in the result of such interaction between lower-level learners and higher-level learners they integrate their knowledge creating new one which obtains a new perceptible shape being a base for further presentation. It allows students to see the result of their activity. Moreover, being aimed at the development of writing and speaking skills, projects also develop social ones. This method puts learners at the centre of the learning process, gives an opportunity to be active, a clear understanding how his work will be estimated. This kind of learning requires from students a combination of such skills as subject skills, reflection skills, language skills, higher thinking skills, social skills and artistic skills. This makes project a very convenient tool for developing a personality corresponding the demands of our society; working on projects students learn both to cooperate and to be independent, to be responsible for his or her work and for the whole team's one. Project is a very flexible tool, which can be adjusted to any needs regardless the theme and number of students.

It is important to fully understand how to implement this approach in practice. Project-based learning implies using an electronic form which can combine text, audio, music, video, photos, screenshots of websites, images and other digital media. By integrating different media, students are engaged in working with different sources of information that in turn encourages them to develop their information literacy along with their communicative competence. In order to develop students' creativity these elements could also be produced by students themselves, i.e. a video with voice-over, a website, an audio interview, or simply a written text with a different animation. The Internet lets students collect information from different sources. The searching of new information encourages them to become more critically aware of the learning process. Students' activity is limited only by the main idea set by their teacher.

With the availability of the Internet and other high-tech devices a teacher can develop a project of any scale from short-term (taking only a part of a class) to term-long ones. Term projects are the best solution for business English or English for specific purposes. Here while mastering the material students add new points to the project and the result can be preformed in various forms, for example, a kind of conference can be organized with the presentation of students' companies or a kind of travel agencies fair developed by students. For general English topic-based projects are of great use. Here the teacher is limited only by the time.

The process of this kind of learning involves several stages. They are preparatory work, presenting a project to the students, students quasi-independent work (with teachers supervision and counseling if necessary, at this stage no assessment should be done), performance, assessment and after action review. The first stage or preparatory stage includes pre-teaching work. This stage is of great importance as it determines success of the whole activity, here all the necessary vocabulary and grammar structures are to be taught and some relevant background knowledge can be awoken. Then comes presenting of the project. Students' results definitely depend on how well the teacher is ready to

explain the task in order the students can understand it. Developing the project, the teacher is to decide on the scale of the project, topic and a type of students' division: whole group, halves, quarters, etc. As for project topics, here a teacher, of course, is to keep up with the curriculum but any theme of any level is suitable for project work as a teacher can easily vary types of projects. Here are some examples for different levels:

Table 1

Examples of general English projects

| Curriculum Topic | Project topic | Type of project | Type of activity | Level | Type of project Number of st-s | Scale / time to prepare |
|------------------|---|------------------------|-----------------------|------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Relationship | Family album/ family tree | Informative | Public speaking | Elementary | Individual (1st) | Topic-based – 2 weeks |
| | Dating game | Creative | Talk Show | Pre-Intermediate | Whole Group (>5) | Topic-based - 1 week |
| | Problem of modern relations | Creative + informative | Conference | Intermediate | Whole Group (>5) | Topic-based – 2-3 weeks |
| Travelling | Developing a travel agency | Creative + informative | Fair | Intermediate | Small groups (4) | Topic/term based (>4 weeks) |
| | Visiting a new city | Informative | Public speaking | Elementary | Individual/small groups | Topic-based – 2 weeks |
| | Developing a new advertising campaign | Creative + informative | Roundtable discussion | Intermediate | Pairs/small groups (3) | Topic-based – (3 weeks) |
| | Trip Itinerary | Creative + informative | Fair | Pre-Intermediate | Small groups (2-3) | Topic-based (1week) |
| | Welcoming a foreign delegation (visitor) | Creative | Role play | Any level | Small groups | Topic-based (1-2weeks) |
| Work | Company | Creative + informative | Conference | Pre-Intermediate | Groups (<5) | Topic/term based (>4 weeks) |
| | Office of my dream | Creative | Public speaking | Elementary | Individual | Topic-based (1-2weeks) |
| | International exhibition | Creative + informative | Conference | Intermediate | Pairs/small groups (3) | Topic/term based (>4 weeks) |

In general regarding students' activity projects can be classified as informative and creative ones or a combination of them. Informative projects include three main stages: information search, interpretation and presentation. Creative projects go through concept statement, concept realization and presentation. Depending on the scale these can be divided into substages.

In addition the teacher should state the aim, which is to be relevant to students' interests, curriculum and time available. Stating the aim the teacher is to visualize the final result in all details and he should be able not to let students go off the track, otherwise the project can be failed. To avoid this problem and to control students' activities, as they can get bogged down in the creative process and

forget the initial aim, a clear system of assessment is to be developed. And one more point to consider is role-division, depending on the group it can be done either by the teacher or by students themselves. It can be presented in the table and each point is given a credit.

Table 2

Project assessment

| | 1credit | 0,5 credit | 0 credit |
|--|---|-------------------------------|---|
| Activity division | All students participate equally, | Most of students participate | Only the most active students participate |
| Chairing | There is a group leader | There are several leaders | The are no leaders |
| Adherence to the stated aim | The aim is achieved | The aim is achieved partially | The aim is not achieved |
| Multimedia used | Various types (>2) | 1-2 types | No multimedia |
| Performance | Performance is planned and shows all work done. | Performance is chaotic | Project is not presented |
| Specific points (depending on the aim) | - | - | - |

This table is to be presented to each group in advance (at the stage of presenting the project) as students should know what is expected from them and how it will be assessed. This will help them coordinate their work.

Alternative types of assessment can include posting the materials on the website and other groups can be given homework to assess according to certain criteria other groups' projects. Or they can be assessed by other students of the same or higher level in the stream.

And the final stage is after action review. This stage shouldn't be disregarded as this helps both students and the teacher understand efficiency of project-work. It can be done either at home or after the performance if there is some spare time.

Table 3

After action review

| Point to consider | Student's response | Point to consider | Student's response |
|---|--------------------|---|--------------------|
| Project topic | | New skills acquired | |
| Participation in activities(list types and degree of involvement) | | Degree of participation | |
| What I like about the project | | What I dislike | |
| General opinion | | My suggestions how to improve this type of activity | |

This review can be performed individually and handed in or discussed at the round table.

To understand the way of implementing the project-based approach practically we'd like to describe all the process with the example of the project - *Developing a new advertising campaign*.

Level: intermediate.

Time to prepare: 2-4 weeks.

This project can be labeled as a combination of informative and creative projects which involves students' creativity and information research. According to the number of students the group is divided into small groups consisting of 3-4 people. The teacher can decide which students have to be involved in the group. Actually, the teacher can delegate students the right to choose partners they are going to work with. In this case it's necessary to appoint a leader of the group preliminarily. This man is endowed with the responsibilities to pick out the partners and control the process of the whole activity. Such an opportunity

facilitates the creative process in more convenient circumstances. After that the teacher explains the task introducing the plan of the project. The students are to come up with the name of their travel agency, its slogan and a logo. The next part of students' speech comprises some general information about the foundation, specialization, employees, offices, branches, facilities (e.g. availability of own buses), the profit of the agency and its plans for the future. The most interesting part of the project is a creating a new advertising campaign. The students choose advertising methods and media to inform clients about the services their company provides. They publish leaflets, write advertisements and design commercials. They create a special tour containing details of the trip (the date of the trip, its duration, the way of traveling and information about accommodation). As a complication, this trip is planned on the day of a famous festival held in the country of visit. Students present some information about this event (name, place, duration, history, ways of celebration and the end off the festival). This information can be found by students themselves or given by the teacher as extra ideas (websites or names of festivals). It's fully dependent on the level of the group.

Thus, the performance will include printed materials, multimedia and oral presentation. And three kinds of information: about the agency, about advertising campaign, about the festival.

To sum up all above said, project-based education has great potential, as it is dynamic, flexible. It can be applied in any teaching environment. Being an innovative form of education which greatly depends on the technological progress (as projects are done with laptops, tablet pc, overhead projectors, digital cameras and so on) it satisfies the demands which modern society requires from its members: not only know theory, but also have practical experience in team building, delegating, being responsible, creative and so on. And finally it brings more fun to the process of learning.

References

- [1] David G. Moursund. Project-Based Learning Using Information Technology. ISBN: 1564841960
- [2] John W. Thomas. A Review of Project Based Learning. 2000
- [3] Hayo Reinders. Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. Middlesex University

NEW PARADIGM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS ACTIVITY ON PRESERVATION AND STRENGTHENING OF STUDYING YOUTH HEALTH

Stepanova G.A.¹, Demchuk A.V.^{2*}

¹ Yugorski State University;

² Surgut State University

Russia

Abstract

The problem of keeping and strengthening of health in educational institutions of studying youth in the conditions of Middle Priobya is considered in the article. Facts of sanitary-and-epidemiologic service say that health of children within Khanty-Mansi Autonomous Okrug is characterized by the condition of instability of immune system, and existence of preconditions for development of pathological processes. The target comprehensive program promoting preservation of health of school students, the student's youth, realized within a new stage of education reform in Russia should become a perspective form of realization of problems of protection and strengthening of health of school students and students at present social and economic stage. Implementation of this program will promote increase of improving effect during classes of the physical training, adequate physical activity, possibility of self-government and self-image of results of sports activity of pupils, students.

Keywords: health, pupils, students, health keeping program, physical training, didactic principles.

Аннотация

В статье рассматривается проблема сохранения и укрепления здоровья в образовательных учреждениях учащейся молодежи в условиях Среднего Приобья. Данные санитарно-эпидемиологической службы говорят о том, что здоровье детей в пределах Ханты-мансийского автономного округа характеризуется состоянием неустойчивости иммунной системы, и наличием предпосылок для развития патологических процессов. Перспективной формой реализации задач охраны и укрепления здоровья школьников и студентов на нынешнем социально-экономическом этапе должна стать целевая комплексная программа, способствующая сохранению здоровья школьников, студенческой молодежи, реализуемая в рамках нового этапа реформы образования в России. Реализация данной программы будет способствовать повышению оздоровительного эффекта на занятиях по физическому воспитанию, адекватной физической активности, возможности самоуправления и самооценки результатов физкультурной деятельности самим учащимся, студентов.

Ключевые слова: здоровье, учащиеся, студенты, здоровьесберегающая программа, физическое воспитание, дидактические принципы.

В настоящее время главным ресурсом, основой развития общества и государства является человек, его образованность, нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, культура, здоровье, профессиональная компетентность. Это существенно повышает значимость решения задач в сфере образования и науки. Приоритетность образования и его реальная востребованность позволяют выстраивать эффективную образовательную политику на муниципальном уровне, вырабатывать, обосновывать и реализовывать новые решения. В настоящее время создаются условия для полноценного обучения, воспитания школьников. В практику МБОУ входит новое понимание сущности образовательного процесса. Расширяются и укрепляются взаимосвязи образовательных учреждений с научными коллективами высших учебных заведений, с семьей и общественностью. Возникают новые формы работы. Образовательные учреждения работают как открытые социально-образовательные системы, тесно взаимодействующие со всеми ведомственными и общественными организациями города, реализующими и обеспечивающими права и интересы ребенка на образование, воспитание, духовно-нравственное развитие, здоровье.

Здоровье детей определяется социальным благополучием общества, в настоящее время характеризуется ухудшением показателей физического и психического развития, увеличением частоты хронических соматических, инфекционных, паразитарных, онкологических заболеваний и врожденных пороков развития. Учитывая изменения, происходящие в политической и экономической жизни нашей страны, подход к воспитанию и формированию здоровья ребенка должен носить комплексный характер и объединять усилия медиков, педагогов, психологов, гигиенистов, физиологов. Основой формирования здоровья следует считать внедрение профилактических и оздоровительных технологий в работу дошкольных и школьных образовательных учреждений, которые учитывают индивидуальные социально-биологические условия жизни и развития ребенка. При этом особенно важно предусмотреть соответствие условий воспитания и обучения ребенка не только возрасту, но и его морфофункциональным особенностям, состоянию здоровья, уровню развития.

На современном этапе развития общества изменились подходы к государственной образовательной политике. Главное требование к образовательному процессу – приспособление учреждений к обеспечению непрерывности образования, возможности саморазвития при соблюдении главного условия - сохранения определенного уровня здоровья участниками этого процесса.

Одной из важнейших задач, соответствующих целям в соответствии с целями происходящей ныне реформы образования в России, является сохранение и укрепление здоровья дошкольников, учащихся, студентов. Российской образовательной системой накоплен богатый опыт в организации профилактической, превентивной, лечебно-профилактической помощи детям.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» (ст.51), Региональной программой, позволяющей уточнять условия и факторы реализации сущности образовательной деятельности учреждения, Типовым положением об образовательном учреждении, Приказом МО России (от 22.08.1997 г. № 17/92) «О нормализации учебной нагрузки обучающихся в образовательных учреждениях», нормами Сан П и НА, утвержденными постановлением Госкомсанэпиднадзора России от 31.10.1996 года № 49, Решением коллегии и приказами Комитета по образованию и науке, о мерах по сохранению и укреплению здоровья учащихся, студентов, как приоритетном

направлении деятельности образовательных учреждений города, оказалась возможным разработка программы развития образования с учетом особенностей муниципального бюджетного образовательного учреждения, запросов родителей, состояния здоровья детей, студентов материальной базы и др.

Перспективной формой реализации задач охраны и укрепления здоровья школьников и студентов на нынешнем социально-экономическом этапе должна стать целевая комплексная программа, способствующая сохранению здоровья школьников, студенческой молодежи, реализуемая в рамках нового этапа реформы образования в России.

В муниципальных учреждениях ХМАО-Югры, Ямало-ненецкого автономного округа, разрабатываются и реализуются программы, способствующие реализации образования учащихся при условии сохранения здоровья [5]. При составлении программ в качестве методической основы используются положения теории функциональных систем (П.К.Анохин); теория адаптации человека (Ф.З.Меерсон, В.Г.Казначеев), концепция о функциональных резервах всех систем детского организма (Н.А. Фомин, С.Н.Кучкин и др.).

При составлении программы в качестве методологической основы должен использоваться принцип системного подхода (В.Г. Ананьев, А.Н. Аверьянов, М.С. Коган, К.К. Платонов, В.П. Симонов и др.) а также принцип целостности, взаимоотношения структуры и функций. Системный подход – общеметодический, в применении к образованию заключается в том, что всякий аспект образования, предмет, процесс, явление, следует рассматривать, как некую образовательную систему.

Растет количество детей, отнесенных к третьей группе здоровья, группе риска, инвалидности. За год примерно в два раза увеличиваются показатели патологии органов дыхания, наблюдается увеличение патологии почек, желудочно-кишечного тракта, опорно-двигательного аппарата [1, 2].

Наблюдения за состоянием психического здоровья в течение последних двух лет позволяют сделать вывод о том, что увеличивается число детей и подростков, имеющих нарушения в интеллектуальном и эмоциональном развитии. Анализ причин психического нездоровья позволяет выделить три основных фактора, негативно влияющих на здоровье: генетический, биологический, социально-экономический.

Как известно, 20% фактов, влияющих на состояние здоровья детей, относится к внутришкольной среде, сфере семейной и личной жизни.

При составлении здоровьесберегающих программ на первое место выдвигались дидактические принципы [4]:

- *Принцип гуманизации воспитания и образования* является основополагающим принципом деятельности, предусматривающим переоценку всех компонентов педагогического процесса в свете человекообразующих функций. Основным смыслом образовательного процесса становится развитие ребенка.

- *Принцип индивидуализации обучения и развития* предполагает всесторонний учет способностей каждого ребенка, формирование на этой основе личных планов, программ стимулирования и коррекции развития. Индивидуализация обучения ставит задачи повышения учебной мотивации и развития познавательных интересов каждого.

- *Принцип дифференциации* отражается в формировании такой структуры школы, при которой максимально учитываются индивидуальные способности и возможности. Дифференциация обучения предполагает формирование ступеней, классов, потоков и групп с учетом индивидуальных особенностей детей.

- *Принцип целостности* основан на единстве процессов развития, обучения и воспитания детей и юношества. Его реализация проявляется в создании сбалансированного воспитательного и образовательного пространства, учитывающего комплекс отраслей знаний в содержании образования, адекватность педагогических технологий содержанию и задачам образования.

- *Принцип непрерывности* действует как фундаментальная основа организации целостной системы образования различного типа всех ступеней образования.

- *Принцип здорового образа жизни* предполагает формирование первых навыков здорового образа жизни у младших школьников.

Реализация этих принципов осуществляется через систему преобразований, спроектированных и отраженных в Программе.

Программы «Образование и здоровье» призваны реализовать основные положения Декларации Прав Ребенка, направленные на защиту здоровья и получение полноценного

образования; что является подтверждением особого статуса детства как периода, не зависящего от социальных, политических, национальных, конфессиональных и других отличий. Разработка таких программ находится в числе приоритетных направлений, служит основой сотрудничества и консолидации органов образования и здравоохранения, администрации и родителей.

Одно из центральных мест в новой здоровьесберегающей образовательной парадигме занимает физическое воспитание, как важнейшее средство естественного оздоровления [3]. Предполагается:

- изменение содержания и форм физического воспитания, превращения его в действенную меру охраны и укрепления здоровья школьников, гармонизации личности;
- преобразование занятия физической культурой в предмет гуманитарного и естественно-научного цикла, благодаря формированию устойчивого интереса к самопознанию через познание собственных физических (телесных) возможностей;
- реализация индивидуально-типологического подхода к учащемуся в процессе его физического развития и совершенствования;
- создание новых форм организации физического воспитания школьников на основе современных информационных (компьютерных) и др. технологий.

Определение здоровья как биосоциального явления несет в себе одним из критериев обязательность динамического равновесия функций органов и организма в целом с окружающей средой. Нарушения этого равновесия, носящие характер дезадаптационных расстройств, выражаются на уровне дисфункций, сдвигов в биохимических, иммунологических, морфофункциональных показателях и лишь затем, при продолжающемся неблагоприятном воздействии, которое в условиях Среднего Приобья носит чрезвычайный характер.

Известно, что лица, проживающие в разных регионах страны, отличаются по физическому состоянию, в частности, по уровню физической подготовленности и физической работоспособности (Ю.И. Сбруев, В.В. Кудрявцев, 1984; С.В. Хрущев и др., 1990). В комплексе факторов, определяющих эти различия, существенную роль придают климатогеографическим условиям (Ю.И. Сбруев, 1984; Е.Я. Бондаревский, 1985; В.А. Нестеров, 1987), близким к экстремальным, которые ухудшают качественные характеристики здоровья, снижают резервные возможности организма ввиду нарушений экстремальных адаптивных программ вида (В.П. Казначеев, 1980, 1988). Развитие адаптации зачастую переходит от мобилизации физиологических резервов на патологические формы с последующей реабилитацией (Р.М. Баевский, 1981; И.П. Колесов, 1985; Т.С. Алферова, 1998; Е.П. Гора, 1999).

У человека, проживающего в экстремальных условиях, в первую очередь происходит перестройка функции сердечно-сосудистой системы. По существу, формируется ее новое функциональное состояние. Это строго-индивидуальное функционально-динамическое состояние, возникающее вследствие специфических условий, конституциональных особенностей организма и социальных факторов, направленное на поддержание оптимальной деятельности сердечно-сосудистой системы и гомеостаза организма в неадекватных условиях среды. Устойчивость адаптивных механизмов сердечно-сосудистой системы к неадекватным условиям среды меняется. Ее можно повысить при соответствующем образе жизни, питании и тренирующих воздействиях (например, физических) и понизить при детренированности. (В.П. Казначеев, 1980).

Многочисленные исследования, проведенные в условиях, приближенных к условиям Крайнего севера, показывают существенное повышение основного обмена у детей и юношества, в сравнении со сверстниками центральной части страны (И.А. Леонова, 1971; Ж.Ж. Рапопорт, 1979). Влияние средовых факторов сказывается и на потенциальных возможностях системы энергообеспечения, которые часто не соответствуют высоким требованиям, предъявляемым к юношескому организму окружающей средой. Поэтому вся деятельность (умственная и двигательная) осуществляется за счет высокой степени напряжения адаптивных механизмов и превосходит «физиологическую стоимость» подобной работы в других регионах страны.

Если рассматривать здоровье детей в пределах отдельного региона, например, Ямало-ненецкого округа или Ханты-мансийского автономного округа, то данные санитарно-эпидемиологической службы говорят о том, что из-за противоречия между способностью адаптации человеческого организма и постоянно сменяющимися социально-экологическими условиями, возникает состояние неустойчивости иммунной системы, создаются предпосылки для развития патологических процессов.

Значительная общая нагрузка на фоне годичных сезонных периодов, испытываемая молодым организмом, находит свое отражение в его повышенной реактивности (В.Н. Иваницкий, 1984).

Возникают вопросы, какой психофизиологической и физиологической ценой будет достигаться более высокий уровень образования, адаптации к суровым условиям Севера; как влияет повышение учебной нагрузки на работоспособность и здоровье молодежи? Ответы на эти вопросы требуют совершенствования организации образовательного процесса, методов непрерывного мониторинга интеллектуальной и физической деятельности школьников, физического воспитания детей и молодежи в условиях обучения. В этой связи решение проблемы повышения оздоровительного эффекта на занятиях по физическому воспитанию, адекватной физической активности, возможности самоуправления и самооценки результатов физкультурной деятельности самим учащимся, студентом становится одной из наиболее важных в области возрастной физиологии, педагогики, теории и методики физического воспитания.

Литература

- [1] Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
- [2] Виноградов П.А., Душанин А.П., Жолдак В.И. Основы физической культуры и здорового образа жизни. – М.: Советский спорт, 1996. – 587 с.
- [3] Дуркин П.К. К решению проблемы формирования здорового образа жизни населения России / П.К.Дуркин, М.П.Лебедев. – М.: ТипФК/– 2001.– № 8. – С. 2–5.
- [4] Степанова Г.А., Булатова Г.А. и др. Основы методики физкультурно-оздоровительной работы со взрослым населением. – Сургут: РИО СурГПИ, 2002. – 109с.
- [5] Степанова Г.А., Булатова Г.А., Гимазов Р.М. Основы здоровьесберегающей деятельности в образовательном процессе школьников и студентов. - Сургут: РИО СурГПИ, 2006. – 313 с.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF ESSENCE OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS DURING THE POST-SOVIET PERIOD

Taratorin E.V.®

FGBOU VPO "Orel State Institute of Art and Culture"

Russia

Abstract

The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of civil and patriotic education of studying youth during the Post-Soviet period. In the article pedagogical and scientific approaches of leading scientists and researchers in the field of younger generation education are considered.

Keywords: civic consciousness, patriotism, civil and patriotic education, studying youth.

Аннотация

Статья посвящена историко-педагогическому анализу гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи в постсоветский период. В статье рассматриваются педагогические и научные подходы ведущих ученых и исследователей в области воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, учащаяся молодежь.

Период становления нового российского государства с начала 1990-х годов ознаменован распространением идеи свободы и прав человека, всеобщего равенства, воззвания к суверенитету народа, национальному возрождению. Передовая общественная мысль России пыталась определить пути формирования системы общенациональных ценностей, исходя из исторически обусловленных национальных особенностей и самобытности страны, российских традиций, преобладании общегосударственных и общечеловеческих ценностей над эгоистическими устремлениями отдельной личности.

Впервые определение гражданского воспитания было приведено в первом томе «Российской педагогической энциклопедии», изданной в 1993 году. Определение звучит так: «Гражданское воспитание – формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощутить себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным» [19].

Писатель А.И. Солженицын одним из первых предложил свое видение на формирование новых ценностных ориентиров общества. По его мнению, у граждан новой России необходимо развивать истинно русский, национальный патриотизм, который может подкреплять его общегражданское значение. В основе такого патриотизма лежит любовь к своей родине, а не имперское сознание. Государственность и патриотизм, опирающиеся на национальные традиции и культуру, могут вновь стать ценностями, объединяющими общество [22].

Председатель Центрального Совета Всероссийского общественно-политического движения «Духовное наследие» А.И. Подберезкин в своей монографии приводит базисные ценности россиян всех исторических периодов. Среди них: любовь к родине, своему народу, его традициям и устоям; приверженность сильному государству и его институтам; социальная справедливость, участие в судьбе ближнего и сострадание; вера в Бога [16].

В исследовании проблемы формирования гражданственности и патриотизма современные учёные-педагоги обычно рассматривают отдельные направления учебно-воспитательной работы – патриотическое, военно-патриотическое, интернациональное, правовое, не исследуя их взаимосвязь и взаимозависимость, более того, иногда противопоставляя одно направление другому. Так, В.И. Лутиванов считает, что «роль и значение патриотического воспитания длительное время принижалась, в противовес интернациональному, по сути космополитическому, а деятельность, направленная на его развитие, в последние годы подвергалась неумеренной и деструктивной критике, более того – буквально в средствах массовой информации, в произведениях искусства, научных публикациях» [12].

Вместе с тем, в 1999 году академик Б.Т. Лихачев первым в учебном пособии по педагогике выделил тему «Гражданское воспитание школьников в целостном учебно-воспитательном процессе» в виде специальной лекции. Ученый акцентирует внимание на формировании «политического сознания», «политического мышления» и использует термин «гражданское политическое воспитание», что, по его мнению, представляет собой систему общечеловеческого, ценностного отношения к глобальным проблемам, социальным группам, отдельным личностям, их деятельности, к явлениям общественной жизни и сознания. При этом Б.Т. Лихачев уточняет: «Оно гражданское потому, что определяется принципиальными общегосударственными, конституционными мировоззренческими позициями, воплощающимися в реальную практику общественных отношений. Оно политическое потому, что обеспечивает уяснение школьниками идеалов и целей, стратегической и тактической линии строительства правового государства по обеспечиванию коренных интересов большинства народа» [11].

Начало нового XXI века в истории нашего государства ознаменовано ориентацией российской общественной мысли на патриотическую национальную идеологию и связанную с ней патриотическую идею. Со временем появляются такие долгосрочные документы, как Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Данный документ определяет границы доступного при воздействии на общественное сознание российских граждан. При этом главным в области воздействия информации на сознание граждан является «обеспечение духовного обновления России, сохранение и укрепление нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны» [3].

Государственные программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» указывают на то, что «патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины». Данные государственные документы позволяют заключить, что гражданское и патриотическое воспитание можно рассматривать в неразрывном единстве, так как патриотическое воспитание, согласно тексту программ, направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины, способной успешно выполнять свои гражданские обязанности в мирное и военное время [2].

Согласно новейшим программным документам, в частности, современный исследователь О.Н. Полухин, анализируя исторические основания российской цивилизации, предлагает следующую триаду гражданственности: труженичество, хозяйственность, рыночность. Именно эти основания, по его мнению, могут быть основой гражданственности и патриотизма в современной России [17].

Указывая на связь гражданского и патриотического воспитания, обратимся к основным подходам к пониманию патриотизма, имеющимся в современной научной литературе:

- патриотизм есть возвышенные чувства любви к родине, отечеству, которые представлены эмоционально-образными картинками родной природы, детства, семьи. Данная позиция активно формируется у школьников в период их изучения художественной литературы, которая дает богатый материал для трактовки патриотизма как эмоционально-возвышенного понятия;

- патриотизм понимается как наиболее значимое чувство, которое не ограничивается эмоциональным отношением к родине, а включает активные действия на благо отечества. Такое понимание патриотизма ценно тем, что может выступать и его критерием. Данный подход предлагается называть реализационно-деятельностным, так как он выражается в необходимости реализации патриотичности посредством конкретных действий;

- патриотизм рассматривается как общественное явление. Его содержание и характер в значительной мере обуславливались особенностями развития общества, государства, политикой и представляли собой важнейшую идеологическую основу в воспитании подрастающего поколения (данный подход к пониманию патриотизма активно развивался в советское время);

- патриотизм как одно из явлений духовной жизни общества, проявление специфических черт менталитета русского народа, социальной психологии различных общностей. Такой подход к пониманию патриотизма рассматривается современными исследователями как один из источников возрождения России;

- патриотизм – это признание личности как высшей ценности. Объектом патриотизма является государство, а субъект – личность. Данный подход к пониманию патриотизма имеет несомненный гуманистический характер, так как личность идентифицируется с отечеством, Родиной.

В педагогической работе С.Е. Матушкина в содержании патриотического воспитания выделяются следующие приоритетные духовно-нравственные ценности: гражданственность; общенациональность в государственном масштабе; приоритет общественно-государственных интересов над личными; лояльность к основам государственного и общественного строя, к существующей политической системе; патриотизм, преданность своему Отечеству; самоотверженность и способность к преодолению трудностей и лишений; гуманизм и нравственность, чувство собственного достоинства; социальная активность, ответственность, нетерпимость к нарушениям норм морали и права [14].

К числу принципов, отражающих общие закономерности целостного педагогического процесса и специфику патриотического воспитания молодежи относятся: обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями; обусловленность содержания, форм, методов, средств и приемов историческими традициями русского народа; зависимость содержания методов патриотического воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; диалектическое единство и органическая взаимосвязь между учебным материалом и содержанием внеклассных и внешкольных мероприятий [14].

В своем диссертационном исследовании Н.А. Левина рассматривает чувство патриотизма личности с психологической точки зрения. Исследователь выявляет в его составе когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [9].

Рассматривая проблемы патриотического воспитания и пути их решения, исследователь В.Е. Уткин выделяет идеологическое, научно-теоретическое, педагогическое и методическое, организационное, нормативно-правовое, финансово-экономическое направления формирования патриотизма в современных условиях [23].

Во многих педагогических исследованиях признано целесообразным рассматривать гражданское и патриотическое воспитание в единстве, так как понятия «патриотизм» и «гражданственность» по своим сущности и содержанию находятся в тесной связи с такими синонимическими понятиями, как «государство», «страна», «Родина», «Отечество», «Отчизна». Кроме того, понятия «гражданственность» и «патриотизм» имеют общую составляющую – нравственную культуру. На это, в частности, указывает Педагогический энциклопедический словарь (2003): «Патриотизм – любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели» [15].

Исследователь А.В. Русецкий [21] рассматривает патриотизм как феномен, состоящий из двух частей: эмоционально-психологической (чувство любви к Родине) и рационально-идеологической (осмысление идей, действий на укрепление Отечества). Отсюда следует вывести два ключевых понятия – «Родина» и «Отечество». Отечество выступает как социально-политическое явление, связанное с общественными отношениями, историей развития народа. Родина как понятие отражает «естественную» сторону патриотизма, связанную с местом, где родился и вырос человек, с языком и культурой этноса. При этом Отечество, как одна из сторон патриотизма, имеет непосредственный выход на гражданственность. Потому правы исследователи, утверждающие, что патриотизм – это любовь к Родине и верность Отечеству [5].

Тем не менее, и гражданственность и патриотизм как главная цель гражданско-патриотического воспитания молодёжи связаны с их отношением к государству и Родине. Патриотизм выражается в естественной любви человека к своему Отечеству и понимании им нравственных обязанностей по отношению к Родине, государству, стремлении видеть их интерес и достоинство главным образом в тех высших благах, которые не разделяют, а соединяют людей и народы.

Исследователь А.Н. Рощин [20] в своей диссертационной работе указывает на связь патриотизма и гражданственности на социально-философском уровне, которая, по его мнению, проявляется в триаде: в формировании сознания, отношений и поведения. Гражданско-патриотическое сознание формируется на основе присвоения общественных ценностей, в том числе нравственных, правовых норм отношений, национальных и региональных обычаев и традиций. Автор предлагает следующие направления, по которым прослеживается связь гражданственности и патриотизма:

- нравственное воспитание, как система овладения нормативными правилами поведения и отношений, что присуще воспитанию патриотизма и гражданственности;
- формирование идейно-политической направленности личности, что связано с политикой государства и господствующей идеологией в обществе. Связь между патриотизмом и гражданственностью непосредственна;
- процесс воспитания носит целостный характер, так как личность целостна, поэтому единство сторон (нравственной, патриотической, интернационалистской, гражданственности), их взаимосвязь выступает как естественное явление;
- воспитательный процесс несет на себе печать времени, что относится в равной мере как к воспитанию гражданственности, так и патриотизма [20].

Психолог В.Г. Крысько отмечает, что «патриотизм – сложное явление общественного сознания, связанное с любовью к Родине, отечеству, своему народу, которое проявляется в виде социальных чувств, нравственных и политических принципов жизни и деятельности людей. Содержанием патриотизма выступает любовь к Отечеству, преданность Родине, гордость за ее прошлое и настоящее, готовность служить ее интересам и защищать от врагов» [8]. В тоже время педагогом В.А. Мижериковым отмечается: «К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура, выражающаяся в чувствах собственного достоинства, внутренней свободы личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способности выполнять свои обязанности, гармоничного сочетания патриотических, национальных и интернациональных чувств» [18].

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание как социально-культурный феномен связано с формированием гражданского общества, правового государства, новых идеологических ориентиров России и включает развитие гражданского самосознания учащейся молодёжи, осознание своей роли в развитии и процветании государства, овладение политической, правовой культурой и культурой межнационального общения, развитие навыков социальной активности, формирование гражданской позиции, умение жить в условиях рынка и обеспечить себе экономическую независимость.

К содержательной стороне понятия гражданско-патриотического воспитания учащейся молодёжи многие исследователи относят:

- признание гражданско-правовых норм, принятых в обществе и государстве;
- любовь к родному краю, своему народу, его культуре, языку, обычаям, традициям;
- знание гражданских прав и свобод, их реализацию в общественной деятельности;
- верность Отечеству, его общественным институтам как социально-государственным образованиям;

- знание и уважение истории своей Родины;
- уважительное отношение и гордость за историко-культурный потенциал и литературно-художественное наследие своего края.

Проведенный нами историко-педагогический анализ сущности понятия гражданско-патриотического воспитания учащейся молодёжи в постсоветский период, позволяет сделать вывод о том, что исследуемое понятие носит многоаспектный характер, характеризуется и оценивается мерой готовности и стремлением учащейся молодёжи к выполнению своего гражданского долга во всем разнообразии форм его проявления, умением и стремлением молодых людей сочетать личные и общественные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в решение важнейших проблем общества и его граждан.

Литература

- [1] Воскресенская Н. Что значит быть патриотом? // Граждановедение. – М., 1997. № 37.
- [2] Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» от 19.09.2005 г.
- [3] Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Утверждена 9 сентября 2000 г. // Российская газета № 187 от 28.09.2000 г.
- [4] Заставенко В.А. Военно-патриотическое воспитание подростков в государственных учреждениях дополнительного образования: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – СПб., 2005.
- [5] Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся. Дисс. док. пед. наук. – Челябинск: ЧелГУ, 2008. – С. 18.
- [6] Кривых, С.В. Педагогические основы патриотического воспитания младших школьников: научное издание/С.В. Кривых, Г.А. Коновалова. – Новокузнецк, 2002. – С.8; с.16.
- [7] Константинов С.А. Воспитание патриотизма и готовности к защите Отечества у учащихся средней школы: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – СПб., 2002.
- [8] Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2001. – С. 323-324.
- [9] Левина, Н.А. Типологические особенности развития чувства патриотизма у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.А. Левина. – Тамбов, 2004. – 22 с.
- [10] Лисецкая, Е.В. Социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования по формированию патриотизма у современных школьников. Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 26 с.
- [11] Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт, 1999. – С. 236.
- [12] Лутинов В.И. Патриотическое воспитание подрастающего поколения России // Педагогика. – М., 1997. № 3. – С. 54.
- [13] Лутовинов В.И., Радионов Е.Г. Патриотическое воспитание молодёжи в современных условиях: проблемы и направления их решения. – М.: ВУ, 1995. – С. 5-6.
- [14] Матушкин, С.Е. Сущность и особенности патриотического воспитания в современных условиях // Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения. – Курган, 2001. – №1 (7). – С. 6-18.
- [15] Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003. – С. 185.
- [16] Подберезкин А. Русский путь: сделай шаг! – М., 1998. – С. 22.
- [17] Полухин О.Н. Идея, опыт и идеал гражданственности. – М., 2003. – С.324.
- [18] Психолого-педагогический словарь. Автор-составитель Мижеринов В.А. – Р-на-Д.: Феникс, 1998. – С. 99.
- [19] Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия. Т.1. 1993. – С. 224.
- [20] Рощин, А.Н. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения в истории педагогической и общественной мысли: дисс. ... канд. пед. наук / А.Н. Рощин. – М., 2006. – 178 с.
- [21] Русецкий, А.В. Художественная культура и военно-патриотическое воспитание/А.В. Русецкий. — Минск: Беларусь, 1980.
- [22] Солженицын А.И. «Русский вопрос» к концу XX века. – М.: Голос. – 1995.
- [23] Уткин, В.Е. Патриотическое воспитание: задачи и методы в современных условиях/Проблемы патриотического воспитания и пути их решения. – Казань, 2001. – С.9-11.

THE PROBLEM OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISTURBANCE MEANS OF NON-TRADITIONAL TECHNOLOGIES

Tikhomirova O.B.¹, Gubanihina E.V.²®

^{1,2} Arzamas State Pedagogical Institute named after A.P. Gaidar

Russia

Abstract

The analysis of the results of research of the problem of improvement of the preschool children with speech disorder is presented in the article; ways of activation of the resources of educational space of preschool institution for the solution of this problem are defined. The staff of preschool educational institution in the work with children applies the program which became the educational standard in health oriented activity of preschool educational institution. In the work with children of logopedic groups the nonconventional technologies, allowing to develop touch, speech functions, to expand communicative opportunities of pupils with speech disorder are used. The innovative direction in sports and improving work is introduction fitball in kindergarten work. Correct exercises with a ball promote strengthening of muscular tone, develop coordination of movements, endurance in children of preschool age. Nonconventional health saving technologies promote improvement of organism of children of preschool age and increase of interest to occupations of physical culture.

Keywords: health, integrative activity, nonconventional health saving technologies, fitball, logopedic rhythmic, speech disorder.

Аннотация

В статье представлен анализ результатов исследования по проблеме оздоровления дошкольников, имеющими нарушения речи, определены пути активизации ресурсов образовательного пространства дошкольного учреждения для решения данной проблемы. Коллектив дошкольного образовательного учреждения в работе с детьми применяет программу, которая стала образовательным стандартом в здоровьеориентированной деятельности дошкольного образовательного учреждения. В работе с детьми логопедических групп используются нетрадиционные технологии, позволяющие развивать сенсорные, речевые функции, расширять коммуникативные возможности воспитанников с нарушением речи. Инновационным направлением в физкультурно-оздоровительной работе является внедрение в работу детского сада фитбола. Правильно подобранные упражнения с мячом способствуют укреплению мышечного тонуса, развивают координацию движений, выносливость у детей дошкольного возраста. Нетрадиционные здоровьесберегающие технологии способствуют оздоровлению организма детей дошкольного возраста и повышению интереса к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: здоровье, интегративная деятельность, нетрадиционные здоровьесберегающие технологии, фитбол, логопедическая ритмика, нарушение речи.

Пережив инновационный бум и реформы конца XX века, которые в значительной степени затрагивали проблемы обеспечения сохранения здоровья детей, система дошкольного образования вступила в новом веке в стадию его модернизации. Проблема здоровья дошкольника, его сохранения и укрепления остается особенно острой, требующей серьезного педагогического осмысления и решения в XXI веке.

Статистика свидетельствует, что заболеваемость детей, посещающих детский сад, продолжает оставаться высокой и имеет тенденцию к увеличению. Анализ физического развития детей за три года выявил снижение гармонично развитых детей и увеличения числа детей с отклонениями в развитии на 8%. На 6,4% выросла патология органов дыхания; значительно увеличился процент болезней костно-мышечной системы (43,1%) (нарушение осанки и плоскостопие). Среди хронической патологии преобладают нервно-психические расстройства, из которых 91%

приходится на нарушение речи [1]. Основной задачей дошкольных учреждений на современном этапе развития системы образования является оптимизация оздоровительной деятельности.

Одним из актуальных вопросов коррекционной педагогики и психологии является поиск новых путей повышения эффективности комплексной коррекционной работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Сочетание недостаточности коммуникативного аспекта речевой функции у дошкольников с отклонениями неречевого характера обуславливает необходимость комплексного подхода при организации коррекционно-развивающей работы с этой категорией воспитанников, включающего в себя интегративную деятельность всех специалистов ДОО комбинированного вида.

Оздоровительное направление в работе детского сада комбинированного вида №39 в городе Арзамасе Нижегородской области является приоритетным. Сделано много необходимых преобразований для создания оптимальной оздоровительной системы в детском саду. Многие оздоровительные технологии работают успешно на протяжении ряда лет. К работе привлечены специалисты: инструктор по физической культуре, психолог, логопед, старшая медсестра, специалист по лечебно-профилактической работе.

Работа по осуществлению здоровьеориентированной деятельности в детском саду ведется на протяжении многих лет. Но попытки систематизации, определения стратегических перспектив предприняты в последние 2 года. За это время:

- создана базовая оздоровительная программа, которая стала образовательным стандартом в здоровьеориентированной деятельности ДОО «Создание активной практико-ориентированной системы нетрадиционных здоровьесберегающих технологий в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения»;
- разработаны алгоритмы здоровьеориентированной деятельности и механизмы ее регулирования;
- определены стратегические механизмы, и этапы наращивания материально-методического потенциала дошкольного учреждения в соответствии с приоритетами оздоровительной деятельности.

Экспериментальная работа вызвала необходимость обеспечения управляемости оздоровительной деятельности, внедрение адекватных технологий развития и воспитания, способствующих усвоению детьми ценностей здоровья и здорового образа жизни воспитанников.

Обследование физической подготовленности дошкольников, посещающих наш детский сад, показало, что низкие темпы развития физических качеств имеют 11,6 % детей, нарушения в развитии речи 68 % детей.

Работая в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида, мы как никто другой понимаем, что особую значимость приобретает вопрос помощи дошкольникам с отклонениями в речевом развитии с применением инновационных интегративных методов коррекции речевых нарушений, каким и является логопедическая ритмика. Всестороннее воздействие на личность, психическую деятельность человека, оказываемое логопедической ритмикой, обусловлено широкими коррекционными возможностями музыки и движений [3].

Развитие сенсорных, речевых функций, расширение коммуникативных возможностей воспитанников с нарушением речи, наблюдаемое в результате применения средств логопедической ритмики, открывает дополнительные возможности для успешного развития и обучения таких детей, их последующей интеграции в коллектив нормально развивающихся сверстников.

Логопедическая ритмика – средство неспецифического воздействия на речевые и неречевые нарушения, центральным звеном которого традиционно считается ритмизированная система упражнений, построенная на связи движений с музыкой и речью:

- сенсорных функций: зрительного восприятия, тембрового, динамического, ритмического, звуковысотного слуха;
- развитие психо моторных функций: произвольности, координированности действий, регуляции мышечного тонуса, неречевого дыхания;
- развитие коммуникативно-речевой деятельности: экспрессивной речи, коммуникативной компетентности.

В модель входит:

- * танцевально-ритмические упражнения (игроритмика, игрогимнастика);
- * речедвигательные игры и упражнения (пальчиковая гимнастика, речевые игры, дыхательно-артикуляционный тренинг);
- * музицирование (вокальное, инструментальное).

Для профилактики и повышения эффективности коррекционно – логопедической и оздоровительной работы по преодолению тяжёлого нарушения речи на базе МБДОУ уже много лет проводятся дополнительные занятия логоритмики, принцип которых концентрическое наращивание материала по всем разделам ежегодно изучаемых лексических тем. Тематическая направленность и вариативность занятий способствуют формированию у детей устойчивого интереса к музыкальной и речевой деятельности, поддерживают положительное эмоциональное отношение малышей к логоритмическим упражнениям. Занятия включают в себя элементы оздоровительной направленности (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием голосового аппарата, простейшие приёмы массажа, пальчиковые игры, массаж пальцев, релаксационные упражнения, упражнения для развития общей и мелкой моторики). Дыхательные упражнения основаны на методике Б. Толкачёва (озвученный выдох), звуком дыхания М. Лазарева.

Используя специальные тренировочные упражнения, развиваются у детей музыкальный слух, память, внимание, ритмичность, пластическая выразительность движений, а так же координация слов с движениями. Занятия строятся с учётом диагноза заболевания детей. Так для детей с диагнозом ТНР (тяжёлое нарушение речи) занятия строятся особенно эмоционально, с быстрой сменой деятельности, чтобы они не уставали. Распевки даются больше на гласные звуки, чтобы лучше отрабатывать дыхание и раскрепостить нижнюю челюсть. Занятия строятся по пяти разделам, каждое из которых важно для успешного исправления речевых нарушений.

Для эффективности внедрения инновационной модели логоритмики в работу ДОУ комбинированного вида была составлена и реализована мониторинговая программа.

- ▶ 1-й блок – динамика развития сенсорных функций;
- ▶ 2-й блок – динамика развития психомоторных функций;
- ▶ 3-й блок – динамика развития коммуникативно-речевой деятельности (экспрессивной речи, коммуникативной компетентности).

Мониторинг динамики развития исследуемых функций проводился в период с 2011г. по 2012 г на базе дошкольного учреждения МБДОУ «Детский сад № 39 комбинированного вида» Нижегородской области города Арзамаса.

Научно-теоретическим обоснованием эмпирического изучения послужили принципы: онтогенетический, деятельностный, принцип учета структуры речевого дефекта, компенсаторных возможностей, комплексного и системного подхода к коррекции речевых и неречевых расстройств (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Н.А. Никашина, Д.Б. Эльконин).

- ▶ Практическим изучением охвачено 150 воспитанников МБДОУ (ЭГ).
- ▶ 40 детей посещали занятия по логопедической ритмике (ЭГ-1)
- ▶ 110 воспитанника ГБДОУ не посещали логоритмические занятия (КГ).

Изучая и апробируя различные здоровьесберегающие технологии, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей, мы постоянно ищем новые эффективные средства и методы повышения их двигательной активности. Инновационным направлением в физкультурно-оздоровительной работе является внедрение в работу детского сада фитбола, который имеет огромное значение для развития координации движений и ритмопластики. Благодаря правильно подобранному упражнению укрепляется мышечный тонус, развивается координация движений, выносливость. Мяч имеет форму шара, обладает определенными свойствами, используемыми для оздоровительных, коррекционных и дидактических целей. Это и размер, и цвет, и его особая упругость. Никакое тело другой формы не имеет большей поверхности соприкосновения с ладонью, это соприкосновение дает полноту ощущения формы. Шар посылает оптимальную информацию всем анализаторам [2]. Недаром один из выдающихся немецких педагогов-философов 19 века Фридрих Фребель отнес шар к великим дарам педагогики и назвал его идеальным средством для упражнений.

Совместная работа двигательного, вестибулярного, зрительного и тактильного анализаторов, которые включаются при выполнении упражнений на мяче, усиливает эффект занятий. Фитбол - позволяет быстрее и эффективнее освоить разнообразные двигательные умения и комплексно развивать физические качества. Он отличается особой уникальностью как тренажер, так как совмещает в себе компоненты, которые можно варьировать: упругость, цвет, вес и размер. С помощью мяча можно выполнять упражнения из разных исходных положений: сидя, лежа, лежа на спине или животе, упражнения в движении, различные виды бросков и т.д.

В начале курса фитбол-гимнастики мы с детьми осваивали статические упражнения. Это задание на освоение ребенком исходных положений и различные игры типа «Замри», «Кто

дольше простоит», «Кто самый выносливый», «Кто самый сильный» и т.д., а затем стали постепенно вводить ритмические упражнения с речью. Цель этой серии упражнений – развитие динамической координации в сочетании с ритмическими речевыми автоматизированными рядами, которые даны в последовательности, соответствующей работе логопеда по постановке звуков. Главная задача данных упражнений – координация речи ребенка, простейших элементов движений с ритмической вибрацией мяча, где темп покачивания создается педагогом.

Чтобы достичь высоких результатов, мы проводили систематическую работу, построенную на знании физиологии и психологии детей дошкольного возраста, методики физического воспитания в целом и проведения фитбол – гимнастики в частности. На занятиях детям обеспечивается психологический комфорт, доступ свежего воздуха, терпимость к ошибкам, чередование работы и отдыха, удобная одежда.

Внимание детей с общим недоразвитием речи крайне неустойчивое, повышена эмоциональная возбудимость, почти нет волевых усилий при выполнении упражнений, поэтому мы предлагаем детям все задания на мячах выполнять по подражанию педагогу, а не по словесной инструкции. Одной из важнейших задач на наших занятиях является контроль за физическим состоянием детей. Дети не способны сами регулировать свое состояние, и ответственность за их здоровье лежит на педагоге.

Проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах, в частности внедрение в педагогический процесс нетрадиционных здоровьесберегающих технологий для общего оздоровления организма детей дошкольного возраста и повышения у них интереса к занятиям физической культурой.

Литература

- [1] Деркунская, В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников / В. А. Деркунская.– М.: Педагогическое общество России, 2005.– 96 с.
- [2] Клубкова Е.Ю. Фитбол-гимнастика в оздоровлении организма. – СПб., 2001.
- [3] Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. « Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ». – М., 2004.

COMMUNICATORY TECHNOLOGIES AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN CHILDREN'S COMMUNICATION

Tkachuk I.A.®

Pedagogical Institute SEI HVT «Saratov State University named after N.G. Chernishevskiy»

Russia

Abstract

The author defines the meaning of communicatory technologies in modern education, its role in developing pupils' self-working skills. The opportunities of using IT in communication of different levels are revealed: video-conferences, e-mails, live journals, chats and their use in secondary education. The meaning of pedagogical support in a pupil's personal development and a teacher's features required are described.

Keywords: communication, interaction, IT in education, video-conferences, pedagogical support, competence developing.

Общество вступает в период, связанный с быстрым развитием новых технологий: видео, компьютеров, Интернета, видеотелефонов, сотовых телефонов и т.д., которые сплетаются в единую сеть, доступную всем и везде, создавая условия успешного общения между коммуникантами независимо от расстояния и времени. Основу синтеза средств общения на

современном этапе составляют: непосредственное устное общение («лицом к лицу»), текст (печатные издания, рукописи), аудиовизуальные средства (видео, телевидение, видео-презентация, кино), компьютерные программы, информационно-коммуникационные технологии. Применение всех без исключения названных выше средств общения требует педагогического сопровождения данного процесса. Оно включает в себя применение новых информационных технологий, организацию, корректировку и контроль выполняемой в индивидуальном режиме самостоятельного общения [2] Добродеев И. Б. Важным в этом процессе является то, что педагог организует научение ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта [1] Александрова Е.А.

Непосредственное устное общение включает в себя множество видов взаимодействия между говорящими и слушателями. К положительным свойствам общения «лицом к лицу» относятся синхронность и интерактивность общения, которые достигаются, например, в форме вопросов, заинтересованных реакций, выдвигаемых аргументов и т.п. В то же время, если слушателей настолько много, что интерактивность взаимодействия сводится к минимуму (например, лекция), все преимущество общения «лицом к лицу» теряется и более подходящим средством передачи информации становится видео-презентация. Тем не менее, считается, что общение «лицом к лицу» снимает изоляцию и объединяет участников, способствуя более высокой степени их социализации, хотя и требует педагогического сопровождения процесса создания нового знания [3] Карелина И.О.

Письменный текст, как средство общения, значительно изменил природу общения, обеспечив, во-первых, возможность долгосрочной записи сообщений, и, как следствие, диахроничности общения; во-вторых, снятие ограничения на количество участников общения – множество читателей могут жить в отдаленных друг от друга странах века спустя. И хотя сообщения обладают низким уровнем интерактивности (при общении с текстом читатели не взаимодействуют с его автором лицом к лицу для согласования смысла) они могут перечитываться снова и снова, пока не будет достигнуто понимание. Однако, текст сложнее производить, чем речь, и он в большей степени требует педагогического сопровождения, что способствует социализации участников.

Видео (также кино и телевидение) как средство общения, или скорее средство передачи сообщения, также как и письменный текст, обладает безграничной аудиторией и асинхронно. К особенностям видео можно отнести его большую манипулятивность, так как контроль общения остается в руках его производителя. Это очень вовлекающее средство, так как отлично передает эмоции и показывает события по мере их развития. Эмоциональное содержание сообщения обычно подчеркивается использованием музыки и звуковых эффектов, что на время просмотра погружает зрителя в события, происходящие на экране, практически создавая для него некую «параллельную», «дополнительную» реальность. Именно благодаря комплексному воздействию видео и аудио возможно прочное запоминание информации. Запись на видео позволяет последующее воспроизведение в диахронии сеансов непосредственного устного общения (запись лекций, выступлений, дискуссий).

Компьютерные программы представляют собой синтез аудиовизуальных средств и текста. Мультимедийные возможности современных компьютеров позволяют объединить трансляцию и прием письменного или устного текста, видеоряда и статических изображений; моделировать реалистическое поведение, явления; обеспечить немедленную обратную связь в любом процессе. Компьютерная программа, как и видео, создает дополнительную, или «виртуальную» реальность, в которой происходит взаимодействие по следующим схемам:

- человек ↔ программа: в интерактивных обучающих программах, где компьютер реагирует на действия пользователя выводом на экран определенной информации; в компьютерных играх, где пользователь в роли виртуального героя взаимодействует с объектами программы;
- человек ↔ программа ↔ человек: программа является посредником во взаимодействии между двумя ее пользователями, например, при обучении в группе или в многопользовательской игре;
- человек ↔ программа ↔ автор программы: пользователь неизбежно взаимодействует, кроме самой программы, также и с ее автором посредством программы, в которой заложена некоторая идея, философия или «послание» автора (или коллектива авторов), как, например, читатель взаимодействует с автором текста через чтение текста – послания автора читателю.

Число участников общения может быть потенциально неопределенным или бесконечным, поскольку программу обычно легко копировать (если только авторские права не предусматривают ограничение количества копий) и, таким образом, увеличивать количество ее пользователей. Помимо возможности записи сообщений или информации в виде текста, звука и видео, программа предлагает особый вид долговечной записи ее взаимодействия с человеком – протоколирование, которое может быть использовано в учебном процессе для последующего анализа успешности взаимодействия.

К достоинствам программного обеспечения как средства общения и обучения относится возможность визуализации и симуляции данных, что позволяет создать учебную среду, моделирующую реальное общение. Опираясь на данные и видеоизображения, а также управляя процессом ввода информации различного типа, программа осуществляет симуляцию реального действия, позволяя просчитывать и наблюдать различные варианты развития события или процесса на основе построения гипотетических рассуждений, что значительно расширяет диапазон методов познания и формирования образа мира.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются основой объединения компьютеров (и их пользователей) в локальные (Инtranет) и глобальные (Интернет) сети. К ИКТ относятся следующие средства:

- дистанционная и локальная публикация текста, видео и программного обеспечения в виде ресурсов, доступных для скачивания по сети Интернет и Инtranет;
- поисковые системы, обеспечивающие быстрый доступ к информации;
- электронная почта, позволяющая обмениваться текстовой, аудио и видео информацией;

интерактивные веб-сервисы, включающие в себя форумы, конференции, блоги, «живые журналы», гостевые книги; чаты и конференции на основе специального программного обеспечения (Yahoo MSN, MailAgent, Skype, Odigo, ICQ); online-чаты на основе сервисов удаленных и локальных серверов, обеспечивающих обмен текстовой, голосовой и видео информацией между двумя и более участниками коммуникации.

ИКТ способны транслировать все виды информации и, значит, обеспечивать синтез всех средств общения – текста, видео, компьютерных программ и непосредственного устного общения, – создавая новую среду взаимодействия, наследующую свойства данных средств и обладающую преимуществами перед каждой из них. Таким образом, в силу своей синтетической природы ИКТ:

- обеспечивают коммуникативное взаимодействие участников общения в индивидуальном и групповом режиме, синхронно и асинхронно, удаленно и локально, а также быстрое взаимодействие с компьютерами, серверами, ресурсами и другими объектами сети;
- предполагают наибольшее количество потенциальных участников общения, а в контексте развития многозадачности современных операционных систем позволяют одновременно взаимодействовать с бесконечным количеством субъектов. Так, пользователь одновременно может общаться в реальном времени с партнером в видео-конференции, читать и обрабатывать текст, транслируемый в режиме синхронного чата, использовать справочные, словарные или переводческие системы.;
- могут быть использованы синхронно (видео-конференции и чаты в режиме реального времени) и асинхронно (веб-публикация, электронная почта и интерактивные сервисы – форумы и блоги);
- облегчают оценку и восприятие информации, и, следовательно, ее последующий анализ, модификацию и совершенствование благодаря возможности записи сообщения. Запись информации посредством сетевых технологий характеризуется возможностью создавать долгосрочную запись, позволяя протолировать процесс общения; воспроизводить и модифицировать записанную информацию в последующем; распространять информацию с максимальной скоростью и легкостью;
- варьируют сложность производства (создания) сообщений в зависимости от типа носителя информации или сетевой технологии, посредством которых передается и создается сообщение. Некоторые из сообщений легко производить и воспроизводить, например, электронную почту, видео конференции, чаты и веб-страницы.;

– варьируют и корректируют социальные характеристики взаимодействия. Социализация участников типично высока в видео-конференциях, а также в текстовых, голосовых и видео-чатах, в то время как текстовые форумы и электронная почта дистанцируют участников общения. Взаимодействие с автором сообщения возможно в видео конференциях, в личных веб-страницах

и электронной почте, но обычно затруднено в видео- и программном обеспечении. ИКТ, будучи средством общения, для которого не важно расположение участников общения, стимулируют создание сообществ по интересам вместо традиционных, по месту проживания. Примерами таких сообществ являются «живые журналы» (www.livejournal.com, www.liveinternet.ru) и «группы» ([yahoo.com groups](http://yahoo.com/groups)), где пользователи объединяются в сообщества, проводят тематические конференции и т.п.

Таким образом, преимущества ИКТ как средства общения – высокая степень интерактивности, синхронность-асинхронность общения, легкость записи и воспроизведения сообщений, возможность модификации и широкого распространения материалов, высокая степень социализации участников общения и возможность объединения в группы и сообщества по интересам. Содержание деятельности учителя по педагогическому сопровождению включает обеспечение соответствующих педагогических условий, отбор и разработку диагностического инструментария, дидактических материалов, практико-ориентированных заданий. Осуществляя педагогическое сопровождение, педагог должен ориентироваться на сочетание методов и приемов развития индивидуальных ключевых личностных и профессиональных компетенций обучающегося и его высокой коммуникативной/общей культуры.

Литература

- [1] Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. Саратов: Изд-во СГУ, 2003. 200 с.
[2] Добродеев, И.Б. К вопросу об использовании дистанционного обучения в современном образовательном пространстве. И.Б. Добродеев // Наука и образование глазами молодых ученых: сб. науч. тр. Шуя: ШГПУ, 2003. - С. 7-10.
[3] Карелина И. О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Ярославль, 2004 208 с. РГБ ОД, 61:05-13/1169.

CONTINUOUS EDUCATION OF THE SOCIAL SPHERE EXPERTS AS PEDAGOGICAL AND SOCIOCULTURAL PHENOMENON

Tolstikova S.N.¹, Nikitina N.I.²

¹ Moscow City Pedagogical University

² Russian State Social University

Russia

Abstract

In the article the main methodological approaches (system, philosophical, sociological, activity, social and economic) to research of system of continuous education of experts of the social sphere as sociocultural phenomenon are considered; the factors which cause relevance and need of development for modern society of system of continuous education of experts of the social sphere are designated; intrinsic characteristics of modern system of continuous education of experts of social profile (variability and flexibility; modularity; polyfunctionality; availability in time and space; multilevelness) are provided; the main functions of activity of the system of continuous professional education of experts of the social sphere: adaptive and environmental, diagnostic-predictive, axiological, constructive and converting, professional specializing, reflexive and compensatory, preventive, creative the developing are defined. The main tendencies of development at the present stage of system of continuous professional education of experts of the social sphere (tendency of regionalization of programs of additional professional education and advanced training courses; diversification tendency; tendency of the specification of qualimetric tools) are revealed.

Keywords: continuous education, educational system, development tendencies.

Аннотация

В статье рассмотрены основные методологические подходы (системный, философский, социологический, деятельностный, социально-экономический) к исследованию системы непрерывного образования специалистов социальной сферы как социокультурного феномена; обозначены факторы, которые обуславливают актуальность и необходимость развития в современном обществе системы непрерывного образования специалистов социальной сферы; приведены сущностные характеристики современной системы непрерывного образования специалистов социального профиля (вариативность и гибкость; модульность; полифункциональность; доступность во времени и пространстве; многоуровневость); определены основные функции жизнедеятельности системы непрерывного профобразования специалистов социальной сферы являются: адаптивно-средовая, диагностико-прогностическая, аксиологическая, конструктивно-преобразовательная, профессионально-специализирующая, рефлексивно-компенсаторная, профилактическая, креативно-развивающая. Выявлены основные тенденции развития на современном этапе системы непрерывного профобразования специалистов социальной сферы (тенденция регионализации программ дополнительного профобразования и курсов повышения квалификации; тенденция диверсификации; тенденция спецификации квалиметрического инструментария).

Ключевые слова: непрерывное образование, образовательная система, тенденции развития.

Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста образовательной сферы.

Одним из наиболее перспективных направлений в развитии образовательной системы любой страны на современном этапе является идея непрерывности образования на протяжении всей жизни человека. В настоящее время имеется более сотни различных определений непрерывного образования в отечественной и зарубежной научной литературе. Несомненный интерес представляет определение Дж. Инграма, одного из крупнейших исследователей этой проблемы, который под непрерывным образованием понимает процесс совершенствования личного, общественного и профессионального развития в течение всего жизненного цикла индивидуума с целью повышения качества жизни как индивидуумов, так и коллективов [5].

Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов. В современной литературе можно встретить такие устойчивые сочетания, как «образование взрослых» (adult education, l'education des adultes, Erwachsenenbildung); «пожизненное образование» (lifelong education); «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education); «дальнейшее образование» (further education, Weiterbildung); «перманентное образование» (permanent education) [1]; «пожизненное учение» (lifelong learning, l'education permanente); «рекуррентное (возобновляющееся) образование» (recurrent education) [2].

В современном обществе актуальность и необходимость развития системы непрерывного образования специалистов социальной сферы обусловлена следующими факторами: а) глубокие структурные изменения в сфере трудовой занятости населения, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; б) динамичное развитие экономики, переход к постиндустриальному обществу, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда; значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия и международного сотрудничества; в) рост значения человеческого капитала; изменение демографической ситуации конца XX – начала XXI века, которая характеризуется возрастанием доли людей зрелого и пожилого возраста в составе трудоспособного населения, что обуславливает ситуацию устаревания знаний, профессиональных навыков и необходимость их систематического обновления; г) ускорение темпов развития общества, научно-технического прогресса и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях [3].

Европейские страны, формируя в конце XX – начале XXI века политику в области непрерывного образования, все более обращают внимание не только на его экономическую необходимость, вызванную существенными изменениями на современном рынке труда, но и на его социально-культурную значимость. Непрерывность образования становится ключевым

фактором не только профессионального, но и личного успеха, поскольку образование играет главную роль как при вхождении человека в профессиональную среду, так и при его «включенности» в общество, активную социальную жизнедеятельность.

В документах Европейских саммитов (European Council Presidency Conclusions) в Лиссабоне (23-24 марта 2000 года) и Санта-Мария да Фейра (19-20 июня 2000 года) констатируется, что образовательные системы Европейского союза должны приспособиться к реалиям XXI века, а непрерывное образование должно стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости населения. Такой подход нашел отражение и в Концепции развития образования взрослых в государствах-участниках Содружества Независимых Государств (СНГ), которая была принята на VIII Конференции министров образования государств-участников СНГ в Москве (13 мая 2003 года). Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, непрерывному образованию принадлежит особая роль двигателя системных изменений в экономике и обществе.

В данной статье непрерывное профессиональное образование кадров социального профиля трактуется как социокультурный институт, представляющий собой систему профессионально-образовательных организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала социальной сферы, что способствует стабильному экономическому, политическому, культурному функционированию, развитию общества и личностно-профессиональному становлению отдельного индивида.

Теоретико-методологические основы создания и развития отечественной системы непрерывного профессионального образования кадров социальной сферы представлены в фундаментальных трудах В.Г. Бочаровой, В.И. Жукова, И.А. Зимней, Л.В. Мардахаева, В.А. Никитина, Н.И. Никитиной, Н.Б. Шмелевой и др. Методологические основы функционирования и развития многоуровневых систем профессионального образования представлены в работах С.Я. Батышева, В.И. Блинова, В.А. Болотова, М.Я. Виленского, А.М. Новикова, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова и др. Обоснование феноменологии непрерывного образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех уровнях: личностном, профессиональном, социальном представлено в трудах отечественных (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, С.Ф. Хлебунова и др.) и зарубежных (Дж. Бреннан, Р. Дейв, Дж. Зайда, Дж. Инграм, А. Корреа и др.) ученых.

В контексте серьезных перемен, произошедших в российском обществе в последние десятилетия, неизбежно изменяются требования к профессиональной компетентности специалистов социального профиля, к содержанию и объему их профессионализма, а также к непрерывности совершенствования деловой квалификации. Все это детерминирует необходимость всестороннего осмысления и обновления содержательного, структурного, организационно-управленческого, дидактического, методологического и иных компонентов системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы.

Современная система непрерывного профессионального образования специалистов социального профиля призвана обеспечить новое качество образования, формирующее у специалиста готовность и способность учиться на протяжении всей жизни; самостоятельно мыслить и действовать в различных ситуациях; работать в коллективе (команде), решать повседневные жизненные задачи, используя приобретенные интеллектуальные, общекультурные, общепрофессиональные и специализированные умения, компетенции. В результате непрерывной профессиональной подготовки у специалиста социальной сферы должно быть сформировано определенное интегральное социально-профессиональное качество, позволяющее ему не только успешно решать профессиональные задачи, но и конструктивно взаимодействовать с другими людьми при их решении.

В содержании непрерывного образования принято выделять следующие основные смысловые области: профессиональное обучение, включающее профессиональную подготовку, профессиональная переподготовка и повышение квалификации (Job qualification); обучение функциональной грамотности – в широком смысле, включая компьютерную, правовую, социальную и др.; общекультурное дополнительное образование, не связанное с трудовой деятельностью (life qualification).

Рассмотрим основные методологические подходы к исследованию системы непрерывного образования специалистов социальной сферы как социокультурного феномена [4].

Философский подход ориентирован на осмысление системы непрерывного образования как явления и процесса, глубоко противоречивого в своей основе в силу его сущностных

характеристик. Анализ ряда противоречий в сфере непрерывного профессионального образования (например, между вариативными образовательными потребностями личности на разных возрастных этапах и недостаточно разнообразными по содержанию и форме образовательными услугами; между недостаточно высоким уровнем материального благосостояния населения и довольно высоким уровнем оплаты определенной группы образовательных услуг и др.) ведет к признанию недостаточной способности современной системы непрерывного образования эффективно решать стоящие перед ней социальные, индивидуально-личностные, профессионально-субъектные задачи.

Философский анализ непрерывного образования как противоречивого явления, т.е. с одной стороны, государственно-общественного (социального, экономического, культурного), а, с другой, – индивидуально-личностного (значимого для саморазвития, самореализации конкретного специалиста), позволяет рассматривать эти противоречия более конкретно и детально в рамках других научных подходов, в частности, социологического, деятельностного.

Социологический подход к исследованию непрерывного профессионального образования состоит в его ориентированности на определение места и роли системы дополнительного профобразования в современном постиндустриальном обществе, в решении задачи выявления степени удовлетворенности им различными социальными общностями. Реализация данного подхода предполагает выявление «социального самочувствия» различных групп населения (в частности, специалистов-практиков) в сфере непрерывного профессионального образования, факторов готовности людей продолжать образовательную деятельность в течение всей их жизни или достаточно долгого времени. Использование социологического подхода позволяет сочетать в изучении непрерывного профобразования общественную и личностную, объективную и субъективную стороны.

Деятельностный подход к исследованию непрерывного профессионального образования связан с характеристикой его в качестве определенного вида деятельности. Непрерывного профобразования как вид постоянно возобновляющейся деятельности (учебно-познавательной, учебно-профессиональной, исследовательской и др.), способствующий осуществлению личностной и профессиональной самореализации обучающегося, тесно связано с процессами социализации, индивидуализации, персонификации личности. Превращение непрерывного профобразования в индивидуально и социально значимый вид деятельности, социальную подсистему общества может происходить только в том случае, если на уровнях конкретного индивида, социальной общности, профессионального сообщества и общества в целом будут осознаны ценности «образования через всю жизнь», если они преломятся через потребности и интересы различных субъектов системы непрерывного профессионального образования.

Социально-экономический подход к непрерывному образованию ориентирован на осмысление ответов на вопросы: какова экономическая эффективность функционирования системы непрерывного профобразования; как финансово-экономические отношения и экономика общества влияют на систему непрерывного профобразования; как система непрерывного профобразования влияет на развитие экономики общества в целом.

Системный подход позволяет рассмотреть непрерывное профобразование специалистов социального профиля как открытую социальную систему, имеющую ряд отличительных свойств: адаптивность к происходящим изменениям во внешней среде; благоприятные возможности для самоусовершенствования и конструктивных способов разрешения противоречий между традициями и новациями; ориентированность на разрешение возникающих проблем; открытые коммуникации, сотрудничество подсистем в управлении изменениями.

Составной частью социально-экономического подхода к исследованию системы непрерывного профобразования является необходимость изучения специфики формирования рынка профессионально-образовательных услуг, разработка образовательного маркетинга, который выявляет потребности в профессионально-образовательных услугах их потребителей, что, в свою очередь, заставляет конкурировать производителей этих услуг в борьбе за возможность удовлетворить эти потребности.

В последнее десятилетие российская система непрерывного профобразования развивается в социально-экономическом контексте проникновения рыночных отношений в сферу профессионально-образовательных услуг. Сложившаяся ситуация побуждает учреждения, реализующие программы непрерывного профобразования, своевременно реагировать на социально-государственный заказ и запросы представителей профессиональных сообществ в плане подготовки и переподготовки кадров, осуществлять маркетинг рынка профессионально-

образовательных услуг, а также рынка труда, реализовывать персонал-технологии непрерывного профессионального обучения.

Таким образом, суть социально-экономического подхода к исследованию системы непрерывного профобразования состоит в определении, согласовании и сочетании рациональных пропорций свободного рынка профессионально-образовательных услуг с механизмами государственного регулирования сферы непрерывного образования специалистов в интересах потребителей этих услуг.

Социокультурный подход трактует роль непрерывного образования как особого передаточного звена культуры, как профессиональной, так и общечеловеческой. Непрерывное профобразование выполняет важные социокультурные функции, т.к. способствует активному включению обучающихся в социальную среду, профессиональное сообщество, а также активизирует социокультурный рост личности специалиста.

Основными функциями жизнедеятельности системы непрерывного профобразования специалистов социальной сферы являются: *адаптивно-средовая* (оперативная профессиональная переподготовка в условиях динамичных изменений социально-личностной, профессиональной ситуации жизнедеятельности специалиста; содействие интеграции в незнакомый профессиональный, социокультурный контекст); *диагностико-прогностическая* (выявление, раскрытие профессионального и личностного потенциала специалиста, проектирование стратегий его развития); *аксиологическая* (содействие становлению гармоничной системы профессиональных и личностных ценностей специалиста; активизация процессов осознания специалистом миссии института социальной работы в современном обществе); *конструктивно-преобразовательная* (повышение квалификационного уровня специалиста; развитие общей и профессиональной культуры личности; содействие в осуществлении карьерного планирования; повышение профессионально-социальной мобильности, конкурентоспособности); *профессионально-специализирующая* (формирование у обучающихся специальных компетенций с учетом их профессиональной специализации, новых квалификационных требований); *рефлексивно-компенсаторная* (актуализация рефлексивной позиции взрослого обучающегося; формирование компенсаторных механизмов его жизнедеятельности; устранение пробелов в общекультурной и профессиональной подготовке; расширение возможностей для социальной, личностной и профессиональной успешности, самореализации); *профилактическая* (профилактика процессов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности специалиста); *креативно-развивающая* (поступательное обогащение творческого профессионально-личностного потенциала специалиста; развитие дивергентного профессионального мышления, профессионально важных качеств).

Анализ отечественной практики функционирования системы непрерывного профобразования специалистов социальной сферы позволил выделить следующие основные тенденции ее развития на современном этапе: а) тенденция регионализации программ дополнительного профобразования и курсов повышения квалификации (последовательная ориентация дополнительных профессионально-образовательных услуг и программ на комплексное социально-экономическое развитие региона, местные рынки труда и запросы населения, а также гибкое сочетание федерального, отраслевого и регионального управления учреждениями, реализующими программы дополнительного профобразования и курсов повышения); б) тенденция диверсификации программ дополнительного профобразования и курсов повышения (гибкое реагирование системы повышения квалификации и дополнительного профобразования на изменения внешней среды жизнедеятельности и как следствие – качественная реализация вариативных программ, предусматривающих уровневую, содержательную дифференциацию профессионально-образовательных услуг для специалистов-практиков); в) тенденция спецификации квалиметрического инструментария для программ дополнительного профобразования и курсов повышения развития для специалистов социальной сферы с базовым средним специальным и высшем профобразованием).

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что современная система непрерывного профобразования призвана отвечать многим вызовам времени: с одной стороны, быть открытой внешней среде и тем самым адекватно приспосабливаться к быстрой смене внешних условий, а, с другой, – обладать внутренней динамикой своих основных параметров (например, стремление находить баланс между традициями и инновациями).

Таким образом, система непрерывного образования специалистов социальной сферы предстает одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая

реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта профессиональной деятельности на основе обучения в течение всей жизни. При этом по отношению к жизнедеятельности человека (специалиста социального профиля) система непрерывного профобразования выполняет две основные (базовые) функции: профессионально-личностного развития и адаптации к изменяющейся ситуации.

В целом же, сущностными характеристиками современной системы непрерывного образования специалистов социального профиля являются: *вариативность и гибкость* (реализация разнообразных профессионально-образовательных программ и услуг по различным актуальным и перспективным направлениям развития социально-педагогической работы с учетом как специфики контингента обучающихся, так и запросов работодателей); *модульность* (постепенное овладение вариативными модулями профессионально-образовательных программ по формированию различных компетенций специалистов социально-педагогического профиля); *полифункциональность* (определяется широким спектром функций учреждений дополнительного профессионального образования, многофункциональностью видов профессионально-образовательных услуг); *доступность во времени и пространстве* (развитие форм дистанционного обучения с применением инфотелекоммуникационных технологий); *многоуровневость* (обеспечивает непрерывность и преемственность социального профессионального образования, превращая его в «образование через всю жизнь»).

Непрерывное образование предоставляет специалисту социальной сферы возможность обновлять, дополнять ранее приобретенные знания и умения, расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специализацию, осваивать новые профессиональные области, расширять профессионально-поведенческий репертуар.

Литература

- [1] Correa A. Permanent Education and Adult Education in Brasil. – Rio de Janeiro, 1983.
- [2] Arnold R. Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. – Frankfurt a/Main, 2003.
- [3] Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования. – М.: Владос, 2005.
- [4] Никитина Н.И. Непрерывное социально-профессиональное образование как социокультурный феномен // Социальная политика и социология. – № 5. – 2009. – С. 237-243.

TASK-BASED APPROACH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS FACILITATOR FOR SHAPING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE SKILLS IN FUTURE INTERNATIONAL RELATIONS EXPERTS

Vasylyshyna N.M.[©]

Kyiv National Aviation University

Ukraine

Abstract

The article is devoted to one of the most important issues of educational strategy – communicative teaching methodology. The problem of choosing effective method of tutoring second language is vital in shaping communicative competence in future experts of international relations. The survey under consideration is dealt with picturing main aspects of task-based approach, in particular, it is covered the most its important advantages. The methodological investigation is accented on seven guided principles of teaching future international relations professionals such as: use tasks as an organizational principle; promote learning by doing; input needs to be rich, meaningful, comprehensible, and elaborated; promote cooperative and collaborative learning; focus on form; provide error corrective feedback; recognize and respect affective factors of learning. The research is related to practical recommendations and examples

of task-based approach application in communicative teaching procedure. Likewise pedagogical study is framed with significant conclusion concerning task-based approach implementation in teaching process combined with possible future innovations in this scientific field.

Keywords: task-based approach, methodology, international relations experts, communicative practice, second language skills, speaking, pedagogical investigation.

Аннотация

Статья посвящена одному из наиболее важных вопросов стратегии образования – методике коммуникативного преподавания. Проблема выбора эффективного метода преподавания второго языка играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов международных отношений. Рассматриваемое исследование изображает основные аспекты подхода основанного на выполнении заданий, в частности раскрывая самые важные его преимущества. Методологическое исследование акцентируется на семи принципах в процессе обучения будущих специалистов международных отношений, таких как: использование заданий как организационный принцип, поощрение обучение в процессе их выполнения; внедрение должно быть содержательным, понятным, и разработанным; поощрение сотрудничества и совместного обучения; фокусирование на форме; обеспечение коррекции ошибок в обратной связи; определение эффективных факторов обучения. Исследование связано с практическими рекомендациями и применениями подхода, основанного на выполнении заданий в процессе коммуникативного обучения. Также педагогическое исследование закончено фундаментальный выводом о реализации данного подхода в учебном процессе в сочетании с возможными будущим инновациями в этой научной области.

Ключевые слова: подход основанный на заданиях, методология, эксперты международных отношений, коммуникативная деятельность, навыки второго языка, общение, педагогическое исследование.

While communicative language teaching methodologies kept evolving and being more clearly defined, in the 1970s and 80s a set of alternative approaches and methods emerged. Some of these include comprehension based methods such as the Total Physical Response, the Natural Approach, the Silent Way, or Suggestopedia. Many of these methods never became widely adapted and had only a short shelf life. This is not to say that these methods did not contribute to the field of language teaching. On the contrary, some of these methods have helped shape and continue to have an influence on the field in many ways. For example, TPR, which James Asher originally developed as a method to teach language by combining action and speech, is still widely used. Many practitioners, however, promote and use TPR as a technique to introduce some vocabulary or grammatical structures [2].

In the field of our methodological investigation the main purpose is to find out the most productive teaching method which will be able to make better communicative competence of future international relations experts which is defined as the ability to interpret and enact appropriate social behaviors, and it requires the active involvement of the learner in the production of the target language. There are numerous theories and approaches to teaching a second language, some exotic some mundane but all have one thing in common – a desire to make the acquisition of a foreign or second language as efficient and effective as possible. We introduce Task Based Language Teaching (TBLT) as an approach because it offers students material which they have to actively engage in the processing of in order to achieve a goal or complete a task. Much like regular tasks that we perform everyday such as making the tea, writing an essay, talking to someone on the phone, TBLT seeks to develop students' interlanguage through providing a task and then using language to solve it. On the basis of our experimental activities we have framed *some of the main features of TBLT*: meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real world activities; task completion has some priority; the assessment is done in terms of outcomes [1; 4].

Taking into consideration stated aforementioned task-based teaching approach peculiarities, we emphasize the following clear advantages, which are:

- The students are free of language control. In all three stages they must use all their language resources rather than just practising one pre-selected item.

- A natural context is developed from the students' experiences with the language that is personalised and relevant to them. With PPP it is necessary to create contexts in which to present the language and sometimes they can be very unnatural.

- The students will have a much more varied exposure to language with TBL. They will be exposed to a whole range of lexical phrases, collocations and patterns as well as language forms.

- The language explored arises from the students' needs. This need dictates what will be covered in the lesson rather than a decision made by the teacher or the coursebook.

- It is a strong communicative approach where students spend a lot of time communicating. Ordinary lessons seem very teacher-centred by comparison. Just watch how much time the students spend communicating during a task-based lesson.

In our pedagogical survey, implicating task-based teaching approach, we performed in accordance with Doughty and Long methodological principles which are viewed as a list of design features that can be generally regarded as being facilitative to second language acquisition. The following list served as a guideline for implementing communicative language teaching (CLT) practices in teaching future international relations experts. Thus, they are the following: *use tasks as an organizational principle; promote learning by doing; input needs to be rich, meaningful, comprehensible, and elaborated; promote cooperative and collaborative learning; focus on form; provide error corrective feedback; recognize and respect affective factors of learning* [3].

The recalled authors' seven principles are the main tools in acquiring communicative skills by future international relations experts, that is why we were guided by them in our tutoring communicative procedure.

So, we start from the first principle "*use tasks as an organizational principle*". In order to define the term "task" for international relation students we refer to such definitions as: "a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, making a hotel reservation, writing a check, finding a street destination and helping someone across the road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between" by Long. Another well-known definition is provided by Nunan [3]. He considers a task as any classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. More recently, Skehan summarizes the parameters for a task activity in the following way: "(a) meaning is primary, (b) learners are not given other people's meanings to regurgitate, (c) there is some sort of relationship to comparable real-world activities, (d) task completion has a priority, and (e), the assessment of tasks are done in terms of outcome". Analyzing these definitions, we can conclude that *communicative task* for future relation experts is a complex exercise which predicts clear speaking practices ranging from understanding professional vocabulary to solving case studies [2].

One of the challenges of task-based learning and instruction is that engaging students in a variety of tasks is necessary to promote acquisition. Students have many pedagogical needs which often necessitate a different approach to teaching. For example, learners need to engage in psycholinguistic and metalinguistic processes such as repeating, noticing forms, hypothesizing and conceptualizing rules, which have been found by research as being conducive to the language acquisition process. For this reason, Nunan [4] distinguishes between two kinds of tasks: Real-world tasks and pedagogical tasks. Real-world tasks are designed to emphasize those skills that learners need to have so they can function in the real world. Such tasks normally simulate authentic task behavior, and their primary focus is often the achievement of an end product. For such reasons, these kinds of tasks normally make up the final goal of a lesson or a unit.

In contrast to real-life tasks, pedagogical tasks are intended to act as a bridge between the classroom and the real world in that they serve to prepare students for real-life language usage. Such tasks are often referred to as "preparation" or "assimilation" task [1].

The second principle for increasing communicative competence of future international relations experts is *promote learning by doing*. A task-based approach to learning implies the notion of learning by doing. It is based on the theory that a hands-on approach positively enhances a learner's cognitive engagement. In addition, as Doughty and Long (2003) remind us, "new knowledge is better integrated into long-term memory, and easier retrieved, if tied to real-world events and activities". In our case future international relations experts have to implement the accepted knowledge in reading the passages, completing personal sentences, translation of the statements and making up mini dialogues and dictums immediately after getting fundamental lexis for specific purposes.

The third principle is *input needs to be rich, meaningful, comprehensible, and elaborated*. This makes one of the most obvious necessities in teaching a foreign language that the student get to hear the language, whether from the teacher, from multimedia resources (TV, DVDs, video and audio tapes, radio, online), from other students, or any other source, and furthermore be exposed to as rich a diet of authentic language discourse as possible. In the classroom environment, this can be achieved through the use of a wide range of materials, authentic and simplified, as well as the teacher's maximum use of the TL. Besides, a fundamental prerequisite for learning to occur is that the information we process must be meaningful. This means the information being presented must be clearly relatable to existing knowledge that the learner already possesses. This existing knowledge must be organized in such a way that the new information is easily assimilated, or "attached," to the learner's cognitive structure [3].

The fourth principle is to *promote cooperative and collaborative learning* which means that classrooms are organized so that students work together in small cooperative teams, such as groups or pairs, to complete activities. In second language learning environments, students work cooperatively on a language-learning task or collaboratively by achieving the goal through communicative use of the target language. Particularly in the latter case, if the learning tasks are designed to require active and true communicative interaction among students in the target language, they have numerous benefits on attainment.

The fifth principle is to be focused on form which means to explicit grammar teaching emphasizes a form-meaning connection and teaches grammar within contexts and through communicative tasks.

The sixth principle is to provide error corrective feedback which in a general sense, can be categorized in two different ways: positive feedback that confirms the correctness of a student's response. Teachers demonstrate this behavior by agreeing, praising, or showing understanding. Or, negative feedback, generally known as error correction, which has a corrective function on a student's faulty language behavior. As learners produce language, such evaluative feedback can be useful in facilitating the progression of their skills toward more precise and coherent language use. Both types are vital during a learner's interlanguage development since they allow the learner to either accept, reject, or modify a hypothesis about correct language use [3].

The seventh principle is to *recognize and respect affective factors of learning*. We strongly support one characteristic of language learning that has received a great deal of attention over the past years is the role of anxiety during the learning process. In particular, with active language performance as a major goal of communicative language teaching, anxiety has been noticed as a trait with many individual learners. Anxiety manifests itself in many ways such as self-belittling, feelings of apprehension, stress, nervousness, and even bodily responses such as faster heartbeat. There is a clear negative relationship between anxiety and learning success. Anxiety as a personal trait must be recognized and kept at a minimal level for learning to be maximized [2].

Summing up the aforementioned special features and principles of task-based approach in forming communicative competence in future international relations experts, needless to mention that its goal is to promote the development of real-life language skills by engaging the learner in contextualized, meaningful, and communicative-oriented learning tasks. Communicative language teaching methodologies embrace an eclectic approach to teaching, which means they borrow teaching practices from a wide array of methods that have been found effective. Its open-ended or principle-based approach allows for a great deal of flexibility, which makes it adaptable to many individual programmatic and learner needs and goals. Such an approach further supports the principles of communicative language teaching and task-based instruction notion that no second language teaching method can be the single best one. It recognizes the wide range of factors—such as learner ability and motivation, teacher effectiveness and methodology—that contribute to success in foreign language learning. Last, it leaves the door open to redefine and adapt new teaching practices, as research findings evolve in the future.

References

- [1] Ellis, Rod (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford, New York: Oxford University Press, 2003. P. 156–157.
- [2] Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. 3rd Edition. 79-80. Essex: Pearson Education Ltd., 2001. P. 79-80.
- [3] David Nunan Designed tasks for communicative classroom. UK: Cambridge University Press, 2005. P. 133-135.
- [4] Dave Willis, Jane Willis Doing task-based teaching. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. P. 35-37.

THE RUSSIAN EMPLOYEE AND MODERNIZATION: ANALYZE OF LEISURE PRACTICES

Vilchinskaya-Butenko M.E.¹, Shurpo N.S.^{2®}

^{1,2} Saint Petersburg State University of Culture and Art

Russia

Abstract

The frameworks of the article outline corporate entertainment experience resulting modernization of Russian employee's personal at the present. It is the author's opinion that the diffusion theory of culture as a modernization work used in Russia for reforming the most frequently shall be methodologically correct. There is a scientific view in Russia that for dozens and hundreds of years Russia adopting foreign models of economy underestimated ethnic originality of its hands' cultures. So a kind of medley is formed of culture which is not relevant to hands' mentalities but is foisting alien values and rites within the frameworks of corporate culture and as well artlessly while developing a corporate entertainment. A lot of the corporate leisure practices elements are influence. The frameworks of the article they will research in context of Tard's psychological theory of interaction.

Keywords: The corporate leisure practices, psychological theory of interaction, modernization, the Russian employee, the culture diffusion.

Since the article *Go Russia!* [1] by Dmitry A. Medvedev was issued in 2009 Sep. and subsequently the course was announced with the Russia's president's address to the Federal Assembly [2], talks of modernization have been in latest fashion.

Most articles exposing the issues of the modernization are accentuated on achievement of its political and economical results with highly tailored, technologically special, applied methods. Meanwhile the object domain is larger. It includes modernization of personality, herein used as a term [3]. Changing features of culture in countries going however through different stages of modernization may be considered as essential quality of modernization under development. The domain of culture consider includes the experience of corporate entertainment.

The frameworks of the article outline corporate entertainment experience resulting modernization of Russian employee's personal at the present. It is the author's opinion that the diffusion theory of culture as a modernization work used in Russia for reforming the most frequently shall be methodologically correct.

As it was defined with the self of Russian philosophy represented by Vladimir S. Solovyov, Ivan V. Kireevsky, Nikolay A. Berdyaev, Georgy P. Fedotov, Russia's sociocultural peculiarity is specified with a notion of split. The specifics may be considered permanent and actual by the present time since the gap of "high- and lowbrow" is still existing, and the interests are polar that makes "plurality of values a conflict of values grown into conflict of types of human civilization. The processes evoked a deep split in the personality here" [4, c.10]. The "man in split" of a kind in contemporary Russia is described by Aleksandr S. Akhiezer and another contributors as a "man willing to live in modern society but still faithful to archaic values. He is willing to combine the responsibility of the job position and private apartment with desire to use the most latest technologies, is still mistrustful of privacy, personality, and property, is still setting hopes on the "we" in a tribal, archaic sense, while the solidarity in its historical sense does no more exist" [4, 10-11].

There is a scientific view in Russia [5] that for dozens and hundreds of years Russia adopting foreign models of economy underestimated ethnic originality of its hands' cultures. So a kind of medley is formed of culture which is not relevant to hands' mentalities but is foisting alien values and rites within the frameworks of corporate culture and as well artlessly while developing a corporate entertainment.

To comprehend the issues we will apply to the Tard's psychological theory of interaction [5] and the Sorokin's social dynamics [7]. The authors adduced keep adhering to the statements of transculturation that help natural law of cultures diffusing (adopting corporate entertainment experience)

and adapting (preserving specifically Russian labour and leisure traditions) to be methodologically correct. Leonid G. Ionin's conception of culture directions [4] should also further research of culture development of corporate entertainment activity.

First of all the matter of emulating the practice of Europe is appropriate. Regarding individual and quasi-individual entertainment diffusing, Russia is not apart from global tendencies. Let us try to clear up the principles of the diffusion with the particularity of corporate entertainment.

We will first see which elements of corporate entertainment practiced are adopted to Russia according to the Tarde's theory of mental interaction. The engine of the diffusion by G. Tarde are identified according to three several sorts of human psychological interaction which include infection, suggestion, imitation. As a matter of practice it is what makes it possible the communication between the subjects of diffusion meaning those who promote and those who receive innovation. In Tarde's opinion, imitation plays role of an uptake, reproduction and unification of innovation. It is due to imitation that the people of Europe have become "an edition published in some hundred million copies with a single style of font" [6, c.15]. Imitation can result a frictionless take as well as to "logical duel struggle" of imitations that may lead to rejection or confrontation.

Should we apply to the entertainment traditions grown in prosperous companies of Europe, Japan and the US, a sector of corporate entertainment events must be highlighted. The sector represents a corporate leisure drawn rationally, reasonably, educationally correctly. It includes arranging leisure activity of entertainment and development kinds to strengthen staff fidelity and health. National traditions background in arranging may also be considered as an important feature of corporate entertainment activity shaping from foreign experience.

Quite another practice is experienced in Russian companies entertainment activity. It is an average Russian company's nature to arrange a "korporativ", a kind of event aiming forming positive image outside which presupposes a stand-by meal, a show and a necessity to consume alcohol, as it is mentioned in V.V. Medvedenko's research [8, 3]. Other sorts of corporate events are not widely spread because of ante omnia they are weakly forming a strong image outside.

Thereby, adopting foreign corporate entertainment activity has covered only few spheres of socio cultural space in Russia via expansion stimulus diffusion. Only a small part of managers view a possibility of settling the new communication. Basically approach to the new patterns and examples of entertainment has place when the entertaining subjects do not change the venue. The frictionless diffusion is out of discussion as well as a colonial model after G. Tarde. Considering Russia a partial diffusion should rather be talked about, or low result diffusion at least.

Why is the entertainment diffusion in Russia developed that little? It may hardly be answered definitely but a range of reasons can be supposed.

The first condition is that Russia is situated on the frontire between Europe and Asia that uses to reflect on particularity of Russian culture. The origins of cultural identities are polar here. I.V. Kondakov writes that chart of values, senses, images, emotions, associations and ideas in contemporary Russian culture are blurry. It serves achievement of "effective shifting the cultural paradigm, being meanwhile a kind of bridge between two different historical times of totalitarianism and democracy [7, 65].

As the functions of integration and differentiation on the historical line of Russian history are turning each other there is no possible victory in dilemma "East or West". Therefore in a short stage of 15-20 years one can not define which diffusion vector is prevalent regarding corporate entertainment activity not of individual but of common aims.

The second condition diffusion is weak is the complete refusal post socialist Russia enterprend to decrease its soviet heritage. It happens each time the succession is broken, it has happened this time of shift from totalitarianism to the contemporary type of Russia's democracy.

To review the tendency the fluctuation theory developed by Pitirim A. Sorokin should be applied [7, c.741-743]. It will help comprehend dialectics of corporate entertainment activity characteristic for leisure as a subsystem. According to Sorokin's theory the transformation Russian society went through in the first quarter of the 20th century may be understood as a dialectics of the adaptive and cognitive forms which exists through the shifts from a cycle to another. Soviet leisure activity was a holistic system, inalienable from other forms of rituality in the SU. Proletariat's traditions included different samples of labour rites and holidays organized around separate trades, jubilees, folk crafts, separate teams and enterprises own holidays, "labor dynasties" or veterans own celebrations, initiation into profession, celebration of becoming the best of prose, etc.

After Russia's transition to the market economy followed the disintegration of the former sociocultural order which caused the rejection of the Soviet ideology and the developed system of ritual

and leisure practices. At the same time even the western positive experience of collective leisure organization, which was reminding the previous Soviet heritage, appeared to be thrown out. The employees of companies treat rituals as singing the company's anthem or flag hoisting with a big share of irony (and more often — with complete negation).

The third reason of weak cultural diffusion is the superficial method to select leisure forms from the western culture heritage. Watching American movies and series, which are reflecting the daily office life, is perceived by L.G. Ionina's definition as some "a free-levitating form" [9:6], offering a ready option of identification. While there was no interest in monostylistic Soviet society for this form it existed as a "germ". In the post-Soviet reality (without a ban of public presentation) culture forms of western leisure practice offered themselves to anyone who is involved in identity search.

The opportunity to use a ready culture form is very attractive for managers, because the algorithms of deploying full culture forms from "germs" are well-known and worked out (the theory and practice of building up values, norms and symbolic elements of the corporate culture, behavioral prescription, etc. are described in scientific literature). The external marks of identification (dress-code, hymns, the corporate slang), which develop at the early stage of the culture direction, firstly pass through the stage of the theoretical core and develop an appropriate moral and emotional state (as the soviet civil and working rites). That is why the current Russian corporate leisure practices have an external and game-like character. The consequence of this situation has become an extremely ineffective way of corporate leisure practices selection — they have a spectacular outside and a blank inside. To sum up, it is possible to say, that after the switch from the Soviet monotype culture to a polytype one, the corporate leisure sphere did not reach the fundamental character and has only superficial marks of a culture direction.

The fourth reason of weak cultural diffusion in corporate leisure traditions is habitualization of some western samples of corporate leisure, which were approbated in the Russian practice and which had no contradictions with the mentality of modern Russians.

It is paradoxical, that changes considerably increased in the Post-Soviet daily life, but didn't affect the practice of corporate leisure. Nevertheless, this situation is very profitable for both company managers and professional organizers of corporate events as it exempts from decision-making, minimizes expenses, but provides a stable basis for the companies' activity.

As a result today the corporate leisure practices reflect the uncertain position of the Russian employee, who is between an archaic person and a person being anxious for progress, development and support of the value system approved in developed societies.

Литература

- [1] Медведев Д.А. Россия, вперед! // Газета.ру. 2009. 10 сентября www.gazeta.ru/comments/2009/09/10_a_3258568.shtml.
- [2] См.: Российская газета. 2009. 13 ноября. № 5038.
- [3] Мухамеджанова Н.М. Культура и личность в модернизирующемся обществе <http://credonew.ru/content/view/375/28/>
- [4] Ахиезер А.С. Модернизация в России и конфликт ценностей/ А.С.Ахиезер, Н.Н.Козлова, С.Я.Матвеева. — М., 1994. — 250 с.
- [5] Шкаратан О.И. Русская трудовая и управленческая культура. Опыт исследования в контексте перспектив экономического развития/ О.И. Шкаратан, В.В. Карачаровский // Мир России. — 2002. — Т. 11. № 1. — С. 3-56.
- [6] Тард Г. Законы подражания = Les Lois L'imitation: Пер. с фр. / Г. Тард. — СПб.: Изд. Ф. Павленкова, 1892. — IV, 370 с.
- [7] Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах, истины, этики, права и общественных отношений/ П.А. Сорокин / Пер. с англ., коммент. и ст. В.В. Сапова. — СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного Института, 2000. — 1056 с., ил.
- [8] Медведенко В.В. Празднично-игровые технологии формирования культуры корпоративного досуга: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / В.В. Медведенко; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. — Тамбов, 2008. — 24 с.
- [9] Ионин Л.Г. Идентификация и инсценировка (к теории социокультурных изменений) // Социологические исследования. — 1995. — № 4. — С. 6.

CAREER DEVELOPMENT OF MODERN INDUSTRIAL ENGINEERS AS THE FACTOR OF TRAINING CADRES WHO ARE ABLE TO COMPETE IN DIAMOND LAPIDARY WORK OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Vinokurova A.V.¹, Noev I.I.², Zhirkova N.N.³©

^{1, 2, 3} North-East Federal University

Russia

Abstract

Now the special attention is given to studying of career growth of the young expert - the graduate of high school, and professional growth of the young expert is considered as an indicator of productivity of activity of high school in Far East region. One of the major conditions of maintenance of long-term advantage of high school in the market of educational services is presence of the information on how there are destinies of its graduates. Being based on available data, according to new requirements in educational process, it is necessary to carry out research for revealing of the tendency of a choice of a trade of the process engineer taking into account introduction of the new disciplines focused on wider profiles that will allow to raise possibility to get a job and be claimed on the market Almazno-lapidary manufactures Republics Sakhas (Yakutia).

Keywords: graduate, process engineer, education, lapidary production, career.

Современный этап социально-экономического развития (демографические тенденции, действие и последствия финансово-экономического кризиса, повышение роли человеческих ресурсов в практике управления организацией и др.) заставляет переосмысливать традиционные подходы, концепции, взгляды на природу и механизм развития карьеры молодых специалистов, а также стимулирует разрабатывать эффективные алгоритмы быстрого поиска выпускниками высших учебных заведений перспективной работы. В настоящее время особое внимание уделяется изучению карьерного роста молодого специалиста – выпускника вуза, и профессиональный рост молодого специалиста рассматривается как показатель результативности деятельности вуза.

Изучение результативности деятельности вуза рассматривается с двух точек зрения. В своих работах авторы: Эфендиев А.Г., Балабанова Е.С., Галицкий Е.Б. отмечают, что ВУЗ осуществляет свою деятельность на двух рынках. Первый – рынок образовательных услуг, где вуз взаимодействует с населением и государством, которые непосредственно оплачивают деятельность вуза, предоставляемые им образовательные услуги. И именно то, что вузы ориентируются почти исключительно на спрос государства и населения, эксперты считают одной из причин неэффективности системы высшего образования [6, С 52-53], поскольку главную проверку деятельность вуза проходит на втором рынке – на рынке труда, где трудоустраиваются его выпускники: именно он дает оценку качеству учебного процесса, комплексу знаний, умений, компетенций, которыми овладевает в вузе студент. Именно успех выпускников на рынке труда является лучшим свидетельством правильности избранной стратегии учебного процесса, достаточной квалификации преподавателей, адекватности набора специальности и специализаций, учебных предметов.

Одним из важнейших условий обеспечения долгосрочного преимущества вуза на рынке образовательных услуг является наличие информации о том, как складываются судьбы его выпускников. С одной стороны, сквозь призму профессиональной пригодности выпускников вуза можно оценить эффективность учебного процесса в данном высшем учебном заведении, увидеть его достоинства и недостатки глазами самого грозного контролера – рынка труда [6]. С другой стороны, судьба выпускников есть своеобразный слепок социальной организации той или иной сферы деятельности общества. То есть, каким образом, благодаря чему – знаниям, опыту, связям, личностным качествам – и где, в каких организациях, сумели добиться успеха наши выпускники?

© Vinokurova A.V., Noev I.I., Zhirkova N.N., 2012

Изучение профессиональных судеб выпускников вуза важно не только для понимания адекватности учебного процесса тем требованиям, которые предоставляет общество к подготовке молодых специалистов, но и для описания глубинных социальных закономерностей.

В публикациях посвященных, социологическим исследованиям, выявлены наиболее распространенные ограничения их эмпирической базы: 1) большинство из них основаны на опросах студентов, работодателей либо молодых сотрудников организаций без привязки к тем вузам, выпускниками которых они являются; 2) большинство исследований нацелено на изучение установок респондентов и в меньшей степени – на реальные результаты профессиональной карьеры [1-5].

В статье «Результаты и проблемы подготовки современного специалиста сквозь призму карьерного роста» дают результаты исследования профессиональной карьеры выпускников факультета менеджмента ГУ-ВШЭ по следующим направлениям:

- Исследование взаимосвязи между успешностью профессиональной карьеры выпускников вуза и качеством обучения, академическими достижениями.
- Изучение эффективности профиля подготовки – узкоспециализированный или широкий – с точки зрения успешного трудоустройства и карьерного роста выпускников.
- Изучение значимости фундаментальных и прикладных знаний для выпускников, полученных ими в университете.

Работа авторов Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б. [2] нас заинтересовала тем, что:

- во-первых, специальность «технология обработки драгоценных камней и металлов» новая, и нам необходимо провести прослеживание над трудоустройством выпускников, с целью совершенствования учебного процесса: выбор профиля, учебных дисциплин, использование новых технологий в преподавании дисциплин...

- во-вторых, можно установить взаимосвязь с предприятиями, конкретно по трудоустройству выпускников, тем самым решается социальный вопрос;

- в-третьих, можно проследить карьерный рост выпускника как специалиста, что является главной проверкой деятельности вуза на рынке труда.

- в-четвертых, в работах авторов [6] даются результаты социологического исследования выпускников факультета менеджмента ГУ-ВШЭ. Их можно принять за основу для проведения соответствующего исследования по специальности и при обработке данных.

Ниже приводим данные по трудоустройству выпускников специальности ТОДКИМ:

| Показатели | Год | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
| Количество выпускников | 20 | 57 | 60 | 61 | 42 | 31 | 34 | 41 |
| Процент выпускников, направленных на работу, % | 80 | 80,7 | 90 | 88,5 | 95,2 | 90 | 79,4 | 65,9 |
| Процент выпускников, работающих в регионе, % | 80 | 80,7 | 90 | 88,5 | 95,2 | 90 | 79,4 | 65,9 |
| Количество выпускников, трудоустроившихся самостоятельно | 16 | 46 | 54 | 54 | 40 | 30 | 27 | 27 |
| Количество выпускников, трудоустроившихся по специальности | 14 | 31 | 49 | 43 | 25 | 23 | 18 | 21 |
| Процент трудоустроившихся по специальности, % | 70 | 54,4 | 81,7 | 70,5 | 59,5 | 74,2 | 66,7 | 77,8 |

Изучая результаты трудоустройства выпускников, видим, что некоторые из них устраиваются на работу не по специальности, и испытывают потребность в дополнительных

образовательных курсах, то есть в переориентации в более приоритетных на их взгляд специальностях, востребованных на рынке труда.

Нестабильность экономической ситуации в регионе и в целом по стране, вынуждает их искать более высокооплачиваемую работу, что приводит к скоростным стремлениям переориентации выбора профессиональной деятельности, которые не соответствуют современным тенденциям развития производственных отношений в алмазогранильном производстве республики.

Таким образом, основываясь на имеющиеся данные трудоустройства и карьерного роста выпускника, в соответствии с новыми требованиями многоуровневого образования в высших учебных заведениях, необходимо провести исследования для выявления тенденции выбора будущей профессии с учетом введения новых дисциплин, ориентированных на приобретение рабочих профессий, позволяющих повысить компетенции профессионала. В конечном итоге выпускник, обладающий профессиональной компетенцией, получает возможность достигать за короткое время производственных успехов, карьерному росту.

В результате более полного анализа карьерного роста выпускника можем повысить эффективность образовательной деятельности высшего учебного заведения в целом.

Литература

- [1] Аврамова Е.М. Поведение выпускников российских вузов 1993-2004 гг. на современном рынке труда // SPERO. Социальная политика: экспертизы рекомендации, обзоры, 2007. № 7.
- [2] http://spero.socpol.ru/docs/#7_2007-113-124/pdf/.
- [3] Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006 № 4. С. 37-46.
- [4] Волкова Н.В. Типология карьерных стратегий молодых экономистов // Социологические исследования. 2006. № 1. С. 142-147.
- [5] Иванченко Г.В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. № 2. С. 97-125.
- [6] Эфендиев А.Г., Кратко И.Г., Латышева Л.С.. Маркетинговая активность вуза на рынке образовательных услуг и рынке труда // Российский экономический журнал, 2004 № 8. С. 80-90.
- [7] Эфендиев А.Г., Балабанова Е.С., Галицкий Е.Б. Результаты и проблемы подготовки современного специалиста сквозь призму карьерного роста // Вопросы образования, 2009 № 4 С. 133-152.
- Винокурова А.В., Ноев И.И., Жиркова Н.Н.

CHANGE OF THE CONTENT OF FATTY ACIDS IN BRAIN TISSUES OF ANIMALS AFTER INFLUENCE OF NANOPARTICLES OF LEAD SULFIDE OF DIFFERENT SIZE

Apykhtina E.L.¹, Sokurenko L.M.², Chaikovsky Yu.B.³, Shobat L.B.⁴, Bryuzgina T.S.⁵®

¹ State Institution "Institute of Occupational Medicine National Medical Academy of Sciences of Ukraine"
^{2, 3, 4, 5} O.O. Bogomolets National Medical University

Ukraine

Abstract

Researches of comparative assessment of influence of nanoparticles of lead sulfide of different size on the content of fatty acids in homogenates of rats' brain in subchronic and chronic experiment are conducted, and also the remote consequences of the impact on organism are estimated. It is shown that at impact of compounds of lead (both in nanoform, and in ionic form) there is an increase of level of polyunsaturated fatty acids, in particular arachidonic, and also decrease in level of separate unsaturated fatty acids. In the post-exposition period in the animal groups exhibited by nitrate of lead and nanoparticles of lead sulfide of the bigger size, normalization of level of fatty acids in homogenates tissues of brain to reference levels was observed. In animals who were exhibited by nanoparticles of lead sulfide of the smaller size, change of the content of fatty acids, incoordination of processes of exchange of lipids, violation of the content of fatty acids that can be caused by pathological processes owing to activation of LP and violation of processes of synthesis of fatty acids are revealed.

Keywords: nanoparticles, lead sulfide, fatty acids, brain, neurotoxicity.

Аннотация

Проведены исследования сравнительной оценки влияния наночастиц сульфида свинца разного размера на содержание жирных кислот в гомогенатах головного мозга крыс в субхроническом и хроническом эксперименте, а также оценены отдаленные последствия их воздействия на организм. Показано, что при воздействии соединений свинца (как в наноформе, так и в ионной форме) происходит повышение уровня полиненасыщенных жирных кислот, в частности арахидоновой, а также снижение уровня отдельных ненасыщенных жирных кислот. В постэкспозиционном периоде у животных опытных групп, экспонированных нитратом свинца и наночастицами сульфида свинца большего размера, наблюдалась нормализация уровня жирных кислот в гомогенатах тканей головного мозга до контрольных уровней. У животных, которые были экспонированы наночастицами сульфида свинца меньшего размера, выявлено изменение содержания жирных кислот, дискоординация процессов обмена липидов, нарушение содержания жирных кислот, что может быть обусловлено патологическими процессами вследствие активации ПОЛ и нарушением процессов синтеза жирных кислот.

Ключевые слова: наночастицы, сульфид свинца, жирные кислоты, головной мозг, нейротоксичность.

Нанотехнологии и наноматериалы сейчас широко используются в микроэлектронике, энергетике, при изготовлении новых композиционных и конструкционных материалов, в

® Apykhtina E.L., Sokurenko L.M., Chaikovsky Yu.B., Shobat L.B., Bryuzgina T.S., 2012

строительстве, на предприятиях химической, парфюмерной и пищевой направленности. Быстрое внедрение и широкое применение наноматериалов в промышленности, медицине, а особенно в быту, не только открывает новые перспективы, но и, вследствие более тесного контакта с ними живых организмов, может представлять угрозу для окружающей среды и здоровья населения. Сегодня актуальным вопросом, который требует решения, является необходимость создания системы стандартизации и сертификации наноматериалов, поскольку наноматериалам присущи совершенно другие физико-химические свойства и биологическое действие по сравнению с их микро- и ионными формами. Небольшие размеры и разнообразие форм наночастиц характеризуют особенности их поступления в организм, биотрансформации и выведения, взаимодействия с клеточными структурами, биологическими молекулами. Большая относительная площадь наноматериалов существенно увеличивает их адсорбционную емкость, химическую реакционную способность и каталитические свойства [1].

Следует отметить, что в литературе практически отсутствуют сведения относительно токсических свойств наночастиц свинца. В то же время известно, что соединения свинца обладают выраженными нейротоксическими свойствами [2]. Как известно, большую роль в функционировании нервной системы играют липиды и жирные кислоты. В течение последних десятилетий доказано ключевую роль липидов в целом и жирных кислот частности в жизнедеятельности клетки. Липиды служат важными структурными компонентами биологических мембран, энергетическим субстратом клетки, участвуют в реакциях сигнальной трансдукции, экзо- и эндоцитоза т.д.. Среди факторов, которые определяют физико-химические свойства жирных кислот, следует отметить длину углеводородной цепи, степень ненасыщенности, размещение двойных связей, степень разветвленности цепи, тип химической связи карбоксильной группы жирной кислоты с полярной частью фосфо- и гликолипидных молекул, а также степень окисленности жирнокислотных остатков. Липиды участвуют в фиксации белков в фосфолипидном бислое, являются неполярной средой для жирорастворимых субстратов и кофакторов ферментов, обеспечивающих соответствующую ориентацию белков в клеточной мембране, вызывают конформационные изменения белков и их фолдинг, а также выполняют роль регуляторов и модуляторов ферментативной активности [3]. Все это указывает на важность изучения содержания жирных кислот в тканях головного мозга при воздействии нейротоксических веществ.

Нами были проведены исследования с целью сравнительной оценки влияния наночастиц сульфида свинца разного размера на содержание жирных кислот в гомогенатах головного мозга крыс в субхроническом и хроническом эксперименте, а также выявления отдаленных эффектов их воздействия на организм.

Материалы и методы.

Исследования проводились на крысах-самцах линии Вистар весом 160-180 гр. Содержались животные в условиях вивария на стандартизированном пищевом рационе со свободным доступом к питьевой воде. Животные были распределены на четыре группы по 30 животных в каждой группе. Исследуемые препараты вводились внутривентриально с целью получения максимально точной дозировки поступления наночастиц в организм 5 раз в неделю (моделирование 5 дневной рабочей недели на производстве). Первой группе животных вводился коллоидный раствор наночастиц сульфида свинца, средний размер которых 20-30 нм в дозе 1,08 мг/кг PbS_{nano1} (в перерасчете на свинец – 0,94 мг/кг свинца). Второй группе животных вводился коллоидный раствор наночастиц сульфида свинца, средний размер которых 30-50 нм в дозе 1,08 мг/кг PbS_{nano2} (в перерасчете на свинец – 0,94 мг/кг свинца). Третьей группе вводился раствор нитрата свинца в ионной форме в дозе 1,5 мг/кг (в перерасчете на свинец – 0,94 мг/кг свинца). Четвертой группе (контрольной) вводился 1 мл физиологического раствора.

Было проведено три серии экспериментов. В первой серии исследуемые вещества вводились 30 раз на протяжении 1,5 месяца (моделирование субхронической интоксикации), затем животных декапитировали и проводились исследования. Во второй серии вещества вводились 60 раз на протяжении 3 мес. (моделирование хронической интоксикации), затем животных декапитировали и проводились исследования. В третьей серии после 60 введений исследуемых веществ на протяжении 3 месяцев крыс оставляли в стандартных условиях вивария на 1,5 месяца (моделирование отдаленных эффектов), после чего проводили исследования.

После декапитации крыс под легким эфирным наркозом немедленно забирался головной мозг животных для дальнейших исследований. Нарушения липидного метаболизма изучали методом газожидкостной хроматографии [4]. В спектре жирных кислот (ЖК) идентифицировано 9

наиболее информативных: С 14:0 миристиновую, С 15:0 пентадекановую, С 16:0 пальмитиновую, С 17:0 маргариновую, С 18:0 стеариновую - насыщенные, С 18:1 олеиновую, С 18:2 линолевую, С 18:3 линоленовую, С 20:4 арахидоновую - ненасыщенные. Показатели содержания ЖК идентифицировали путем сравнения с временем удержания пиков хроматограммы стандартных образцов. Количественную оценку ЖК мозга крыс проводили методом нормирования площадей пиков метилированных производных ЖК и определяли их состав в процентах. Полученные результаты обрабатывали методом описательной статистики, сравнение среднегрупповых величин проводили по критерию Манна-Уитни.

Эксперименты проведены с соблюдением Европейской конвенции по защите позвоночных животных, используемых в экспериментальных и других научных целях (Страсбург, 1986) и в соответствии с законодательством Украины. Исследования одобрены на заседании Комиссии по биоэтической экспертизе ГУ «Институт медицины труда НАМН Украины».

Результаты исследований и их обсуждение.

Проведенные исследования показали, что в головном мозге крыс после экспозиции наночастицами сульфида свинца, нитратом свинца наблюдаются изменения жирнокислотного состава липидов по сравнению с соответствующими показателями контрольной группы животных (табл.).

Содержание миристиновой ЖК было существенно повышено в головном мозге животных после 30 введений нитрата свинца по сравнению с контролем. Также наблюдалось статистически достоверное снижение ее уровня у крыс после 60 введений наночастиц сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}). В постэкспозиционном периоде выявлено повышение содержания миристиновой ЖК в головном мозге крыс трех опытных групп по сравнению с контролем.

В головном мозге животных опытных групп после 30 введений исследуемых соединений свинца наблюдалось повышение пентадекановой ЖК по сравнению с контролем. После 60 введений ее уровень был снижен у крыс, экспонированных наночастицами сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}), а в постэкспозиционном периоде наблюдалось снижение ее содержания у животных после воздействия нитрата свинца.

Изменения уровня пальмитиновой ЖК в головном мозге животных опытных групп в первом и втором периоде исследования не выявлено. В постэкспозиционном периоде наблюдалось снижение ее содержания после экспозиции наночастицами сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}).

Содержание маргариновой ЖК в головном мозге животных опытных групп было значительно повышенным по сравнению с контролем в первом периоде исследования. Во втором периоде ее уровень был понижен у крыс, экспонированных наночастицами сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}). В постэкспозиционном периоде не наблюдалось статистически достоверных различий содержания маргариновой ЖК в головном мозге крыс опытных групп по сравнению с контролем.

Изменения содержания стеариновой ЖК в головном мозге животных опытных групп по сравнению с контролем не выявлено во всех периодах исследования.

В головном мозге животных всех трех опытных групп наблюдалось снижение уровня ненасыщенной олеиновой ЖК по сравнению с контролем после 30 введений исследуемых соединений свинца. После 60 введений выявлено снижение ее содержания у крыс, экспонированных нитратом свинца и наночастицами сульфида свинца большего размера (PbS_{nano2}). В постэкспозиционном периоде не выявлено изменений содержания олеиновой кислоты у животных опытных групп по сравнению с контролем.

Статистически достоверного изменения содержания линолевой ЖК в головном мозге крыс опытных групп во всех сериях эксперимента не было выявлено.

Таблица

Жирнокислотный состав липидов головного мозга экспериментальных животных (%)

| ЖК | Серия эксперимента | Группы животных | | | |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------|---------------|-------------|-----------|
| | | PbS_{nano1} | PbS_{nano2} | $Pb(NO_3)$ | Контроль |
| Миристиновая (C _{14:0}) | 30 введений | 0,52±0,04 | 0,48±0,02 | 1,28±0,19 * | 0,48±0,02 |
| | 60 введений | 0,34±0,04 * | 0,50±0,08 | 0,62±0,17 | 0,66±0,15 |
| | ПЕП | 1,26±0,02 * | 0,86±0,05 * | 0,82±0,07 * | 0,68±0,11 |

Окончание таблицы

| ЖК | Серия эксперимента | Группы животных | | | |
|-------------------------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------|
| | | PbS _{nano1} | PbS _{nano2} | Pb(NO ₃) | Контроль |
| Пентадекановая (C _{15:0}) | 30 введений | 0,82±0,09 * | 0,78±0,09 * | 0,88±0,17 * | 0,48±0,02 |
| | 60 введений | 0,38±0,04 * | 0,8±0,03 | 0,72±0,15 | 0,82±0,19 |
| | ПЕП | 0,68±0,07 | 0,60±0,10 | 0,34±0,06 * | 0,68±0,11 |
| Пальмитиновая (C _{16:0}) | 30 введений | 25,88±1,58 | 25,10±0,47 | 25,64±2,05 | 26,14±0,65 |
| | 60 введений | 22,92±0,75 | 22,58±0,28 | 24,34±0,47 | 22,80±1,09 |
| | ПЕП | 11,66±1,56 * | 18,26±0,95 | 17,36±1,28 | 20,22±0,59 |
| Маргариновая (C _{17:0}) | 30 введений | 0,60±0,03 * | 0,96±0,17 * | 0,66±0,04 * | 0,48±0,02 |
| | 60 введений | 0,26±0,02 * | 0,6±0,08 | 0,72±0,15 | 0,76±0,07 |
| | ПЕП | 0,28±0,02 | 0,36±0,02 | 0,30±0,03 | 0,26±0,04 |
| Стеариновая (C _{18:0}) | 30 введений | 16,06±0,69 * | 18,38±0,52 | 16,40±1,28 | 18,04±0,29 |
| | 60 введений | 17,98±0,38 | 17,94±0,64 | 17,44±0,47 | 17,26±0,47 |
| | ПЕП | 18,02±0,40 | 18,04±0,19 | 19,66±0,22 | 18,64±0,45 |
| Олеиновая (C _{18:1}) | 30 введений | 17,54±1,13 * | 20,30±1,02 * | 18,70±1,30 * | 24,44±0,55 |
| | 60 введений | 24,40±0,18 | 21,52±1,26 * | 21,54±1,16 * | 25,12±0,64 |
| | ПЕП | 23,90±0,69 | 22,62±0,48 | 23,98±0,50 | 22,02±0,36 |
| Линолевая (C _{18:2}) | 30 введений | 1,26±0,18 | 1,26±0,17 | 0,98±0,06 | 0,88±0,02 |
| | 60 введений | 1,26±0,30 | 0,78±0,19 | 0,84±0,10 | 0,92±0,14 |
| | ПЕП | 2,32±0,37 | 1,96±0,23 | 6,00±2,42 | 1,70±0,18 |
| Линоленовая (C _{18:3}) | 30 введений | 2,80±0,36 * | 4,58±0,92 | 2,42±0,47 * | 4,56±0,02 |
| | 60 введений | 3,36±0,56 * | 4,52±0,57 | 3,44±0,58 * | 5,70±0,67 |
| | ПЕП | 5,78±0,60 | 6,44±0,43 | 4,14±0,58 | 5,34±0,56 |
| Арахидоновая (C _{20:4}) | 30 введений | 34,04±3,69 * | 27,74±1,68 | 33,16±1,47 * | 24,66±0,77 |
| | 60 введений | 29,18±0,61 | 31,20±1,53 * | 30,36±1,41 | 26,52±1,61 |
| | ПЕП | 35,34±0,60 * | 30,98±0,38 | 27,82±1,19 | 31,10±0,88 |
| Σ Насыщенных ЖК | 30 введений | 44,26±2,47 | 45,92±1,12 | 44,96±3,00 | 45,62±0,77 |
| | 60 введений | 40,28±1,93 | 42,10±0,53 | 44,06±0,39 | 42,24±1,44 |
| | ПЕП | 31,88±1,99 * | 38,10±0,97 | 38,46±1,27 | 40,06±0,49 |
| Σ Ненасыщенных ЖК | 30 введений | 55,86±2,22 | 52,86±1,19 | 48,14±4,99 | 54,04±0,82 |
| | 60 введений | 52,88±3,58 | 57,88±0,53 | 55,90±0,40 | 58,04±1,49 |
| | ПЕП | 68,12±1,99 * | 61,90±0,97 | 61,54±1,27 | 60,04±0,49 |
| Σ Полиненасыщенных ЖК | 30 введений | 38,34±3,15 * | 33,42±1,37 | 36,32±1,73 * | 30,18±0,86 |
| | 60 введений | 33,84±0,74 | 36,28±0,96 | 34,34±1,24 | 33,30±1,84 |
| | ПЕП | 44,24±1,53 * | 39,50±0,78 | 37,56±0,85 | 38,06±0,53 |

Примечание: * – статически достоверные изменения относительно показателей контрольной группы за критерием Манна-Уитни; $p < 0,05$.

Содержание линоленовой ЖК было снижено в головном мозге крыс опыт групп после 30 и 60 введений нитрата свинца и наночастиц сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}). В постэкспозиционном периоде эти изменения не наблюдались.

В головном мозге крыс опытных групп наблюдалось повышение уровня арахидоновой ЖК по сравнению с контролем после 30 и 60 введений исследуемых соединений свинца. В постэкспозиционном периоде повышение ее содержания статистически достоверным было у животных, экспонированных наночастицами сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}).

Изменения содержания суммарного количества насыщенных, ненасыщенных и полиненасыщенных ЖК наблюдалось, преимущественно у животных, которым вводились наночастицы сульфида свинца меньшего размера (PbS_{nano1}), что особенно было выражено в постэкспозиционном периоде.

Таким образом, после экспозиции соединениями свинца в тканях головного мозга опытных крыс наблюдаются однонаправленные изменения сравнительно с соответствующими показателями контрольной группы животных, характеризующиеся ростом содержания отдельных

насыщенных (маргариновой, пентадекановой) жирных кислот, снижением уровня ненасыщенных жирных кислот, а также ростом уровня полиненасыщенной арахидоновой кислоты.

В постэкспозиционном периоде наблюдалась положительная динамика изменения содержания жирных кислот в гомогенатах тканей головного мозга крыс опытных групп, экспонированных нитратом свинца и наночастицами сульфиды свинца большего размера по сравнению с контрольной группой. Наблюдалось восстановление содержания ненасыщенных жирных кислот, в частности олеиновой и линоленовой кислот до контрольных уровней.

Наиболее существенные изменения уровня жирных кислот обнаружены в группе животных, экспонированных наночастицами сульфиды свинца меньшего размера, особенно в постэкспозиционном периоде. Наблюдалось статистически достоверный рост ненасыщенных жирных кислот, в частности линолевой. У животных этой же группы наблюдалось также повышение содержания полиненасыщенных жирных кислот, в том числе арахидоновой, а также снижение общего количества насыщенных жирных кислот.

Как известно, при различных патологических состояниях, в частности при воздействии соединений тяжелых металлов, происходит активация процессов перекисного окисления липидов (ПОЛ) [5]. Полиненасыщенные жирные кислоты, является чувствительным субстратом для свободнорадикального окисления. Стационарность процессов окисления липидов является важным условием стабильности и функционирования биологических мембран. При развитии перекисного окисления липидов изменяется как жирнокислотный состав мембраны (уменьшается содержание ненасыщенных жирных кислот), так и ее физико-химические свойства (микровязкость, текучесть, мембранный потенциал, полярность внутренних областей мембран). Перекисное окисление липидов является одним из факторов дестабилизации биомембран, что находит свое отражение в нарушениях липидного метаболизма [6].

Таким образом, в постэкспозиционном периоде у животных опытных групп, экспонированных нитратом свинца и наночастицами сульфиды свинца большего размера, наблюдалась нормализация уровня жирных кислот в гомогенатах тканей головного мозга до контрольных уровней, что свидетельствует определенной стабилизации обменных процессов в головном мозге, включая процессы обмена липидов и жирных кислот, а также ПОЛ в восстановительном периоде. В то же время, у животных, которые были экспонированы наночастицами сульфиды свинца меньшего размера, проявляется дискоординация процессов обмена липидов, нарушение содержания жирных кислот, что может быть обусловлено патологическими процессами вследствие активации ПОЛ и нарушением процессов синтеза жирных кислот.

Выводы:

1. При воздействии соединений свинца (как в наноформе, так и в ионной форме) происходит рост уровня полиненасыщенных жирных кислот, в частности арахидоновой, а также снижение уровня отдельных ненасыщенных жирных кислот.
2. В постэкспозиционном периоде у животных опытных групп, экспонированных нитратом свинца и наночастицами сульфиды свинца большего размера, наблюдалась нормализация уровня жирных кислот в гомогенатах тканей головного мозга до контрольных уровней.
3. У животных, которые были экспонированы наночастицами сульфиды свинца меньшего размера, выявлено дискоординацию процессов обмена липидов, нарушение содержания жирных кислот, что может быть обусловлено патологическими процессами вследствие активации ПОЛ и нарушением процессов синтеза жирных кислот.

Литература

- [1] Papp T., Schiffmann D., Weiss D. [et al.] Human Health implication of nanomaterial exposure // *Nanotoxicology*, 2008. – Vol. 3, Iss. 1. - P. 9-27.
- [2] Розанов В.А. нейротоксичность свинца в детском возрасте: эпидемиологические, клинические и нейробиохимические аспекты // *Український медичний часопис*, 2000. – №5. – С. 28-31.
- [3] Гула Н.М. Жирные кислоты и их производные при патологических состояниях. – К.: Наукова думка, 2009. – 335 с.
- [4] Губский Ю.И., Яницкая Л.В., Брюзгина Т.С. Жирнокислотный состав липидов головного мозга крыс при токсическом поражении 1,2 дихлорэтаном и при введении никотинамида // *Современные проблемы токсикологии*. – 2005. – №1. – С. 19-22.
- [5] Барабой В.А. Биоантиоксиданты. – К.: Книга плюс, 2006. – 462 с.
- [6] Брюзгина Т.С., Грабовий А.Н., Яременко Л.М. Содержание жирных кислот в плазме крови крыс при экспериментальных ишемических повреждениях головного мозга разной степени тяжести и их коррекции // *Вісник Національного медичного університету ім. О.о. Богомольця*. – 2009. – №2. – С. 32-36.

SPECIFIC ANTIVIRAL THERAPY OF CHRONIC HEPATITIS C IN HIV INFECTED

Azovtseva O.V.¹, Arhipov G.S.^{2*}

^{1,2} Novgorod State University

Russia

Abstract

Modern facts about questions of treatment of chronic hepatitis C in HIV-infected are presented in the article. Questions of increase efficiency of carried-out therapy, and also prospects of using new antiviral preparations for treatment of this pathology are studied.

Keywords: chronic hepatitis C, HIV infection, double infections, therapy, genotype, efficiency.

Аннотация

В статье представлены современные данные по вопросам лечения хронического гепатита С у ВИЧ-инфицированных. Изучены вопросы повышения эффективности проводимой терапии, а также перспективы использования новых противовирусных препаратов для лечения данной патологии.

Ключевые слова: хронический гепатит С, ВИЧ-инфекция, коинфекция, терапия, генотип, эффективность.

Хронический гепатит С (ХГС) остается ведущей проблемой здравоохранения. В мире число инфицированных вирусом гепатита С (HCV) достигло 170 млн, а в России этим вирусом инфицированы несколько миллионов человек. У большинства из них развивается хронический гепатит, реже - цирроз печени и гепатоцеллюлярная карцинома. Это определяет важность разработки и совершенствования схем противовирусной терапии. В настоящее время ХГС уже не считают неизлечимым заболеванием.

Вирусы иммунодефицита человека (ВИЧ) и гепатита С имеют общие пути распространения, поэтому HCV-инфекция часто встречается у ВИЧ-инфицированных. В мире общее число пациентов с коинфекцией составляет по крайней мере 4-5 млн человек.

Для оценки этиологической структуры ВГ в Новгородской области было исследовано 2210 проб плазмы крови и выявлено, что на долю ВГС приходится 69,9% (табл.1). ВГС в Новгородской области в 2,8 раза регистрируется чаще, чем ВГВ, и в 14,5 раз чаще, чем микст-гепатиты ВГС+ВГВ, ВГС+ВГД ($P<0,001$).

Таблица 1

Верификация возбудителей ВГ методом ПЦР

| Вирусные гепатиты | Общее число проб | М ± m, % |
|-------------------|------------------|-------------|
| С | 2210 | 69,9±1,47* |
| В | | 25,30±2,32* |
| В+D | | 3,70±2,64 |
| В+С | | 1,10±2,69 |

Примечание: * $P<0,001$.

При анализе генотипического разнообразия ВГС получено, что генотип 1b и 3a превалирует как среди мужчин, так и среди женщин. Среди женщин превалирует генотип 1a, среди мужчин микст-генотипы – 1a+1b, 3a+1b, 3a+2b, 3a+1a и 1a+2b (табл.2). Генотипическое разнообразие ВГС оказалось неодинаковым в разных возрастных группах. Так, 1 и 3 генотипы зарегистрированы у больных в возрастных группах от 15 до 60 лет, 2 генотип определялся в возрастных группах 20–24 года, 25–29 лет и от 50 до 60 лет ($P<0,001$).

Таблица 2

Генотипическое разнообразие HCV (n = 968)

| Генотип | Уд. вес (%) | Мужчины (n= 575) | Женщины (n = 393) |
|---------|-------------|------------------|-------------------|
| | | M+m, % | M+m, % |
| 1a | 5,0 | 41,67±7,19 | 58,33±7,19 |
| 1b | 45,3 | 51,25±2,39 | 48,75±2,39 |
| 2a | 3,8 | 48,65±8,33 | 51,35±8,33 |
| 2b | 1,9 | 61,11±11,82 | 38,89±11,82 |
| 3a | 25,1 | 71,60±2,90 | 28,40±2,90 |
| 1a+1b | 2,0 | 73,68±10,38 | 26,32±10,38 |
| 3a+2b | 1,7 | 93,75±6,25 | 6,25±6,25 |
| 3a+1b | 10,2 | 71,72±4,55 | 28,28±4,55 |
| 3a+1a | 0,4 | 100,0±0,00 | 0,00±0,00 |
| 1a+2b | 0,3 | 100,0±0,00 | 0,00±0,00 |
| 2a+1b | 0,3 | 0,00±0,00 | 100,0±0,00 |
| Н/т | 4,0 | 51,28±8,11 | 48,72±8,11 |

В структуре коинфекции в Новгородской области доля отдельных субтипов варьировала от 1,6% до 42,6%. Среди выявленных вариантов генотипов ВГС чаще встречаются субтипы 3a (42,6%) и 1b (20,6%). Как свидетельствуют полученные данные, в выборке превалирует генотип 3a, в убывающем порядке встречаются 1b, 1b +3a, 1a+1b, 1a, 2a, 2b. Среди мужчин и женщин с коинфекцией ВИЧ+ВГС распределение генотипов ВГС существенных статистических различий не имеет (см. рис. 1).



Рис. 1. Генотипическая структура ВГС среди ВИЧ-инфицированных в Новгородской области

Данные, полученные при анализе генотипической структуры ВГС в популяции коинфицированных ВГС и ВИЧ разнятся с данными анализа генотипической структуры ВГС в популяции больных имеющих ВИЧ-негативный статус. Возможно, изменение генотипической структуры ВГС связано с заносом вируса ГС с генотипами 3a и 1b в среду ПИН и лавинообразное распространение вируса в данной ячейке общества.

Долгое время проблема хронического гепатита С не имела большого клинического значения для ВИЧ-инфицированных, так как они достаточно быстро умирали от оппортунистических заболеваний. С внедрением высокоактивной антиретровирусной терапии (ВААРТ) отмечается снижение риска развития оппортунистических инфекций и увеличению выживаемости ВИЧ-инфицированных.

HCV-инфекция долгое время протекает бессимптомно и обычно приводит к развитию тяжелого поражения печени спустя годы после инфицирования, однако ВИЧ-инфекция ускоряет прогрессирование гепатита С, поэтому эффективное его лечение стало приоритетной задачей у ВИЧ-инфицированных.

Если до внедрения ВААРТ доля печеночной недостаточности в структуре смертности пациентов с ВИЧ-инфекцией была невысокой, то в эру ВААРТ она достигает 45-50% [4] (рис. 2). По данным российского исследования [5, 6], поражение печени было основной причиной смерти ВИЧ-инфицированных пациентов, не страдавших оппортунистическими заболеваниями (60,3% случаев) и четвертой по частоте причиной гибели больных, имевших стадию СПИДа (11,2% случаев). В связи с этим европейские и американские эксперты рекомендуют оценивать целесообразность противовирусной терапии гепатита С у всех ВИЧ-инфицированных больных, особенно с высоким числом СД4-клеток [7].

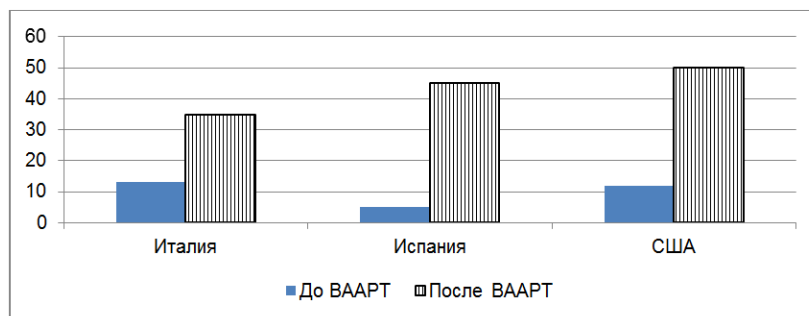


Рис. 2 Доля поражения в структуре смертности больных с ВИЧ-инфекцией до и после внедрения ВААРТ

Механизмы ускоренного прогрессирования ХГС у ВИЧ-инфицированных могут включать в себя как прямые эффекты вируса, так и иммунологические нарушения, в частности усиление апоптоза или подавление специфического ответа Т-клеток в отношении HCV [8]. ВИЧ вызывает усиление секреции цитокинов (интерлейкинов 4, 5 и 13, трансформирующего фактора роста β), которые усиливают воспаление и фиброз печени [9]. Причинами повреждения печеночной ткани могут быть также усиленный апоптоз гепатоцитов или накопление в печени цитотоксических СД8 Т-клеток и выделение ими фактора некроза опухоли α , вызывающего фиброз печени. Недавно было показано, что ВИЧ способен к репликации в гепатоцитах и звездчатых клетках печени и вызывает усиление экспрессии коллагена и секреции провоспалительных цитокинов [10]. Прогрессированию поражения печени у ВИЧ-инфицированных могут способствовать и ВААРТ.

В последних рекомендациях Европейской ассоциации по изучению печени (EASL), опубликованных в 2011 году [11], указано, что возможность лечения HCV-инфекции необходимо оценивать у всех ВИЧ-инфицированных пациентов с ХГС. Важное значение для решения вопроса о назначении противовирусной терапии имеют выраженность фиброза печени, которую оценивают с помощью неинвазивных методов (информативность их увеличивается при наличии выраженного фиброза) и/или биопсии, и вероятность достижения стойкого вирусологического ответа (генотип вируса, вирусная нагрузка и другие факторы). Если число СД4 клеток низкое (<200 в мкл), то перед началом противовирусной терапии HCV-инфекции необходимо добиться его увеличения с помощью ВААРТ. По мнению экспертов, показания к противовирусной терапии у пациентов с коинфекцией такие же, как у пациентов с HCV-моноинфекцией:

(1) Целесообразность противовирусной терапии следует обсуждать у всех первичных пациентов с компенсированным заболеванием печени (A2).

(2) Лечение необходимо начинать немедленно у пациентов с выраженным фиброзом (индекс METAVIR F3-F4), в то время как пациентам с умеренным фиброзом (F2) противовирусная терапия настоятельно рекомендуется (B2).

(3) У пациентов с менее выраженным фиброзом печени целесообразность противовирусной терапии оценивают индивидуально (C2).

В последнем случае противовирусную терапию нередко откладывают, хотя у ВИЧ-инфицированных пациентов она обоснована даже при наличии легкого фиброза печени, особенно при наличии факторов, позволяющих предсказать высокую вероятность стойкого вирусологического ответа, например, генотипы 2/3 HCV, низкая вирусная нагрузка у пациентов с генотипом 1 и/или генотип CC IL28B.

У ВИЧ-инфицированных пациентов нередко имеются препятствия к лечению ХГС, такие как употребление алкоголя или наркотиков, психические расстройства, лечение диданозином и др. Некоторые из них могут быть устранены, что позволяет начать противовирусную терапию. Как указано выше, при наличии выраженного иммунодефицита (число СД4 клеток <200 в мкл) лечению ХГС должна предшествовать ВААРТ. Эффективность и безопасность противовирусной терапии ХГС в основном изучали у ВИЧ-инфицированных пациентов с числом СД4 клеток >200 мкл. У таких больных исходное их число не оказывало существенного влияния на результаты лечения HCV-инфекции. Например, по данным рандомизированного исследования (n=860) [12]. Частота стойкого вирусологического ответа на лечение пэгинтерфероном (ПегИФН) а и рибавирином (РБВ) не зависела от исходного числа СД4 клеток у пациентов с генотипами 2/3, в то время как у больных с генотипом 1 была выявлена недостоверная тенденция к увеличению частоты стойкого вирусологического ответа при более высоком числе СД4 клеток. Частота нежелательных явлений была сходной в группах пациентов, выделенных с учетом числа СД4 клеток, хотя частота прекращения лечения и снижения доз противовирусных препаратов была самой высокой у пациентов с числом СД4 клеток <200 в мкл.

Существующим на данный момент стандартом лечения хронической инфекции, вызванной вирусом гепатита С, у больных ВИЧ-инфекцией является 24-72-недельный курс терапии ПегИФН и РБВ, при этом показатель эффективности лечения в общем составляет приблизительно 50% в популяции пациентов из Западной Европы [13, 14].

Факторами, влияющими на уровень ответа на терапию HCV-инфекции, являются генотип вируса, исходная вирусная нагрузка HCV, динамика уровня вирусной нагрузки при лечении, процентное содержание СД4-лимфоцитов, инсулинорезистентность, возраст, ожирение, стадия фиброза и, что было описано лишь недавно, генотип интерлейкина-28В (генотип СС) хозяина [14].

Стандартом лечения ХГС у ВИЧ-инфицированных пациентов (как и у ВИЧ-негативных) является комбинированная терапия ПегИФН и РБВ.

При составлении схемы ВААРТ больным ВИЧ-инфекцией, которым планируется лечение ХГС ПегИФН и РБВ, необходимо учитывать лекарственные взаимодействия между препаратами ВААРТ из группы нуклеозидных ингибиторов обратной транскриптазы ВИЧ (НИОТ) и РБВ, который также является нуклеозидным ингибитором. Ряд исследователей специально выделяет так называемые «благоприятные» и «неблагоприятные» препараты из группы НИОТ для больных сочетанной патологией (ВИЧ-инфекция и ХГС). К «благоприятным» препаратам, как правило, относят тенофовир, эмтрицитабин, ламивудин и абакавир. К «неблагоприятным» препаратам из группы НИОТ авторы относили зидовудин, ставудин и диданозин.

Для лечения применяют 2 ПегИФН, которые отличаются по химическому строению (массе и длине цепи полиэтиленгликоля, месту пегилирования), фармакокинетике, режиму дозирования. ПегИФН альфа-2а (Пегасис) назначают в фиксированной дозе 180 мкг/нед, а ПегИФН альфа-2b (ПегИнtron) - в дозе, подобранной по массе тела - 1,5 мкг/кг/нед.

У пациентов с моноинфекцией дозу РБВ (800 мг или в зависимости от массы тела) и длительность противовирусной терапии (24 или 48 недель) прежде всего выбирают с учетом генотипа вируса (2, 3 или 1). ВИЧ-инфицированных больных ХГС относят к "трудным" пациентам, поэтому в целом они нуждаются в более агрессивной противовирусной терапии.

В последние годы большинство международных рекомендаций учитывают динамику снижения уровня РНК вируса гепатита С в процессе лечения, в особенности через 4 и 12 нед терапии ПегИФН и РБВ [15].

Причем для оценки эффективности терапии используются следующие понятия:

1. Устойчивый вирусологический ответ (УВО) – отсутствие РНК вируса гепатита С в плазме крови через 24 нед. после завершения курса терапии;
2. Быстрый вирусологический ответ (БВО) – отсутствие в крови РНК ВГС через 4 нед. от начала терапии;
3. Полный ранний вирусологический ответ (ПРВО) – отсутствие в крови РНК ВГС через 12 нед. от начала терапии;
4. Частичный ранний вирусологический ответ (ЧРВО) – снижение через 12 нед. терапии уровня РНК ВГС на 2 lg10 МЕ/мл и более от исходного значения.

При отсутствии существенного снижения уровня РНК ВГС через 12 нед. лечения (менее чем на 2 lg МЕ/мл от исходных значений) терапию ПегИФН и РБВ прекращают [15].

Наличие БВО и ПРВО является наиболее важным прогностическим маркером эффективности терапии.

В руководстве EASL [16] всем ВИЧ-инфицированным пациентам независимо от генотипа HCV рекомендуется назначать РБВ в дозе, подобранной по массе тела (1000 мг при массе тела менее 75 кг и 1200 мг - более 75 кг), и продолжать лечение в течение 48 недель. При снижении вирусной нагрузки через 12 недель менее чем на 2 lg противовирусную терапию прекращают. Если через 12 недель вирусная нагрузка снижается более чем на 2 lg, но продолжает определяться HCV RNA, то у пациентов с генотипами 1/4 длительность противовирусной терапии следует увеличить до 72 недель (рис. 3). Противовирусную терапию прекращают при персистировании виремии через 24 недели. Сокращение длительности курса лечения до 24 недель возможно только у пациентов с генотипами 2 или 3 и низкой исходной вирусной нагрузкой (<400000 МЕ/мл), у которых удается достичь быстрого вирусологического ответа (авиремии через 4 недели). У пациентов с генотипами 1/4 и быстрым вирусологическим ответом противовирусную терапию продолжают в течение 48 недель.

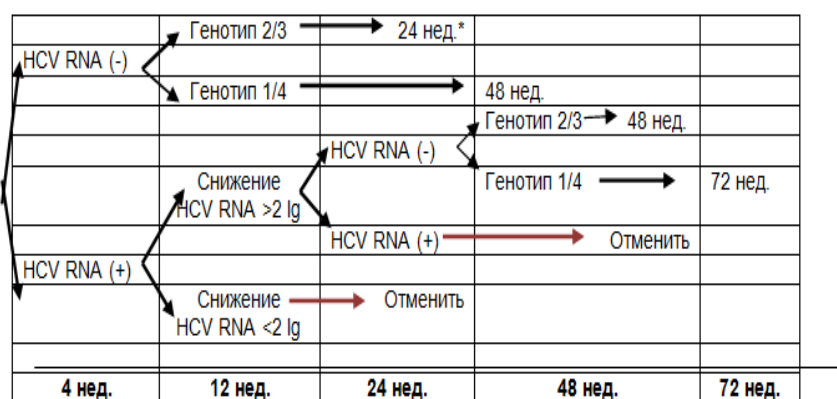


Рис. 3 Рекомендуемые схемы лечения ХГС у ВИЧ-инфицированных в зависимости от генотипа HCV и вирусологического ответа на противовирусную терапию

Компенсированный цирроз печени не является противопоказанием к лечению HCV-инфекции у ВИЧ-инфицированных.

Повторный курс более длительной (72 недели) противовирусной терапии ПегИФН и РБВ обоснован у ВИЧ-инфицированных пациентов с рецидивом HCV-инфекции, особенно после субоптимальной противовирусной терапии. Повторное лечение возможно также у части пациентов, которые были вынуждены прекратить прием противовирусных препаратов досрочно или снизить их дозы вследствие нежелательных эффектов. Например, если причиной модификации предыдущей противовирусной терапии была анемия, вызванная РБВ, то во время повторного курса возможно применение препарата в более низкой дозе и/или раннее назначение стимуляторов эритропоэза (эритропоэтина β).

В мае 2011 г. FDA разрешил к применению 2 новых препарата из группы ингибиторов протеазы NS3 (Боцепревир (BOC) и Телапревир (TVR)) для лечения пациентов с хроническим гепатитом, связанным с генотипом 1 HCV. Проведенные ранее исследования продемонстрировали высокую эффективность терапии ХГС схемой, включавшей помимо ПегИФН и РБВ ингибитор протеазы BOC или TVR. Так, у больных ХГС с генотипом 1 HCV, ранее не получавших терапии, частота устойчивого вирусологического ответа (УВО) составила 67-70% [17].

Сочетание ВААРТ с ПегИФН и РБВ может сопровождаться взаимодействием противовирусных средств. РБВ ингибирует инозин-5-монофосфат дегидрогеназу и усиливает токсичность диданозина. При сочетанном применении двух препаратов были описаны случаи лактацидоза, в том числе фатального, поэтому перед лечением ХГС диданозин следует заменить другим препаратом. Сочетанное применение зидовудина также нежелательно, учитывая увеличение риска развития тяжелой анемии. Взаимодействие РБВ со ставудином может сопровождаться усилением митохондриальной токсичности нуклеозидного аналога. Необходимо соблюдать осторожность при сочетанном применении невирапина.

Заключение.

Учитывая быстрое прогрессирование ХГС у ВИЧ-инфицированных, возможность его лечения следует оценивать у всех пациентов с коинфекцией. Таких больных считают "трудными", однако частота стойкого вирусологического ответа на более агрессивную противовирусную терапию ПегИФН и РБВ у ВИЧ-инфицированных приближается к таковой у ВИЧ-негативных пациентов. Дальнейшего улучшения результатов лечения ХГС у больных с ВИЧ-инфекцией можно ожидать после появления препаратов прямого противовирусного действия. В контролируемых клинических исследованиях комбинированная тройная терапия ПегИФН, РБВ и ингибиторами NS3/4a протеазы HCV (телапревиром и боцепревиром) приводила к значительному увеличению частоты стойкого вирусологического ответа у пациентов с генотипом 1 HCV по сравнению со стандартной терапией, в том числе у пациентов, не ответивших на предыдущую интерферонотерапию. В настоящее время изучается эффективность тройной терапии у ВИЧ-инфицированных больных хроническим гепатитом С.

Литература

- [1] Soriano V., Vispo E., Labarga P. et al. Viral hepatitis and HIV co-infection. *Antiviral Res.*, 2010, 85 (1), 303-315.
- [2] Soto B., Sanchez-Quijano A., Rodrigo L. et al. Human immunodeficiency virus infection modifies the natural history of chronic parenterally-acquired hepatitis C with an unusually rapid progression to cirrhosis. *J. Hepatol.*, 1997, 26 (1), 1-5.
- [3] Thein H, Yi Q., Dore G., Krahn M. Natural history of hepatitis C virus infection in HIV-infected individuals and the impact of HIV in the era of highly active antiretroviral therapy: a meta-analysis. *AIDS*, 2008, 22 (15), 1979-1991.
- [4] Martin-Carbonero L., Soriano V., Valencia E. et al. Increasing impact of chronic viral hepatitis on hospital admissions and mortality among HIV-infected patients. *AIDS Res. Hum. Retroviruses*, 2001, 17 (16), 1467-1471.
- [5] Канестри В.Г., Кравченко А.В., Тишкевич О.А. и др. Хронический гепатит С у ВИЧ-инфицированных. *Эпидемиология и инфекционные болезни*, 2001, 1, 56-57.
- [6] Шахгильдян В.И., Васильева Т.Е., Перегудова А.Б. и др. Спектр, особенности клинического течения, диагностика оппортунистических и сопутствующих заболеваний у ВИЧ-инфицированных больных инфекционного стационаре г. Москвы. *Тер. архив*, 2008, 80 (11), 10-18.
- [7] Panel on Antiretroviral Guidelines for Adults and Adolescents. Guidelines for the use of antiretroviral agents in HIV-1-infected adults and adolescents. Department of Health and Human Services. January 10, 2011; 1-166. Available at <http://www.aidsinfo.nih.gov/ContentFiles/AdultandAdolescentGL.pdf>.
- [8] Operskalski E., Kovacs A. HIV/HCV co-infection: pathogenesis, clinical complications, treatment, and new therapeutic technologies. *Curr. HIV/AIDS Rep.*, 2011, 8, 12-22.
- [9] Kim A., Chung R. Coinfection with HIV-1 and HCV - a one-two punch. *Gastroenterology*, 2009, 137 (3), 795-814.
- [10] Tuyama A., Hong F., Saiman Y. et al. Human immunodeficiency virus (HIV)-I infects human hepatic stellate cells and promotes collagen I and monocyte chemoattractant protein-1 expression: implications for the pathogenesis of HIV/hepatitis C virus-induced liver fibrosis. *Hepatology*, 2010, 52 (2), 612-622.
- [11] European Association for the Study of the Liver. EASL Clinical Practice Guidelines: Management of hepatitis C virus infection. *J. Hepatology*, 2011.
- [12] Opravil M., Sasadeusz J., Cooper D. et al. Effect of baseline CD4 cell count on the efficacy and safety of peginterferon Alfa-2a (40KD) plus ribavirin in patients with HIV/hepatitis C virus coinfection. *J. AIDS*, 2008 47 (1), 36-49.
- [13] Guidelines for the Clinical Management and Treatment of HIV-infected Adults in Europe (Version 6.0: October, 2011). European AIDS Clinical Society (<http://www.europeanaidsclinicalsociety.org>).
- [14] Neukam K, Camacho A. Caruz A, Rallon N, Torres-Cornejo A, Rockstroh JK, et al. Prediction of response to pegylated interferon plus ribavirin in HIV/hepatitis C virus (HCV)-coinfected patients using HCV genotype, IL28B variations, and HCV-RNA load. *J Hepatol.* 2012 Apr;56(4):788-94. Epub 2011 Dec 13.
- [15] Сюткин В.Е. Новые возможности повышения эффективности противовирусной терапии больных хроническим гепатитом С. *Инфекционные болезни* 2009; 7(2): 55-9.
- [16] European Association for the Study of the Liver. EASL Clinical Practice Guidelines: Management of hepatitis C virus infection. *J. Hepatology*, 2011.
- [17] Poordad F, McCone J Jr, Bacon BR, Bruno S, Manns MP, Sulkowski MS, et al. Boceprevir for untreated chronic HCV genotype 1 infection. *N Engl J Med.* 2011 Mar 31 ;364(13):1195-206.

DEVELOPMENT OF «EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME» IN MEDICAL PERSONNEL OF ONCOLOGICAL AND PHYSIATRIC SERVICE

Bektasova M.V.¹, Kaptsov V.A.², Sheparev A.A.³®

^{1,3} Vladivostok State Medical University;

² Scientific-research Institute of Railway Hygiene Rospotrebnadzor

Russia

Abstract

Facts about development of "emotional burnout syndrome" in the medical personnel of oncological and phthysiological healthcare institutions of Primorsky Krai for 2010-2011 are submitted. Results of voluntary testing on K. Maslach and V.V. Boiko's techniques are analyzed. In our article the issue of development of emotional burnout in the medical personnel of oncological and phthysiological clinics is touched. There is an imperative need of studying epidemiology of "emotional burnout syndrome" and definition of ways of social and legal prevention of development of syndrome in the personnel of phthysiological and oncological service [4, 7].

Keywords: emotional burnout, medical personnel, phthysiology, oncology.

Аннотация

Представлены данные о развитии синдрома «эмоционального выгорания» у медицинского персонала онкологических и фтизиатрических учреждений здравоохранения Приморского края за 2010-2011 г. Проанализированы результаты добровольного тестирования по методикам К. Маслач и В.В. Бойко. В нашей статье затрагивается проблема развития эмоционального выгорания у медицинского персонала онкологических и фтизиатрических диспансеров. Существует настоятельная необходимость изучения эпидемиологии синдрома «эмоционального выгорания» и определения путей социальной и юридической профилактики формирования синдрома у персонала фтизиатрической и онкологической службы [4,7].

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, медицинский персонал, фтизиатрия, онкология.

Труд медицинских работников онкологических и фтизиатрических медицинских учреждений в современных условиях связан с выраженным умственным, нервно-эмоциональным напряжением, возможностью комплексного воздействия физических, химических, биологических факторов [1, 2]. Длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатов своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений [1, 5, 6]. Специфика трудовой деятельности, условия и содержание труда медицинских работников связаны с воздействием на организм целого ряда неблагоприятных профессиональных факторов, ставящих под угрозу их здоровье, приводя к возникновению заболеваний, к потере трудоспособности, инвалидности, а в ряде случаев, к непосредственной угрозе их жизни [2, 3].

Большое значение в деятельности медиков имеет нервно-эмоциональное напряжение, так как профессия врача связана с постоянным воздействием «человеческого» фактора, (общение с больными и их родственниками, контакт с начальством, плохая дисциплина среднего и младшего медицинского персонала) приводящего к высоким эмоционально-психическим нагрузкам. Нельзя забывать о наличии ночных и суточных дежурств, вероятности вызова на работу в любое время и сверхурочная работа, а во фтизиатрической службе постоянный контакт с биологическим фактором производственной среды. Все эти факторы способствуют развития стресса на работе, что может привести к ухудшению состояния здоровья медицинских работников [2, 3].

«Эмоциональное выгорание» в различных стадиях своего развития значительно чаще встречается у среднего медицинского персонала фтизиатрической и онкологической службы, по

® Bektasova M.V., Kaptsov V.A., Sheparev A.A., 2012

сравнению с врачами-фтизиатрами, онкологами. У среднего медицинского персонала фтизиатрических и онкологических диспансеров профессиональное выгорание формируется достоверно чаще в более выраженной форме и при меньшем стаже профессиональной деятельности. Зависимость развития выгорания от возраста и профессионального стажа более характерна для врачей-фтизиатров, онкологов.

Известно, что в процессе жизнедеятельности личностью используются механизмы психологической защиты в форме полного или частичного выключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Как правило, это функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и эмоционально расходовать ресурсы организма. В ряде случаев негативные эмоции способны привести к психоэмоциональному истощению индивидуума и развитию так называемого синдрома «эмоционального выгорания», чаще всего, приобретаемого в сфере профессиональной деятельности [5].

Продолжительные, многообразные и сложные когнитивно-эмоциональные ситуации общения в профессиональной среде врачей-фтизиатров, онкологов предъявляют высокие требования к коммуникативной компетентности. Способность медицинского персонала фтизиатрической и онкологической службы не замечать свои эмоции, несомненно, привлекательны для общества, когда они помогают справиться больному с тяжелым заболеванием, но это состояние без должной социальной поддержки снижает ресурс здоровья специалистов.

В настоящее время эпидемиология эмоционального выгорания в практике медицинских работников практически не изучена. С данным термином недостаточно ознакомлены не только практикующие врачи и административное звено лечебных учреждений, но и специалисты, занимающиеся обучением врачей и медицинских сестёр, а также лица ответственные за менеджмент медицины.

Необходимо помнить, что существует ряд психоэмоциональных состояний человека, которые способны резко уменьшать его мотивацию, в том числе и связанную с его профессиональной деятельностью и необходимо привлекать внимание к проблемам разрушающего здоровье стресса в медицинской практике.

На развитие синдрома «эмоционального выгорания» так же влияют и личностные особенности медицинских работников, которые являются внутренними факторами, способствующими возникновению и формированию данного синдрома, и выдвигает следующие проблемы: проблема профилактики личностных деформаций; создание условий для предотвращения или снижения личностной деформации. В качестве внешних условий лежат требования эргономики к организации рабочего времени и режима профессиональной деятельности. Это является задачей администрации лечебного учреждения. А для создания внутренних факторов в качестве профилактики негативных личностных профессиональных изменений необходимо сформировать у будущих профессионалов механизмы сознательного сохранения здоровья и сознательной защиты [4, 6, 7].

Литература

- [1] Афанасьева И.В. Синдром профессионального выгорания у среднего медицинского персонала// Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека: Мат-лы 4-й Всероссийской. науч.-практич. конф., Волгоград 3-6.10.2005.: Волгоградское научное издательство. – 2005. – С. 86-89.
- [2] Измеров Н.Ф. Физические факторы производственной и природной среды/ Гигиеническая оценка и контроль. М.: Медицина, 2004 – 560 с.
- [3] Кириллов В.Ф. Гигиена труда врачей хирургического профиля. М.: Медицина, 1982. – 160 с.
- [4] Кузнецова С.В. Синдром эмоционального выгорания в структуре профессионально обусловленной патологии у работников СМП в Приморском крае // 20 лет работы. Материалы юбилейной науч.-практич. конференции посвященной 20-летию Государственного учреждения здравоохранения «Госпиталь для ветеранов войн». – Владивосток. – 2010. С – 45-49.
- [5] Куценко Г.И. Социально-психологические аспекты труда медицинских работников / Гигиена и санитария. – 1983. - № 6. – С. 63-66.
- [6] Плоткин Ф.Б. Синдром «выгорания» профпатология у врачей? / Медицинская панорама. – 2001. - № 6. – С. 24-27.
- [7] Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания / Медицинские новости. – 2002. - № 7. – С. 3-9.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL REACTIONS OF THE BRAIN TO RHYTHMIC PHOTO STIMULATION

Doletsky A.N.¹, Dokuchaev D.A.², Busygin A.E.^{3®}

^{1, 2, 3} Volgograd State Medical University

Russia

Abstract

The aim of our study is to establish the relationship between the type of higher nervous activity and the characteristics of the EEG. The subjects of the study were tested on standard Eysenck's test to determine the type of their temperament and EEG with rhythmic photo stimulation (RPS) in the range of 5-15 Hz. After each stimulation subjects noted a subjective reaction to RPS (like/dislike). Then the data were analyzed. The outcome of the study was to determine the statistical significance ($p < 0.05$) between the amplitude of the dominant EEG-rhythms (alpha, beta, theta) and temperament. We found high amplitude value in people with stable temperament (almost phlegmatic and sanguine) and in people with a melancholy temperament - these values are significantly lower than those of the first group. Also, we determined the relationship between subjective response and brain activity of the subject.

Keywords: EEG, alpha-rhythm, psychophysiology, rhythmic photo stimulation, thalamus.

Introduction: There are number of articles in which there is information about the availability of subjective feelings and illusions arising from rhythmic photo stimulation at a frequency of alpha rhythm. However, the relationship between these feelings and changes of bioelectrical activity has not been established. The aim of our research is the study of subjective human responses to photo stimulation and to establish their relationship to brain activity.

Objectives:

1. to establish the relationship of subjective reactions of rhythmic photo stimulation (RPS);
2. to investigate the relationship between subjective feelings and objective characteristics of electroencephalogram (EEG) at photo stimulation;
3. to explore the typological features of the subjective response to RPS.

Methods:

The study involved 30 healthy subjects aged from 17 to 23 years. Each subject signed a voluntary, informed agreement to this study. It took place in the laboratory of the department for normal physiology and included two phases:

- 1) Testing on a standard Eysenck's test to determine the type of temperament [1] and the questionnaire "Health, activity, mood (HAM)";
- 2) rhythmic photo stimulation with monochromatic red color in the range of 5-15 Hz with the 8-channel EEG in "Neuron-spectr" with a digital electroencephalograph made by Neurosoft (Ivanovo).

After each stimulation subjects noted a subjective reaction to the RPS (like or dislike). We determined the average power and absolute asymmetry coefficient on the main frequency ranges. Statistical processing was performed by cluster analysis K-Means and nonparametric method for comparing sample of Kolmogorov-Smirnov, implemented in the program Statistica 6.0 (data were considered significant at $p < 0.05$).

Results:

When averaging data for all the studied parameters, the coherence was the most informative parameter. The numerical value of the coherence varied depending on the frequency of photo stimulation. From 5 to 7 Hz was increased to 0.78, from 7 to 9 Hz - decreased to 0.65, 10 Hz – increased to 0.80; from 10 to 12 decreased to 0.64 etc. The highest value of coherence is 0.80 (RPS 10 Hz), the lowest - 0.62 (RPS 14 Hz). After dividing all subjects into three groups according to the type of temperament (based on Eysenck's test), highest amplitude of alpha-, theta- and beta-rhythms were found in the group with a stable temperament (almost as phlegmatic and sanguine). The values of the amplitudes of these rhythms in groups with a melancholy temperament and with boundary values are the

same and significantly lower, than in the first group. At the same division of the values of auto- and cross-correlation vary differently. People with the most stable temperament show average values of these parameters, and the unstable - the highest.

The dependence of the brain activity from the emotional response most notably at a frequency of 10 Hz RPS is found. Subjects who felt comfort to photo stimulation at 10 Hz had maximum amplitude of the alpha rhythm. And these values were significantly higher ($p < 0.05$) than the value of the amplitude of brain activity in people who did not feel a comfort.

Discussion:

There are many articles about brain pacing. Some of these works were not successful [8,10], but others have had some success [5,7,9]. The main feature of the failed experiments was the using of not main rhythm of the brain activity (pacing with a frequency of delta-rhythm) [8]. We used the RPS in a wide frequency range, but significant response was detected at RPS with frequency of about alpha-rhythm. It is dominant in the waking and relaxed condition and it is generated by occipital cortex and non-specific thalamic nuclei [4,6]. Thalamus also receives information from the visual analyzer, and as part of the limbic system it regulates emotional response [2, 3].

Conclusions:

Our results are completely consistent with the available data. The novelty of our work is to apply the test to measure subjective responses. The establishment of a psychological portrait of man according to brain pacing and emotional response requires further investigation.

References

- [1] Eysenck H. J. Manual of the Eysenck Personality Inventory / H. J. Eysenck, S. B. G. Eysenck // San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1964.
- [2] Smith C. U. M. Biology of Sensory Systems / C. U. M. Smith // Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 2009.
- [3] Hubel D.H. Eye, Brain, and Vision / D.H. Hubel // W. H. Freeman, 2nd edition, 1995.
- [4] Zenkov L.R. Clinical electroencephalography / L.R. Zenkov // M.: MEDpress-inform, 2004.
- [5] Shevelev I.A. Visual illusions and alpha-rhythm / I.A. Shevelev, V.M. Kamenkovich // I.P. Pavlov's Journal of Higher Nervous Activity - 1996. - № 1. - P. 38-39.
- [6] Fokina Yu.O. Probable mechanisms of generation of the electroencephalography // Yu.O. Fokina, V.B. Pavlenko // Memoirs of Taurida National V.I. Vernadsky University, series «Biology, chemistry». - 2007. - № 4. - P. 96-108.
- [7] Bazanova O.M. A modern interpretation of EEG alpha-activity / O.M. Bazanova // Success of Physiological Sciences. - 2009. - № 3. - P. 32-53.
- [8] Talanov V.L. New exact rapid tests for measure the strength of the nervous system / V.L. Talanov // 2007.
- [9] Shevelev I.A. Wave processes in the visual cortex of the brain / I.A. Shevelev // Nature. - 2001. - № 12. - P. 10.
- [10] Lobanova N.A. Bioelectric activity of the brain during sleep deprivation / N.A. Lobanova // SSMU. - 2004.

GENERAL INCIDENCE OF EYES AND ITS ADNEXA OF URBAN AND COUNTRY PEOPLE OF THE AMUR REGION

Komarovskih E.N.¹, Vydrov A.S.^{2*}

¹ Krasnoyarsk State Medical University named prof. V. F. Voino-Yasenetsky;

² Amur State Medical Academy of the Ministry of the Russian Federation

Russia

Abstract

In the work the dynamics of sick rate of eyes and its additional device in the Amur Region among urban and country people in various age groups for the last 12 years is presented. From 1999 till 2010 ophthalmopathology incidence of the population of area increased in 64 % (from 68,1 till 111,4 ‰). At the average for the year studied indicator increased in 5,5 % with obviously expressed tendency to further growth. The indicator of sick rate of urban population of the Amur Region of ophthalmopathology

© Komarovskih E.N., Vydrov A.S., 2012

increased from 1999 till 2010 in 51 % (from 94,1 till 142,4 ‰). Among country people sick rate increased for this period in 138 % (from 20,6 till 49,0 ‰).

Keywords: ophthalmopathology, sick rate, the Amur Region.

Аннотация

В исследовании представлена динамика общей заболеваемости глаз и его придаточного аппарата в Амурской области среди городского и сельского населения в различных возрастных группах на протяжении последних 12 лет. С 1999 по 2010 года заболеваемость офтальмопатологией населения области возросла на 64% (с 68,1 до 111,4‰). В среднем за год исследуемый показатель увеличивался на 5,5% с явно выраженной тенденцией к дальнейшему росту. Показатель общей заболеваемости городского населения Амурской области офтальмопатологией увеличился с 1999 по 2010 гг. на 51% (с 94,1 до 142,4‰). Среди сельского населения общая заболеваемость возросла за этот период на 138% (с 20,6 до 49,0‰).

Ключевые слова: офтальмопатология, общая заболеваемость, Амурская область.

Распространенность болезней глаз и состояние остроты зрения являются важными социально-гигиеническими показателями здоровья трудоспособности населения. Эти же показатели составляют основу для перспективного планирования обеспечения населения офтальмологической помощью [1].

В настоящее время установлено, что климато-географические, социальные, исторические, расовые, генетические и культурные факторы могут влиять на характер глазной патологии [2, 8, 10]. В различных регионах мира накоплен большой фактический материал по влиянию этих факторов на распространенность глазных заболеваний [3, 5, 9]. Изучение закономерностей распространенности глазных заболеваний и их географии важно не только для выявления причинно-следственных связей, но и механизмов их возникновения [6, 7, 11].

В комплекс географических условий, влияющих на здоровье населения, входят экономико-географические (социальные и гигиенические особенности жизни населения), а также физико-географические факторы (биотические, физические и химические) [2, 3].

Известно, что не только ландшафтно-географические, но и климатические условия местности накладывают определенный отпечаток на структуру и особенности течения некоторых видов глазной патологии [3, 5, 9]. Установлено, что и этнические факторы оказывают существенное влияние на структуру, распространение и течение многих заболеваний органа зрения [4]. В целом, эпидемиология глазных заболеваний остается еще малоизученной. В последние десятилетия в Российской Федерации не проводилось подобных исследований. Основные труды относятся к 60-70 годам 20 века.

Целью работы является изучение общей заболеваемости офтальмопатологией жителей Амурской области в разных возрастных группах с 1999 по 2010 гг. среди городского и сельского населения.

Проанализированы данные годовых статистических отчетов ЛПУ за 1999-2010 гг., предоставленные в Амурский медицинский информационно-аналитический центр. Общая и первичная заболеваемость рассчитаны по классическим формулам на 1000 населения в промилле (‰).

Нами прослежена динамика общей и первичной заболеваемости глаз и его придаточного аппарата в различных возрастных группах у городского и сельского населения Амурской области с 1999 по 2010 г. За 12 лет общая заболеваемость глаз и его придатков населения Амурской области возросла на 64% (с 68,1 до 111,4‰). В среднем за год показатель увеличивался на 5,5%, с выраженной тенденцией к дальнейшему росту. Показатель общей заболеваемости городского населения Амурской области офтальмопатологией вырос на 51% (с 94,1 до 142,4‰). Полученные данные свидетельствуют, что общая заболеваемость офтальмопатологией среди сельского населения за исследуемый период возросла на 138% (с 20,6 до 49‰) (рис. 1).

Анализируя показатели общей заболеваемости глаз и его придаточного аппарата в различных возрастных группах на протяжении всего периода наблюдения, нами было выявлено, что максимально высокие значения среди подростков 15-17 лет. С 1999 по 2002 год общая заболеваемость офтальмопатологией в этой группе выросла с 101,8 до 113,4‰, далее к 2004 году отмечено снижение до минимальных 98,2‰ за весь период наблюдения, с последующим увеличением до 138,4‰ к 2010 году. Нами установлено, что среди лиц старше 18 лет общая

заболеваемость офтальмопатологией в Амурской области за 12 лет выросла на 69% с 68,4‰ (1999) до 115,2‰ (2010). Среди детей до 14 лет, анализируемый нами показатель в 1999 году был на уровне 57,7‰, к 2005 году достиг своего максимума в 99,1‰ с последующим снижением до 88‰ к 2010 году (рис. 2).

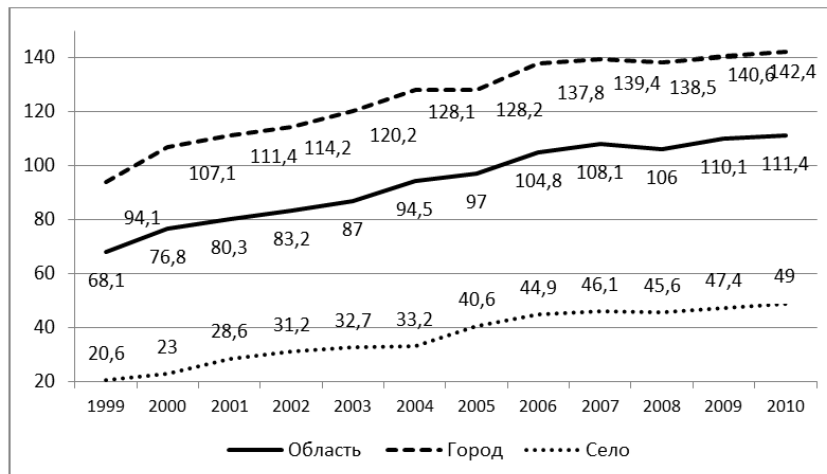


Рис. 1. Общая офтальмопатология Амурской области (‰)

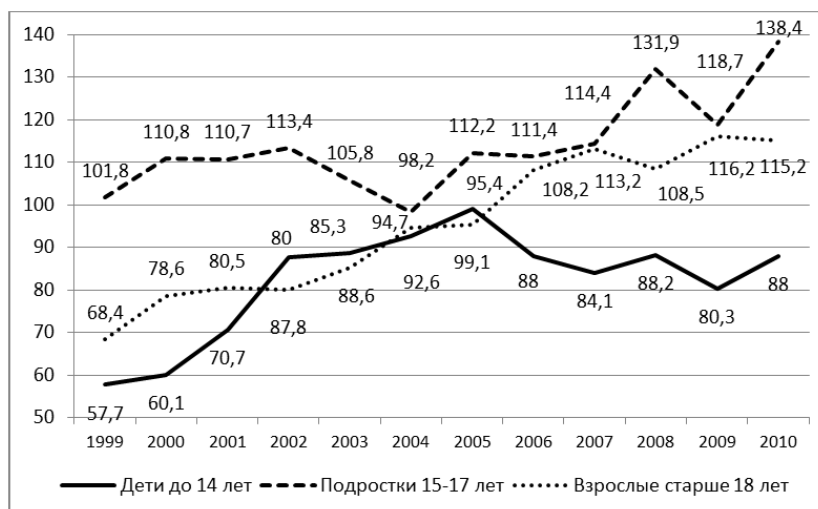


Рис. 2. Общая офтальмопатология различных возрастных групп населения Амурской области (‰)

Как следует из полученных нами данных, значения изучаемого показателя у городского населения были наиболее высокими среди подростков 15-17 лет. Однако с 2000 по 2004 год нами отмечено снижение общей заболеваемости офтальмопатологией со 143,1 до 114,3‰, с последующим ростом до 159,8‰ к 2010 году. Было установлено, что с 1999 по 2010 год общая заболеваемость глаз и его придатков среди взрослых старше 18 лет увеличилась на 40% (с 106,1 до 148,4‰), с достаточно стабильной динамикой в 3,5% в год. Хотелось бы отметить, что с 1999 по 2005 год среди детей до 14 лет отмечено резкое увеличение общей глазной заболеваемости на 68% (с 78,6 до 131‰), с последующим снижением до 101,9‰ к 2009 году (рис. 3).

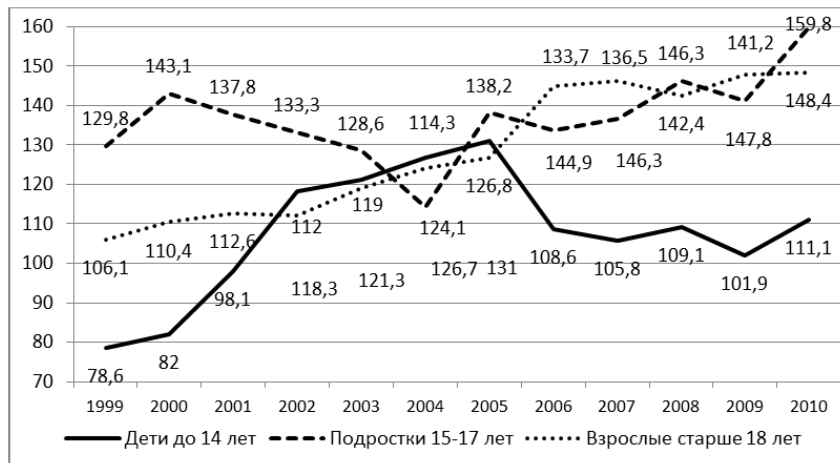


Рис. 3. Общая офтальмопатология различных возрастных групп городского населения Амурской области (%).

При анализе данных годовых отчетов ЛПУ по Амурской области установлено, что самый высокий показатель общей заболеваемости офтальмопатологией наблюдается у сельского населения среди подростков 15 -17 лет. Так, с 1999 по 2010 год отмечено увеличение показателя практически в 2 раза (с 45,2 до 88,9‰), с последующим незначительным уменьшением в 2005 году до 59,7‰. Нами установлено, что общая заболеваемость глаз и его придаточного аппарата у детей до 14 лет, проживающих в сельской местности, за последние 12 лет выросла почти в 2 раза. Так, в 1999 году этот показатель составлял 29,9‰, а к 2010 году – уже 47,9‰. Выявлено, что общая заболеваемость среди взрослого сельского населения за исследуемый период увеличилась на 185% - с 17,3‰ в 1999 до 49,2‰ в 2010 году, с четко выраженной тенденцией к дальнейшему росту (рис. 4).

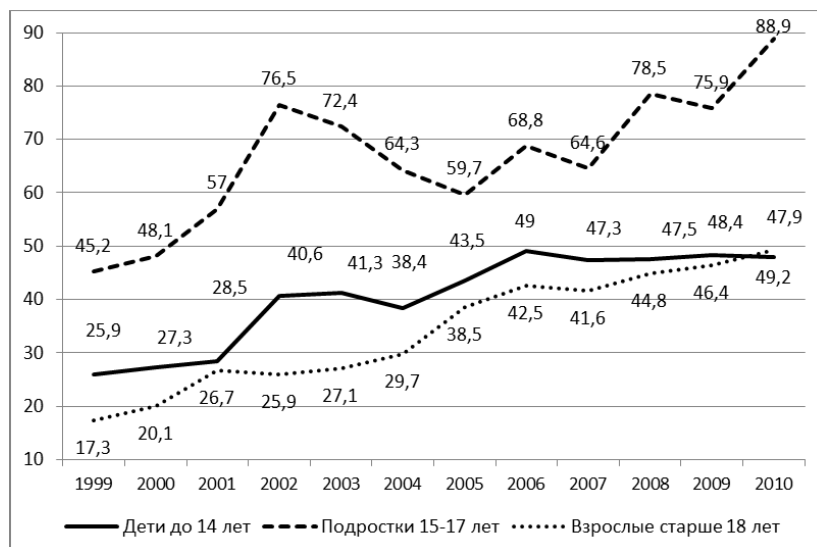


Рис. 4. Общая офтальмопатология разных возрастных групп сельского населения Амурской области (%).

Таким образом, общая заболеваемость офтальмопатологией на территории Амурской области продолжает увеличиваться в среднем на 5% в год. Сравнивая анализируемые показатели среди городского и сельского населения, мы обратили внимание на более динамичный рост среди сельского населения. За 1999 – 2010 годы общая заболеваемость в селе увеличилась на 138%, в то время как в городе прирост составил «всего» 51%.

Литература

- [1] Колбаско А.В. Этническая офтальмопатология населения Республики Алтай: Автореф. дисс... на соискание ученой степени докт. мед. наук / А.В. Колбаско. - Москва, 2000. - 38 с.
- [2] Коновалов И.М. Особенности формирования болезней органа зрения у населения аграрно-промышленного региона и обоснование гигиенических мероприятий // Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. мед. наук / И.М. Коновалов. - М., 2007. - 26 с.
- [3] Лантух В.В. Географические факторы и глазная заболеваемость / В.В. Лантух // Вестник офтальмологии. - 1982. - №2. - С. 56-62.
- [4] Лантух В.В. Климатопатология переднего отдела глаз на Севере / В.В. Лантух // Вестник офтальмологии. - 1986. - Т. 102. - №3. - С. 67-69.
- [5] Мещенко В.М. Современные медико - географические аспекты офтальмологической патологии / В.М. Мещенко // Офтальмологический журнал. - 1972. - №5. - С. 370-376.
- [6] Миррахимов М.М. Биология жителей высокогорья / М.М. Миррахимов, Москва. - 1981.
- [7] Миррахимов М.М. Об адаптивной способности физиологических систем организма к формированию адаптации в норме и патологии / М.М. Миррахимов // Сб. науч. тр.: Высокогорная адаптация и дезадаптация, Фрунзе. - 1984. - С. 3-20.
- [8] Пантелеева О.А. Генетические аспекты аномалий рефракции / О.А. Пантелеева // Тезисы докладов VIII съезда офтальмологов России. - Москва, 2005. - С. 359.
- [9] Петруня М.С. Результаты медицинских осмотров органа зрения детей сельского района в радиационной зоне Черниговской области / М.С. Петруня, А.М. Петруня // Офтальмологический журнал. - 1992. - №6. - С. 316-318.
- [10] Распространенность возрастной катаракты в Черновицкой области / К.С. Титенко, Г.Д. Ловля, Л.Г. Мальцева, В.Н. Гуцуляк // Офтальмологический журнал. - 1987. - №2. - С. 77-79.
- [11] Топалова А.В. Распространенность глазных заболеваний в различных регионах мира / А.В. Топалова, И.Л. Турыкина // Офтальмологический журнал. - 1984. - №6. - С. 374-377.

EXPERT MANAGEABILITIES OF QUESTIONS OF ALCOHOL INTAKE BY RESEARCH OF ITS BIOLOGICAL MARKERS

Korotun V.N.¹, Lesnikov V.V.², Smirnova I.Yu.³©

^{1, 2, 3} Perm Regional Office of Forensic Medical Examination

Russia

Abstract

Questions of studying the ways of biotransformation of ethanol and formed biomarkers of its use, and first of all - its direct metabolites, and as interpretations of the results received in the process of the research are reflected in the article. The review of literature testifies that at the present stage there are no ideal, faultless markers of alcohol intake in this connection further search of new biomarkers is necessary that is actual at the solution of questions of forensic medical examination of alcoholic intoxication. In the process of the solution of questions of lifetime alcohol intake and differentiation from its posthumous synthesis complex, simultaneous research of several markers of the alcohol having thus high sensitivity and specificity that will allow to avoid both expert, and investigative mistakes is necessary.

Keywords: ethanol, ethanol biotransformation, alcohol biomarkers, posthumous assessment of alcoholic intoxication.

© Korotun V.N., Lesnikov V.V., Smirnova I.Yu., 2012

Аннотация

В статье отражены вопросы изучения путей биотрансформации этанола и образующихся при этом биомаркеров его употребления, и прежде всего – его прямых метаболитов, а так же интерпретации полученных при исследовании результатов. Обзор литературы свидетельствует о том, что на современном этапе отсутствуют идеальные, безупречные маркеры употребления алкоголя, в связи с чем необходим дальнейший поиск новых биомаркеров, что является актуальным при решении вопросов судебно-медицинской экспертизы алкогольной интоксикации. При решении вопросов прижизненного приема алкоголя и дифференцирования от его посмертного синтеза необходимо комплексное, одновременное исследование нескольких маркеров алкоголя, имеющих при этом высокую чувствительность и специфичность, что позволит избежать как экспертных, так и следственных ошибок.

Ключевые слова: этанол, биотрансформация этанола, биомаркеры алкоголя, посмертная оценка алкогольной интоксикации.

Вопросы изучения путей биотрансформации этанола и образующихся при этом биомаркеров его употребления, прежде всего - его прямых метаболитов, а так же интерпретации полученных при исследовании результатов, являются одной из актуальнейших проблем судебной медицины.

Посмертная диагностика количества и сроков прижизненного употребления этанола с последующей интерпретацией его уровня в биологических образцах необходимы практически в каждом случае проведения судебно-медицинской экспертизы трупа. Традиционно факт употребления алкогольных напитков устанавливается по уровню содержания этанола в крови, реже – в других биологических объектах. Известные в настоящее время патоморфологические диагностические признаки смерти от острого отравления этанолом имеют относительно небольшое доказательное значение, и их оценка допускает возможность субъективной интерпретации. Этанол, как основной маркер употребления алкоголя, подвержен довольно быстрому метаболизму. В связи с этим в последние годы отмечается возросший интерес к изучению путей метаболизма этанола и поиску биомаркеров его употребления.

В организме человека метаболизм алкоголя проходит двумя путями - окислительным и неокислительным. Окислительным путем с помощью этанолюкисляющих ферментных систем до ацетальдегида утилизируется до 95 - 98% алкоголя. Этот путь проходит в две стадии, первая из которых протекает при участии трех ферментных систем: алкогольдегидрогеназы, каталазы и микросомальной этанолюкисляющей системы. Во второй стадии этого пути под воздействием ацетальдегиддегидрогеназы происходит необратимое окисление ацетальдегида. Другими альтернативными, минорными ферментами, окисляющими ацетальдегид, являются ксантиноксидаза и альдегидоксидаза.

Второй, неокислительный путь метаболизма алкоголя требует углубленного исследования как одно из перспективных направлений, способствующих получению доказательных критериев факта употребления этанола, а возможно - его объема и давности приема, в виде биомаркеров. В процессе этого пути осуществляется биологическая конъюгация промежуточных продуктов метаболизма с образованием веществ, фактически являющихся прямыми биомаркерами алкоголя. Внимание на них обращено, прежде всего потому, что на практике экспертная трактовка результатов посмертного определения уровня этанола в трупных образцах порой затруднительна вследствие посмертной трансформации этанола или возможность его биосинтеза как в трупе, так и в изолированных его биологических образцах. Для предотвращения этих процессов в образцах крови возможно добавление консервантов, например, солей фтористоводородной кислоты (KF, NaF). Однако имеются данные, что даже наличие в образцы фторидов в качестве консервантов не всегда предотвращает посмертную трансформацию этанола [5].

В соответствии с Федеральным закон РФ от 23 июля 2010 г. N 169-ФЗ, фактически отменена минимальная доза алкоголя в крови 0,3‰ для водителей [2]. В связи с этим, отдельного рассмотрения заслуживают трактовки случаев так называемых «пороговых значений» концентрации этанола в биологических объектах, когда необходимо проявлять осторожность для исключения экспертных ошибок. Такие особые случаи могут быть, в том числе и при различных природных и техногенных катастрофах или терактах, сопровождающихся массовой гибелью людей, порой со значительным повреждением тел вплоть до их фрагментации, когда этом

стандартные подходы для установления факта употребления алкоголя неприемлемы [1, 10]. Поэтому дифференцирование прижизненного приема алкоголя и посмертного его синтеза является актуальным, для чего необходим поиск и изучение биологических маркеров приема алкоголя. Маркеры эти должны обладать высокой диагностической чувствительностью и специфичностью, трактоваться однозначно и позволять устанавливать факт употребления даже незначительных количеств алкоголя.

Биомаркеры алкоголя условно можно разделить на два основных класса. К первому относятся маркеры хронического, длительного употребления алкоголя, позволяющие установить факт неоднократного его приема: глутаминтрансфераза (GGT), трансаминазы сыворотки крови - аспартатаминотрансфераза (AST) и аланинаминотрансфераза (ALT), средний корпускулярный объем эритроцитов (MCV), углеводнодефицитный трансферрин (CDT) и креатинин. Однако такие лабораторные тесты имеют низкую диагностическую специфичность и недостаточно высокую чувствительность, в связи с чем в судебной медицине не могут использоваться в качестве показателя употребления алкоголя. Второй класс составляют основные биомаркеры острого потребления алкоголя: этилглюкуронид (EtG), этилсульфат (EtS), этиловые эфиры жирных кислот (FAEE) и фосфатидилэтанол (Peth). Имеются данные об использовании так же других, реже применяемых в качестве маркеров потребления алкоголя веществ: сальсолинол, этиллизин, β -гексозаминидаза, долихол.

Значительная роль при решении вопросов прижизненного приема алкоголя и дифференцирования от его посмертного синтеза отводится этилглюкурониду (EtG), этилсульфату (EtS). Основной прямой метаболит этанола – EtG, образуется в результате реакции этанола с активной формой глюкуроновой кислоты – уридилдифосфатглюкуроновой кислотой (UDT) [19]. Определение EtG проводится в сыворотке крови и моче [8], а так же в сухих пятнах крови человека. Так же возможно исследование концентрации EtG и EtS в волосах матерей и меконии их новорожденных детей, что является лучшей матрицей в оценке внутриутробного воздействия алкоголя на плод [11]. Кроме того, в организме около 0,1% экзогенного этанола в результате сульфатирования конъюгируется с образованием другого прямого метаболита – EtS. В связи с этим одновременное определение этих метаболитов этанола (EtG, EtS), стали считать наиболее перспективными в экспертной практике, поскольку они определяются в моче уже через несколько часов после приема алкоголя и сохраняются в организме до 5 дней, при этом EtS остается стабильным в моче до 20 дней при хранении образцов исследования при комнатной температуре [4]. На первых этапах исследований считалось, что эти маркеры не образуются постмортально в результате микробного синтеза этанола и могут сохраняться в трупном материале в течение длительного времени. Например, описан случай обнаружения в трупном материале EtG и EtS через 27 лет после смерти [13].

Указанные метаболиты определяются высокочувствительными методами – жидкостная хроматография и tandemная масс-спектрометрия: в сыворотке крови предел обнаружения (LOD) и нижний предел количественного определения (LLOQ) метаболитов составляет для EtG соответственно 0,04 и 0,2 мкмоль/л, и для EtS - соответственно 0,08 и 0,4 мкмоль/л [12], в волосах LOD и LLOQ для EtG составляет соответственно 4 и 10 пг/мг [9]. Стойкий интерес к прямым метаболитам этанола привел к появлению коммерческих иммунохимических реагентов для эффективного и быстрого обнаружения EtG в моче. Однако, в связи с риском деградации или возможного образования EtG в процессе бактериального загрязнения образцов, для исключения получения заниженных или ложноотрицательных результатов, необходимо подтверждение исследования EtG высокочувствительными методами, либо дополнительное исследование на EtS, который является стабильным в таких условиях и рекомендуется в качестве параметра дополнительной проверки [3]. Проводимые исследования стабильности EtG в моче при хранении в герметичных флаконах в течение 5 недель показали, что концентрация EtG при температуре + 4°C остается относительно стабильной, при комнатной температуре происходит уменьшение концентрации от 30 до 80%, в среднем - 37,5% [16].

В последние годы в литературе широко обсуждается довольно важный вопрос о возможности образования EtG и EtS не только после употребления алкоголя, в ряде других случаев возможно получение положительных результатов при исследовании мочи на эти маркеры этанола.

Получены доказательства образования EtG и EtS при использовании жидкости для полоскания рта Spring Mint с содержанием 21,6% этанола и рекомендацией по ее использованию: полоскание рта 20 мл жидкости в течение 30 сек. В результате проводимых с добровольцами исследований после 2 – 3 полосканий рта в течение от 2 до 16 часов, установлено наличие EtG и

EtS в моче в максимальных концентрациях соответственно 366 нг/мл и 73 нг/мл через 6 – 8 часов после полоскания рта [7]. Кроме того, при использовании жидкости для полоскания рта Listerine в течение 3 дней с ежедневным 4-кратным полосканием проводилось исследование мочи на этанол, EtG и EtS. В результате исследования во всех образцах этанол был ниже порога 20 мг/дл, однако при этом были обнаружены EtG и EtS в различных концентрациях. Авторы исследования предлагают для дифференцирования случаев ежедневного использования жидкости для полоскания рта с высоким содержанием алкоголя и потребления алкоголя ориентироваться на концентрацию изучаемых маркеров в пределах 500 нг/мл [15].

Большой интерес представляют исследования возможности образования биомаркеров этанола в моче лиц, часто пользующихся дезинфицирующим средством для рук с высоким содержанием этанола. Для этого в течение 5 дней добровольцы интенсивно пользовались дезинфицирующим средством Purell (содержащим 62% этанола), обработка рук проводилась в течение 10 часов через каждые 5 минут. Образцы мочи так же исследовались на этанол, EtG и EtS утром и вечером (и наутро четвертого дня). По результатам исследований во всех случаях отсутствовал этанол, но был обнаружен EtG и в некоторых образцах - EtS. Максимальные концентрации биомаркеров были для EtG – 2001 нг/мл и для EtS – 84 нг/мл, при этом у некоторых участников эксперимента уровень EtG превышал 500 нг/мл, что может трактоваться как факт приема алкоголя. В таких случаях EtS может стать важным маркером для дифференцирования случаев перорального употребления этанола и чрезового его попадания в организм [14].

Всё более популярным становится употребление безалкогольного пива, в котором уровень этанола может достигать 0,5 %. С целью изучения возможности образования в крови и моче EtG и EtS проводился эксперимент с потреблением 2,5 литров безалкогольного пива. В крови и моче добровольцев отсутствовал этанол, однако были обнаружены в высоких концентрациях его маркеры: максимальная концентрация EtS в моче составляла 0,04 – 0,07 мг/л и EtG соответственно 0,30 – 0,87 мг/л, что значительно превышает пороговые значения этанола 0,1 мг/л [17]. С целью изучения специфичности EtG и EtS проводилось экспериментальное исследование с употреблением таблетированных форм пекарских и пивных дрожжей с сахаром. По результатам исследований установлены максимальные концентрации в моче EtG и EtS (нормированные по креатинину) соответственно 0,67 и 1,41 мг/л, что так же превышает пороговое значение 0,1 мг/л [18].

Изучалась возможность образования EtG и EtS в крови, моче и слюне после употребления безалкогольного вина. Результаты исследований мочи показали отрицательные результаты для EtG, но положительные для EtS – максимальная концентрация достигала 2,15 мг/л. Таким образом, при употреблении безалкогольного вина исследование мочи только на EtS в случае положительного результата может привести к ошибочному выводу об употреблении алкоголя [6].

Изложенное свидетельствует, что на современном этапе отсутствуют идеальные, безупречные маркеры употребления алкоголя, в связи с чем необходим дальнейший поиск новых биомаркеров алкоголя. При решении вопросов прижизненного приема алкоголя и дифференцирования от его посмертного синтеза необходимо комплексное, одновременное исследование нескольких маркеров алкоголя, имеющих при этом высокую чувствительность и специфичность, что позволит избежать как экспертных, так и следственных ошибок.

Литература

- [1] Коротун В.Н., Перминов В.И. Особенности проведения и оценки результатов судебно-химических исследований в случаях гибели людей при авиакатастрофах. // О проблемных вопросах организации производства судебно-медицинских экспертиз. (Сборник материалов Всеросс. научно-практич. конференции. 5 – 6 ноября 2009 г.). – М., – 2009. – С. 328–334.
- [2] Федеральный закон РФ от 23 июля 2010 г. N 169-ФЗ "О внесении изменения в статью 19 Федерального закона "О безопасности дорожного движения" и признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации".
- [3] Helander A., Böttcher M., Fehr C. et al. Detection Times for Urinary Ethyl Glucuronide and Ethyl Sulfate in Heavy Drinkers during Alcohol Detoxification. // Alcohol and Alcoholism. – 2009. – Vol. 44. – № 1. – P. 55–61.
- [4] Høiseth G., Karinen R., Christophersen A. et al. Practical use of ethyl glucuronide and ethyl sulfate in postmortem as markers of cases antemortem alcohol ingestion. // Int. J. Legal Med. – 2010. – № 2. – P. 143–148.
- [5] Høiseth G., Kristoffersen A., Larssen B. et al. In vitro formation of ethanol in autopsy samples containing fluoride ions. // Int. J. Legal Med. – 2008. – № 1. – P. 63–66.
- [6] Høiseth G., Yttredal B., Karinen R. et al. Levels of Ethyl Glucuronide and Ethyl Sulfate in Oral Fluid, Blood, and Urine after Use of Mouthwash and Intestion of Nonalcoholic Wine. // J. Anal. Toxicol. – 2010. – № 2. – P. 84–88.

- [7] Jones J.T., Jones M.R., Plate C.A. et al. Ethyl Glucuronide and Ethyl Sulfate Concentrations Following Use of Ethanol Containing Mouthwash. // United States Drug Testing Lab. Research Monograph. – 2006.
- [8] Kozu T. Gas chromatographic analysis of ethyl β -D-glucosiduronide in human urine. // Shinzu Igaku Zasshi. – 1973. – № 21. – P. 595–601.
- [9] Lamoureux F., Gaulier J. Sauvage F-L. et al. Determination of ethyl glucuronide in hair for heavy drinking detection using liquid chromatography-tandem mass spectrometry following solid-phase extraction. // Analytical and Bioanalytical Chemistry. – 2009. – № 7. – P. 1895–1901.
- [10] Li G., Baker S.P., Lamb M.W. et al. Characteristics of alcohol-related fatal general aviation crashes. // Accident Anal. Prev. – 2005. – Vol. 37. – № 1. – P. 143–148.
- [11] Morini L., Marchei E., Varnarelli F. et al. Ethyl glucuronide and ethyl sulfate in meconium and hair-potential biomarkers of intrauterine exposure to ethanol. // For. Sci. Int., Vol. 196, Issue 1, Pages 74-77.
- [12] Morini L., Politia L., Zucchellaa A. et al. Ethyl glucuronide and ethyl sulphate determination in serum by liquid chromatography-electrospray tandem mass spectrometry. // Clinica Chimica Acta. – 2007. – № 1 - 2. – P. 213 – 219.
- [13] Politi L., Morini L., Mari F. et al. Ethyl glucuronide and ethyl sulfate in autopsy samples 27 years after death. // Int. J. Legal Med. – 2008. – Vol. 122. – № 6. – P. 507–509.
- [14] Reisfield G.M., Goldberger B.A., Crews B.O. et al. Ethyl Glucuronide, Ethyl Sulfate, and Ethanol in Urine after Sustained Exposure to an Ethanol-Based Hand Sanitizer. // J. Anal. Toxicol. – 2011. – Vol. 35. – № 2. – P. 85–91.
- [15] Reisfield G.M., Goldberger B.A., Pesce A.J. et al. Ethyl Glucuronide, Ethyl Sulfate, and Ethanol in Urine after Intensive Exposure to High Ethanol Content Mouthwash. // J. Anal. Toxicol. – 2011. – Vol. 35. – № 5. – P. 264–268.
- [16] Schloegl H., Dresen S., Spaczynsky K. et al. Stability of ethyl glucuronide in urine, post-mortem tissue and blood samples. // Int. J. Legal Med. – 2006. – Vol. 120. – № 2. – P. 83–88.
- [17] Thierauf A., Gnann H., Wohlfahrt A. et al. Urine tested positive for ethyl glucuronide and ethyl sulfate after the consumption of «non-alcoholic» beer. // For. Sci. Int., – 2010. – № 1. – P. 82–85.
- [18] Thierauf A., Wohlfahrt A., Auwärter V. et al. Urine tested positive for ethyl glucuronide and ethyl sulphate after the consumption of yeast and sugar. // For. Sci. Int., – 2010. – № 1-3. – P. e45 – e47.
- [19] Tukey R.H., Strassburg C.P. Genetic multiplicity of the human UDP-glucuronosyltransferases and regulation in the gastrointestinal tract. // Molecular Pharmacology. – 2001. – № 59. – P. 405–414.

MYOCARDIAL DYSTROPHY OF PHYSICAL OVERSTRAIN

Liakhovskaya O.V.®

Belorussian State Medical University

Belarus

Abstract

The article under consideration deals with the research results of the heart vascular system conducted at children of different age (junior and senior sportsmen) who go in for different kinds of sport. It is known that various sports influence differently on the function of the body, including heart as well. In any kind of sport a static or dynamic component of load dominates. A static load causes the sickening of the walls of heart chambers, a dynamic load leads to the increasing of the volume of chamber cavity. The conclusion is made in what way different sports influence on the heart function and what changes occur in the myocardium. During the research conducted on the base of the Republican centre of sport medicine electrocardiograms of 700 children were studied in 2 age groups: the first group – sportsmen of the age of 12-14, the second group – sportsmen of 15-17 doing different sports. All sports are united according to the domination of a static or a dynamic component in 4 groups: 1) with high static and low dynamic components; 2) with high dynamic and low static components; 3) with high static and high dynamic components; 4) with low static and low dynamic components. Myocardial dystrophy of physical overstrain in the senior age group sportsmen took place more often than in the junior age group. Changes on the electrocardiogram peculiar for pathologic athletic heart most often occurred in sportsmen who go in for sport with high static and low dynamic components of physical load.

Keywords: sport, overload, heart, dystrophy, statics, dynamics.

Sport has become considerably socially important nowadays and the level of physical load has increased provoking unfavourable cases connected with the breaking of heart structure and its function. Professional sportsmen very often don't suspect having any illness of the heart and feeling themselves fully healthy, some cases of sudden death can take place. That's why the problem of studying "athletic heart" is too actual, especially it concerns children who have dystrophic changes in the myocardium which start developing in the earlier age and demand careful observation.

The aim of the work is to analyse pathological changes in the myocardium connected with physical strain which are characteristic for young sportsmen who go in for different kinds of sport.

Objectives: 1. To examine changes revealed on the ECG of sportsmen who go in for different sports depend on a dynamic or a static component of physical load. 2. to examine changes revealed on the ECG of sportsmen in different age groups. 3. to find out what kinds of sport cause the most significant changes in the myocardium of young sportsmen.

Regular sport trainings form specific changes of cardiovascular system called "athletic heart". It is more able-bodied than an usual one and supplies punctually the body with blood. As a result of excessive trainings it often undergoes changes which decrease its working capacity and pathological "athletic heart" develops. Under the term of "pathological athletic heart" all heart illnesses are meant, arising under the influence of physical overload. Having chronic physical heart exertion myocardial dystrophy of physical overstrain can be formed [1]. According to the data of ECG 3 degrees of myocardial dystrophy of physical overstrain are distinguished. In the first degree condensation of the T wave in the allotings from limbs and V4-V6, positive U waves occur. For the second degree two phased T waves in the majority of allotings and the dislocation of segment ST downwards are characteristic. In the third degree full inversion of the T wave and the dislocation of segment ST downwards take place [1].

Various kinds of sport influence differently on forming specific changes in the myocardium and some form myocardial dystrophy of physical overstrain quicker, others slower. All kinds of physical activities are divided into dynamic and static. With dynamic exertions the increase of cardiac output, heart rate, stroke volume, systolic blood pressure and decrease of diastolic blood pressure, the considerable decrease of peripheral resistance take place (increased preload). In this case more often the eccentric hypertrophy of myocardium develops. Static exertions lead to visible increase of systolic, diastolic and average blood pressure (increased afterload) and concentric hypertrophy of myocardium develops. The majority of sports contain two components [2].

Materials and methods. During the research conducted on the base of the Republican centre of sport medicine electrocardiograms of 700 children were studied in 2 age groups: the first group – sportsmen of the age of 12-14 (350 teenagers), the second group – sportsmen of 15-17 (350 adolescents), doing different sports.

All sports are united according to the domination of a static or a dynamic component in 4 groups: 1) with high static (HS) and low dynamic (LD) components (heavy athletics, gymnastics, martial arts); 2) with high dynamic (HD) and low static (LS) components (football, long-distance running, tennis, ski racing); 3) with high static (HS) and high dynamic (HD) components (boxing, cycling, rowing and canoeing). In these categories in each age group 100 electrocardiograms were studied. For kinds of sport with low static (LS) and low dynamic (LD) components (shooting and table tennis) 50 were studied electrocardiograms in each age group.

Results and discussion. In general myocardial dystrophy of physical overstrain was revealed in 46 sportsmen (6,57%), in the first degree in 1,7 times more often than in the second. And in the senior age group of 15-17 changes occurred 2 times more often (31 people – 8,86%) than in the junior age group (15 people – 4,28%).

In the junior age group myocardial dystrophy of physical overstrain of the first degree, specific for the initial damage of myocardium, was found out 2 times more often than of the second degree (10 people – 2,86% and 5 people – 1,43% accordingly). In the senior age group the part of the second degree increased and the correlation between the first and second degrees was 1,5 (19 people – 5,43% and 12 people – 3,43% accordingly). It should be mentioned that the cases of the third degree were not revealed as sportsmen were discharged from the trainings when the first symptoms of the dystrophy occurred.

In accordance to the domination of a dynamic or static component of physical load the results were distributed in the following way: myocardial dystrophy of physical overstrain was met more often while doing sports with high static and low dynamic components: heavy athletics, gymnastics, martial

arts. In general it was revealed in 11% sportsmen (in 7% of junior and 15% senior age groups), moreover the first degree was found out in 2,5 times more often than the second degree in the junior group (5% the first and 2% the second degrees) and in 1,5 times more often in the senior group (9% and 6% correspondently).

Sports with high static and high dynamic components rank the second position by occurrence of myocardial dystrophy of physical overstrain (boxing, cycling, rowing and canoeing). It was revealed in 7,5% cases, in general in 5% of the junior age group and in 10% of the senior age group, the first degree was observed 1,5 times more often than the second in both age groups (3% and 2% in the junior, 6% and 4% in the senior accordingly).

Furthermore sports with high dynamic and low static components follow (football, long-distance running, tennis, ski racing). On the whole it was revealed in 4% and the first degree took place 2 times more often than the second in the junior group (2% and 1%) and in 1,5 times more often in the senior group (3% and 2%). Myocardial dystrophy of physical overstrain was not registered in the junior age group, sportsmen of which go in for sport with low dynamic and low static components. In the senior age group it was marked only in one sportsman and being in the first degree.

Conclusions:

1. Myocardial dystrophy of physical overstrain in the senior age group sportsmen took place 2 times more often than in the junior age group.

2. The first degree of myocardial dystrophy of physical overstrain in junior sportsmen occurred 2 times more often than the second, in senior sportsmen – in 1,5 times, what characterizes more marked changes in the myocardium of senior children who do sports for a more long time.

3. Changes on the electrocardiogram peculiar for pathologic athletic heart most often occurred in sportsmen who go in for sport with high static and low dynamic components of physical load.

4. The most marked changes - the second degree of myocardial dystrophy of physical overstrain dominate in this category of sportsmen as well.

5. Minimal changes are revealed in sportsmen who go in for sport with low dynamic and low static components.

6. Young sportsmen of 15-17 years old doing sports with high static and low dynamic components need a more careful doctor's control.

References

- [1] Beliyaeva L.M. Cardiovascular illnesses / L.M. Beliyaeva, E.K. Hrustaleva. – Minsk: High school, 2003. – 365 p. – P. 326–338.
[2] Skuratova N.A. Athletic heart / N.A. Skuratova // Problems of health and ecology. – 2010. – № 2. – P.71–77.

**BIOCHEMICAL MARKERS OF OXIDATIVE STRESS IN THE SYSTEM
HYPOTHALAMUS-PITUITARY-TESTES**

Loginov P.V.¹, Nikolaev A.A.²

^{1,2} Astrakhan State Medical Academy

Russia

Abstract

The main index of oxidative stress is the level of malonic dialdehyde (MDA), the final product of lipoperoxidation. As hypothalamus is rich in the main substrate of lipoperoxidation – unsaturated phospholipids, the MDA level under conditions of oxidative stress increases appreciably. At the same time the typical markers of stress in the system pituitary-testes are luteinizing hormone and testosterone levels in the blood, which positively correlate to each other. In testes the typical index of oxidative stress development may be acidic proteoglycan fraction ratio increase in extracts of epididymis and testes.

Keywords: malonic dialdehyde (MDA), luteinizing hormone, testosterone, proteoglycans, lipoperoxidation.

Oxidative stress is an imbalance between the systemic manifestation of reactive oxygen species and a biological system's ability to detoxify readily the reactive intermediates or to repair the resulting damage. Disturbances in the normal redox state of cells can cause toxic effects through the production of peroxides and free radicals that damage all components of the cell, including proteins, lipids, and DNA. Further, some reactive oxidative species act as cellular messengers in redox signaling. Thus, oxidative stress can cause disruptions in normal mechanisms of cellular signaling.

In humans, oxidative stress is thought to be involved in the development of many diseases or may exacerbate their symptoms [1]. These include cancer, Parkinson's disease, Alzheimer's disease, atherosclerosis, heart failure, myocardial infarction, vitiligo, and chronic fatigue syndrome [2]. Oxidative stress also provokes infertility [3]. However, reactive oxygen species can be beneficial, as they are used by the immune system as a way to attack and kill pathogens [4]. Short-term oxidative stress may also be important in prevention of aging by induction of a process named mitohormesis [5].

The stress concept considers it to be physical and emotional [6]. At the same time stress-factors may be chemical agents (industrial toxicants, drugs) and food factors (macro- and microelement deficiency, deficiency in protein etc) [7]. In this connection we have studied the effects of physical stress (microwave radiation) and chemical stress (natural gas containing hydrogen sulfide) in comparison, that will allow us to find out the ways of stress development as well as to disclose possible adaptive mechanisms.

The purpose of the work is to disclose the key indexes of oxidative stress development in different units of male reproductive system.

Objects of study are 50 white male rats of 200-220 g. The animals were subjected to the stress agents: 1) electromagnetic radiation of millimetric range; 2) natural gas containing hydrogen sulfide. The influence of electromagnetic radiation was done during 30 days for 30 minutes daily. To make electromagnetic field the monochromatic electromagnetic wave generator was used («ЯВВ-1-7.1»; $\lambda = 7.1$ mm, frequency $f = 42.194$ Гц). The influence with the natural gas was realized in different ways: a) single influence with the gas in concentration of 200 mg m^{-3} (by H_2S) for 240 min; b) repeated influence with the gas in concentration of 10 mg m^{-3} during 30 and 120 days for 240 min daily. So, the following groups were formed: 1) Control group, 10 males; 2) experimental group 1 (E-1), 10 males (microwave radiation); 3) experimental group 2 (E-2), 10 males (single gas influence); 4) experimental group 3 (E-3), 10 males (repeated gas influence during 30 days); 5) experimental group 4 (E-4), 10 males (repeated gas influence during 120 days).

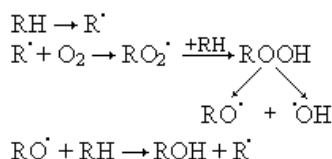
The level of malonic dialdehyde (MDA) and kinetic indexes of lipoperoxidation were determined in homogenates of mediobasal hypothalamus and testes [8, 9]. Peroxide resistance of erythrocytes was measured in blood [10]. Testosterone and luteinizing hormone (LH) levels were determined in the blood serum by immunoferment method. Testosterone biosynthesis level was evaluated by determining the ferment activity of testosterone biosynthesis - $\Delta^5\text{-}3\beta\text{-hydroxysteroiddehydrogenase}$ (HSD) in testes homogenates by Rubin's method modified by Goldman [11]. The enzyme activity was expressed in conventional units (c.u.) ($1 \text{ c.u.} = 1 \text{ } \mu\text{g}$ of product formed for 90 min per 1 g of testicular tissue). The protein content and fractional distribution of proteoglycans in epididymis and testes extracts were determined. The analysis was carried out by electrophoresis method at pH 5 [12].

Results. It has been found that the electromagnetic radiation caused $\Delta^5\text{-}3\beta\text{-hydroxysteroiddehydrogenase}$ (HSD) activity decrease as many as twice compared to the control group ($P < 0.001$) (Table 1). Considerable decrease of HSD activity is connected with testosterone synthesis disturbance, which may be explained by disturbances of transmitting the regulatory signals through the transformed biological membrane.

As a result of the electromagnetic radiation the decrease of spermatogenic cells has been found in comparison with the control group (3140 ± 655 and 5236 ± 470 mln respectively). Besides, the misbalance between different types of spermatogenic cells.

Electromagnetic radiation caused increasing the MDA level in testicular tissue compared to the control group ($P < 0.05$), which is conditioned by development of oxidative stress.

Oxidative stress development is connected with generation of a great number of reactive oxygen species (ROS) such as $\text{O}_2^{\cdot-}$, OH^{\cdot} , HO_2^{\cdot} inducing intensification of lipid peroxidation processes. In general lipid peroxidation may be shown as follows:



In this scheme RH is an unsaturated phospholipid, ROOH is a hydroperoxide.

Repeated influence of the natural gas during 30 days has been found to decrease the HSD activity as many as more than twice compared to the control group ($P < 0.001$) (Table 1).

Table 1

Δ^5 -3 β -Hydroxysteroiddehydrogenase activity in rat testes after the influence of microwave electromagnetic radiation and natural gas containing hydrogen sulfide

| Experimental groups | n | HSD activity, c.u. |
|-------------------------------------|----|--------------------|
| Control group | 10 | 236.2 \pm 29.3 |
| Microwave electromagnetic radiation | 10 | 114.1 \pm 15.8 |
| Natural gas (30 days influence) | 10 | 102.0 \pm 22.5 |

Therefore chronic intoxication with the natural gas containing hydrogen sulfide provokes testicular steroidogenesis depression that may be explained by radical formation processes conditioned by oxidative stress as well as endocrine changes in the system hypothalamus-pituitary.

Average quantity of protein in proteoglycan samples from epididymis and testes of the control group is 9.5 ± 0.76 $\mu\text{g}/\text{mg}$ of the tissue. Chronic influence of the natural gas during 30 days did not affect the concentration of protein significantly and the concentration seemed to be 9.8 ± 0.85 $\mu\text{g}/\text{mg}$ of the tissue. The quantity of sulfates is 3.6 ± 0.3 $\mu\text{g mL}^{-1}$ normally. The quantity of sulfates in proteoglycans of epididymis and testes in rats having been affected by the natural gas during 30 days was not different from the norm. However the level of sulfates began to increase only after two weeks' gas influence, and by the 120th day of the experiment their level reached the value of 19.1 ± 0.85 $\mu\text{g mL}^{-1}$. This explains the increasing of the acidic proteoglycan fraction.

The electrophoresis method allowed us to determine several fractions of proteoglycans in epididymis and testes in the control group (Fig. 1).

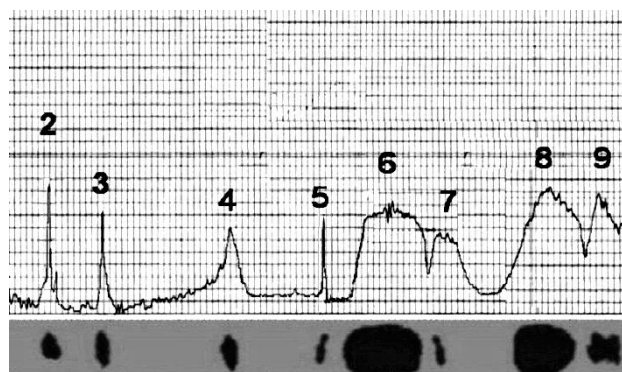


Fig. 1. Electrophoresis diagram of proteoglycans in epididymis and testes in rats (the control group).
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 – fraction numbers

After 30 days of the natural gas influence the unusual proteoglycan fraction 1 appeared which had maximum positive charge (Fig. 2). Later after 120 days of the natural gas influence the fractions 3-8 became the united stain with hardly considerable three big zones. This could be explained by the increased heterogeneity of the main fractions of proteoglycans.

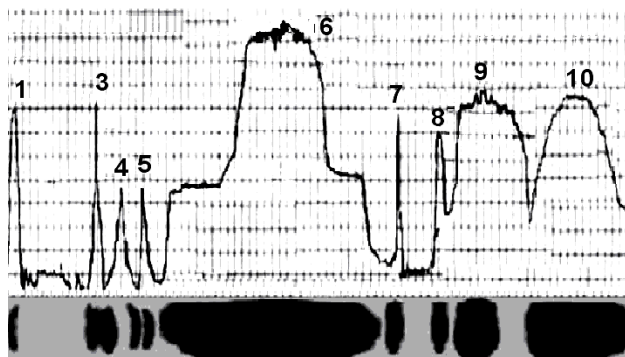


Fig. 2. Electrophoresis diagram of proteoglycans in epididymis and testes in rats (after 30 days of the natural gas influence). 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – fraction numbers

Studying the electrophoretic mobility (Table 2) has shown the absence of negatively charged proteoglycan fractions expected so much after 30 days of the natural gas influence. Normally the nearest fraction to the anode has R_f equal 0.94 ± 0.01 , and the most negatively charged proteoglycan fraction of epididymis and testes after 120 days of the natural gas influence has been found to have R_f equal 0.92 ± 0.01 . However the total area of anodic fractions was visually much bigger than the one of the control group.

The square of the fractions was determined by equation [13]

$$F = 1,064 \times h \times a,$$

where F is the square expressed in c.u., h is the height, a is the width measured at the half of the height. Then all the squares were summarized and taken as 100 %, and the size of each fraction were estimated as the relation of a separate fraction to the sum total of all the fractions (Table 2). The results have shown that fractions with electrophoretic mobility of more than 0.5 (fractions 5-9) compose 58.0 % of the total mass of all fractions.

The fraction distribution of proteoglycans of epididymis and testes in rats affected by the natural gas has shown that the essential mass (72.75 %) of proteoglycans is concentrated within the fractions with electrophoretic mobility of more than 0.5. Thus, chronic intoxication with the natural gas containing hydrogen sulfide leads to disturbance of proteoglycan biosynthesis in epididymis and testes in rats which is accompanied by electrophoretic profile disbalance and increased quantity of acidic fractions.

Table 2

Relative electrophoretic mobility (R_f) and fractional distribution (%) of proteoglycans of epididymis and testes in rats

| Fractions | Relative electrophoretic mobility (R_f) of proteoglycans of epididymis and testes in rats | | Fractional distribution of proteoglycans of epididymis and testes in rats, % | |
|-----------|---|---|--|---|
| | Control (n = 10) | After 120 days of gas intoxication (n = 10) | Control (n = 10) | After 120 days of gas intoxication (n = 10) |
| 1 | – | 0.02 ± 0.01 | – | 5.75 ± 2.1 |
| 2 | 0.07 ± 0.01 | – | 13.3 ± 0.01 | – |
| 3 | 0.14 ± 0.02 | 0.13 ± 0.02 | 13.2 ± 0.02 | 5.8 ± 1.2 |
| 4 | 0.35 ± 0.02 | 0.18 ± 0.02 | 15.5 ± 0.02 | 7.9 ± 1.7 |
| 5 | 0.5 ± 0.02 | 0.22 ± 0.04 | 6.8 ± 0.02 | 7.8 ± 2.4 |
| 6 | 0.61 ± 0.1 | 0.45 ± 0.15 | 17.6 ± 0.1 | 22.7 ± 5.6 |
| 7 | 0.69 ± 0.05 | 0.63 ± 0.02 | 8.3 ± 2.5 | 6.75 ± 1.2 |
| 8 | 0.87 ± 0.02 | 0.69 ± 0.02 | 14.9 ± 1.8 | 8.9 ± 0.5 |
| 9 | 0.94 ± 0.01 | 0.78 ± 0.02 | 10.4 ± 2.1 | 19.1 ± 3.0 |
| 10 | – | 0.92 ± 0.02 | – | 15.3 ± 2.8 |

Under conditions of chronic influence of the natural gas the considerable decrease of diameters of seminal tubules and the increased quantity of interstitial tissue at the expense of little functionally less active Leydig's cells were observed. This may be considered as compensatory reaction of endocrinocytes on the background of destructive changes of spermatogenic epithelium. At the same time the oedema of interstitial tissue and the necrosis of spermatogenic cells took place. Seminal tubules were distantly located to each other. The chaotic distribution of spermatogenic epithelium cells and empty seminal tubules in a certain number of cases were observed (Fig. 3). The considerable decrease of spermatogenic cells by more than seven times compared with the control group has been found to take place.

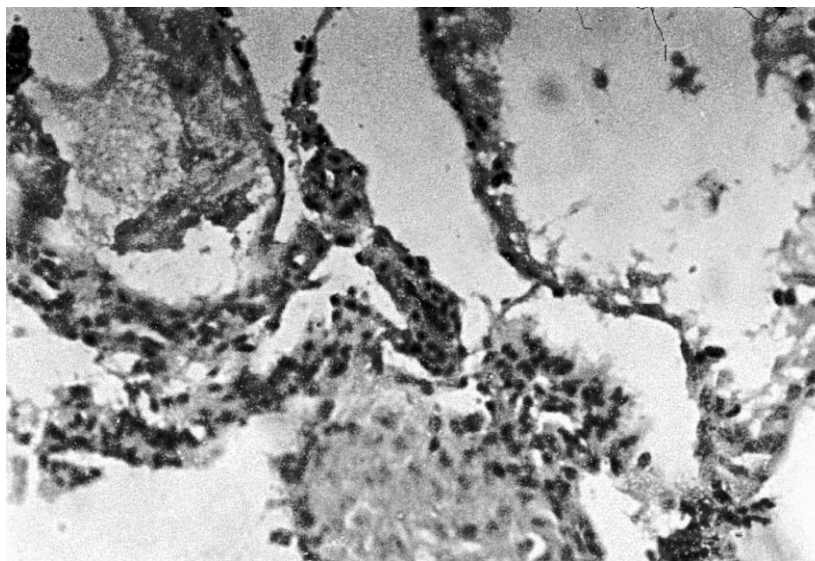


Fig. 3. Structure of seminal tubules of rat testes after the natural gas intoxication. Colouring by hematoxylin-eosin. Magnification 200x

The misbalance of spermatogenic cells (spermatogoniums, spermatocytes, spermatids, and spermatozoa) was observed. The total number of spermatogoniums and spermatozoids was decreased; spermatocytes and spermatozoids dominated. The total number of epididymal spermatozoids was as many as more than 1.7 times decreased compared with the control group ($P < 0.001$) (Table 3).

Table 3

Characteristics of epididymal spermatozoids in rats in norm and under conditions of natural gas influence

| Indexes of epididymal spermatozoid condition | Control (n = 10) | Natural gas influence (n = 10) |
|--|------------------|--------------------------------|
| Total number, mln | 50.0 ± 6.51 | *** 28.4 ± 2.44 |
| Defected, % | 20.2 ± 2.22 | *** 44.4 ± 3.83 |
| Mobile, % | 81.0 ± 6.2 | *** 0.4 ± 0.12 |
| Dead, % | 4.8 ± 0.82 | *** 55.2 ± 4.11 |

*** $P < 0,001$ – compared with the control.

From table 3 it is followed that the natural gas intoxication leads to increasing the defective forms of spermatozoids (44.4 %) and extremely little quantity of mobile spermatozoids (0.4 %). The total

number of dead spermatozooids has been found to increase by 11.5 times (55.2 %) compared with the control group (4.8 %) ($P < 0.001$). The decreased number of mobile spermatozooids is evidently conditioned by breaking the spermatozoid tails that may be explained by lipoperoxidation processes as a result of oxidative stress development caused by natural gas.

In the model of single influence with the gas it has been found the following: 1) the increasing of peroxide resistance of blood; 2) intensification of lipid peroxidation and redox activity increasing of testicular tissue; 3) testosterone and luteinizing hormone decrease; 4) intensification of lipid peroxidation processes in mediobasal hypothalamus and general redox activity increase of hypothalamic tissue.

In the background of accumulation of MDA level under incubating conditions the kinetic indexes of lipid peroxidation have been studied to increase. Radical oxidation in testicular tissue is accompanied by redox activity increasing.

Single influence with the natural gas caused testosterone level decrease by 85 % compared with the control ($P < 0.001$), and luteinizing hormone LH level decreased by four times ($P < 0.001$). It is interesting to notice that testosterone level decrease in blood serum has been found to correlate with LH level decrease in accordance with coefficient of positive correlation $r = +0.842$ and probability of 99.9 %.

The lowering of LH and testosterone level may be connected with the depression of functional condition of hypothalamic centers, participating in regulation of reproductive processes. At the same time, the depression of functional condition of testes under conditions of natural gas influence may be connected with intensification of lipid peroxidation processes in the tissue itself as a result of oxidative stress development.

Speaking on regulatory effects of hypothalamus-pituitary complex, it should be said about functional activity suppression of hypothalamic tissue in general in connection with intensification of lipid peroxidation in the tissue as a result of intoxication by the natural gas. It has been found that under experimental conditions the MDA level increased in the tissue of mediobasal hypothalamus by nearly twice compared with the control group ($P < 0.05$), that witnesses the intensification of radical oxidation processes and speaks about the suppression of functional state of hypothalamus in general (Fig. 4).

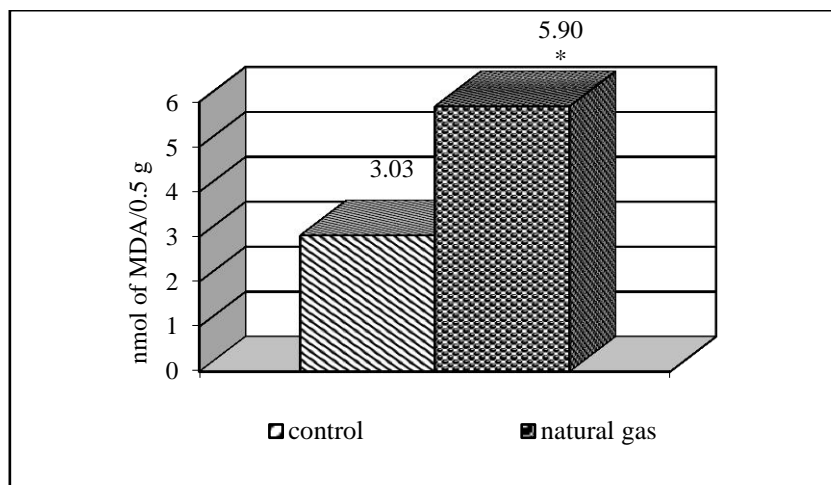


Fig. 4. The MDA quantity in hypothalamic tissue

* - $P < 0.05$ – compared with the control

As hypothalamus is the important regulator of functional condition of testes and through the secretion of luteinizing hormone-releasing hormone (LHRH) affects LH production, follicle stimulating hormone (FSH) and testosterone, it is possible to conclude that incretory function disturbance of testes is connected with the suppression of functional state of hypothalamus-pituitary complex.

The data obtained allow us to deduce the general model of stress development at all units of the male reproductive system. Intensification of free radical processes in mediobasal hypothalamus testifies to suppression of functional activity of hypothalamic reproductive centres themselves (arcuate nucleus AN, supraoptic nucleus SON). This fact is confirmed by suppression of endocrine function in the

system pituitary-testes. Thus, the obtained results are in the accordance with the stress concept by Sudakov (1997) [14] and the early suggestions of Alyoshin B.V. and Bondarenko L.A. (1982) [15], in which the main part in stress-reaction development is given to the hypothalamic unit. At the same time the obtained data concerning the intensification of lipid peroxidation processes in the testicular tissue as well as the results of proteoglycan composition of extracts of epididymis and testes, and the results of morphological study of testicular tissue and ejaculate allow us to say about independent induction of stress-reaction in the testicular tissue itself that corresponds to the concept about intermediary role of ROS in stress induction.

Conclusions. Making the model of reproductive system suppression has allowed us to indicate the specific markers at different levels of the system under conditions of stress development within the hypothalamic-pituitary-testicular complex. It is no doubt that the universal marker of oxidative stress at all units of reproductive system is the malonic dialdehyde (MDA) and intermediate products of lipid peroxidation. In practice, the MDA is good for indicating the oxidative stress development in hypothalamic tissue where considerable changes in lipid peroxidation were observed. This is explained by the fact that hypothalamic tissue is rich in the main substrate of lipid peroxidation – lipids [16]. At the same time, the specific markers of oxidative stress development at pituitary-testes complex are the levels of LH and testosterone, the positive correlation being between these hormones. The specific marker of oxidative stress development at the level of testes may also be the increase of acidic proteoglycan fractions in epididymis and testes.

References

- [1] Proctor, P. H. Free Radicals and Human Disease / P. H. Proctor // CRC Handbook of Free Radicals and Antioxidants. -1989. – Vol 1. – P. 209-221.
- [2] Halliwell, B. Oxidative stress and cancer: have we moved forward? / B. Halliwell // Biochem. J. – 2007. – Vol. 401, № 1. – P. 1–11.
- [3] Agarwal, A. Oxidative stress management in patients with male or female factor infertility / A. Agarwal, M. Cocuzza, H. Abdelrazik et al. // Handbook of Chemiluminescent Methods in Oxidative Stress Assessment / Ed. I. Popov and G. Lewin. – Kerala, India: Transworld Research Network, 2008. – P. 195-218. ISBN 978-81-7895-334-2.
- [4] Segal, A. W. How neutrophils kill microbes / A. W. Segal // Ann. Rev. Immunol. – 2005. – Vol. 23. – P. 197–223.
- [5] Gems D. Stress-response hormesis and aging: "that which does not kill us makes us stronger" / D. Gems, L. Partridge // Cell. Metab. – 2008. – Vol. 7, № 3. – P. 200–203.
- [6] Тодоров, И. Н. Стресс, старение и их биохимическая коррекция / И. Н. Тодоров, Г. И. Тодоров. – М.: Наука, 2003. – 479 с. ISBN 5-02-002827-4.
- [7] Теппермен, Дж. Физиология обмена веществ и эндокринной системы / Дж. Теппермен, Х. Теппермен. – М.: Мир, 1989. – 289 с.
- [8] Стальная, И. Д. Метод определения малонового диальдегида с помощью тиобарбитуровой кислоты / И. Д. Стальная, Т. Т. Гаришвили // Современные методы в биохимии. – М.: Медицина, 1977. – 128 с.
- [9] Куликова, А. И. Методические аспекты оценки потенциальной способности липидов к перекислению по уровню ТБК-активных продуктов сыворотки крови при стимуляции ионами железа / А. И. Куликова, Ф. А. Тугушева, И. М. Зубина и др. // Клиническая лабораторная диагностика. – 2008. – № 5. – С. 8-11.
- [10] Покровский, А. А. К вопросу о перекисной резистентности эритроцитов / А. А. Покровский, А. А. Абразцов // Вопросы питания. – 1964. – С. 44.
- [11] Резников, О. Г. Половые гормоны человека / О. Г. Резников, В. М. Демченко, О. В. Нищименко // Физиол. журн. – 1976. – № 5. – С. 616-621.
- [12] Рыкова, В. И. Выделение протеогликанов из печени крыс / В. И. Рыкова, Г. М. Роничевская, Р. И. Салганик // Известия СО АН СССР. – 1992. – № 2 – С. 144-155.
- [13] Тодоров, И. Клинические лабораторные исследования в педиатрии / И. Тодоров. – 4-е изд-е (на рус. яз.). – София: Медицина и физкультура, 1963. – 176 с.
- [14] Судakov, К. В. Новые акценты классической концепции стресса / К. В. Судakov // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 1997. – Т. 123, № 2. – С. 124-130.
- [15] Алешин, Б. В. К механизму нарушения андрогенопоэза при стрессе / Б. В. Алешин, Л. А. Бондаренко // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 1982. – Т. 94, № 7. – С. 98-100.
- [16] Мажитова, М. В. Свободнорадикальные процессы и антиоксидантная защита разных отделов центральной нервной системы на этапах постнатального онтогенеза белых крыс в норме и при действии промышленных серосодержащих поллютантов: автореферат дис. ... д-ра биол. наук / М. В. Мажитова. – Астрахань, 2012. – 44 с.

MODELLING OF POSTOPERATIVE COMPLICATIONS FOR STUDYING OF EFFICIENCY OF PREVENTIVE ANTIBIOTICS IN PERIOPERATIVE PERIOD

Popov P.V.¹, Syropyatov B.Ya.², Odegova T.F.³©

^{1,2,3} State Budget Institution of Higher Professional Education "Perm State Pharmaceutical Academy" of the Ministry of Healthcare and Social Development of the Russian Federation

Russia

Abstract

The option of modeling of postoperative complications in a surgery zone which opens one of links pathogenesis action classical preventive antibiotics in the perioperative experimental period is presented in article. The authors prove that besides direct antimicrobial action, single injections of antibiotics render lymph stimulant effect that in turn possesses anti-inflammatory, immunomodelling and other properties. The authors offer as a choice antibiotic for preventive antibiotics preparation possessing not only a wide range of antimicrobial action, but also pronounced lymph stimulant effect. Other option offered by authors, represents a combination in parallel preventive antibiotics and various lymph stimulation. At several injections of an antibiotic, expediently to begin with the maximum doses with the subsequent its reduction to the single. This scheme reduces lymphotoxicity development when with increase of duration and concentration of an antibiotic contractile function lymphagiones and, therefore, lymphatic drainage is suppressed. At these ways authors experimentally proved maximum efficiency of preventive antibiotics on the relation over the classical.

Keywords: preventive antibiotics, perioperative period, lymph stimulant effect, lymph stimulation, lymphatic drainage.

Аннотация

В статье представлен вариант моделирования послеоперационных осложнений в зоне оперативного вмешательства, который раскрывает одно из звеньев патогенеза действия классической антибиотикопрофилактики в периоперационном экспериментальном периоде. Авторы доказывают, что помимо прямого противомикробного действия, однократные инъекции антибиотиков оказывают лимфостимулирующий эффект, что в свою очередь обладает противовоспалительным, иммуномоделирующим и другими свойствами. Авторы предлагают в качестве антибиотика выбора для антибиотикопрофилактики препарат, обладающий не только широким спектром противомикробного действия, но и ярко выраженным лимфостимулирующим эффектом. Другой вариант, предлагаемый авторами, представляет собой сочетание параллельно антибиотикопрофилактики и различной лимфостимуляции. При нескольких инъекциях антибиотика, целесообразно, начинать с максимальных доз с последующем их уменьшением до разовых. Данная схема уменьшает развитие лимфотоксичности, когда с нарастанием длительности и концентрации антибиотика сократительная функция лимфангионов и, следовательно, лимфодренаж подавляется. При данных способах авторы экспериментально доказали максимальную эффективность антибиотикопрофилактики по отношению над классической.

Ключевые слова: антибиотикопрофилактика, периоперационный период, лимфостимулирующий эффект, лимфостимуляция, лимфодренаж.

Введение.

Инфекции области хирургического вмешательства (ИОХВ) являются одной из важнейших проблем хирургии, составляют 15–25% всех нозокомиальных инфекций, и частота их развития зависит от факторов риска и типа оперативного вмешательства: при чистых ранах составляет 1,5–6,9%, условно чистых – 7,8–11,7%, контаминированных – 12,9–17%, грязных – 10–40% [1].

Большую роль в предотвращении ИОХВ играет антибиотикопрофилактика (АБП). Под антибиотикопрофилактикой подразумевается предупреждение инфекции, вызванной хирургическим или другим инвазивным вмешательством, но не лечение фоновой инфекции, на устранение которой направлено хирургическое вмешательство. Клиническими данными доказано, что рациональная АБП снижает частоту послеоперационных инфекционных осложнений с 40–60

© Popov P.V., Syropyatov B.Ya., Odegova T.F., 2012

до 1,5–5% [2]. Но экспериментальных работ по изучению патогенеза АБП крайне мало. Это связано с отсутствием эффективной и достоверной модели послеоперационных инфекционных осложнений в области хирургического вмешательства, а существующие способы моделирования далеки от совершенства [3].

Недостатками данных способов являются необходимость создания первичного воспалительного очага и обязательное инфицирование поливалентной патогенной культурой. При этом на первое место выходит морфологическая картина асептического воспаления, что не может полностью соответствовать истинному патогенезу послеоперационных гнойно-воспалительных осложнений в экспериментальной клинике. Повторное инфицирование асептического очага также изменяет патогенез развития от реальности.

Целью работы является обсуждение новой модели инфекционных осложнений послеоперационного периода и способа оценки эффективности антибиотикопрофилактики в эксперименте.

Материалы и методы.

Объектом исследования были крысы линии Вистар, массой 200 г в возрасте 2 мес.

Авторы предложили способ создания модели с максимально адекватным патогенезом послеоперационных гнойно-воспалительных осложнений, которая имеет отсутствие необходимости создания первичного асептического воспаления и вторичного инфицирования очага. Данный способ осуществляется путём проведения крысе под эфирным наркозом лапаротомии, открытую брюшную полость выдерживается 20 минут, затем рану зашивалась, операцию необходимо ежедневно повторять в течение 5-ти дней. На 6-ые сутки послеоперационная рана имеет все классические признаки гнойного послеоперационного осложнения в зоне хирургических вмешательств. При бактериологическом исследовании высевалось в основном кишечная палочка [4]. Для объективности, достоверности и наглядности в данном труде авторы предлагают оценивать эффективность различных вариантов АБП по числу операций, которые перенесли экспериментальные животные. В данной работе рассмотрены следующие варианты АБП: в I группе за полчаса до начала операции внутримышечно вводили изотонический раствор NaCl 1.0 мл. эта группа являлась контрольной. В II группе аналогично вводили цефтриаксон в дозе 50 мг/кг/сут, растворённого в 1.0 мл изотонического раствора натрия хлорида в правое бедро. В III группе вводили цефтриаксон в дозе 5 мг/кг/сут, растворённого в 1.0 мл изотонического раствора натрия хлорида в правое бедро. В IV группе вводили цефтриаксон в дозе 50 мг/кг/сут, растворённого в 1.0 мл изотонического раствора натрия хлорида с добавлением раствора мезатона 1% 0.01 мл. В V группе вводили цефтриаксон в дозе 5 мг/кг/сут, растворённого в 1.0 мл изотонического раствора натрия хлорида с добавлением раствора мезатона 1% 0.01 мл. Каждая группа состояла из 6 белых лабораторных крыс. Мезатон использовался в качестве лимфостимулятора [5]. Все эксперименты проведены в соответствии с «Правилами проведения работ с использованием экспериментальных животных» (Приложение к приказу Министерства здравоохранения СССР от 12.08.1977г. №755) и «Европейской конвенцией о защите позвоночных животных, используемых для экспериментов или в иных научных целях» от 18 марта 1986г. Все экспериментальные животные содержались в стандартных условиях вивария: стандартное содержание в пластиковых клетках с мелкой древесной стружкой, стандартный рацион вивария.

Во время лапаротомий у животных каждой группы определяли функциональное состояние лимфатической системы нижней конечности [6].

Оценку лимфатического дренажа задней конечности крысы производили методом хромолимфоскопии, позволяющим оценивать состояние лимфодинамики. Для этого определяли время от момента интерстициальной инъекции в левую стопу до появления маркера - красителя в аортоподвздошном лимфатическом узле брюшной полости, для чего использовался 1% раствор метиленового синего [7].

Статистическую обработку полученных данных проводили с помощью лицензионного пакета прикладных программ Statistica 6.0. (Stat Soft Inc, США).

Результаты и обсуждения

Животные первой экспериментальной группы без АБП перенесли $7 \pm 0,2$ операций. Во второй группе этот показатель составил $9 \pm 0,1$. Крысы третьей группы перенесли $10 \pm 0,3$ релапаротомий. В четвертой группе с медикаментозной лимфостимуляцией лабораторные животные выдержали $13 \pm 0,5$ вмешательств, а в пятой группе этот показатель составил $12 \pm 0,6$.

Состояние лимфодренажа лабораторных животных в данном эксперименте было следующим. В первой группе время появления метилового синего, введённого лимфотропно в левую стопу крыс, в левом аортоподвздошном лимфоузле составило $9,1 \pm 0,8$ мин, к пятой операции время увеличилось до $13,6 \pm 0,7$, далее этот показатель не определялся за две операции до смерти. Это происходило далее во всех группах экспериментальных животных. Во второй группе, где цефтриаксон вводился в максимальных дозах, временной показатель с $8,8 \pm 0,7$ мин в начале эксперимента увеличивался до $16,2 \pm 1,4$ мин. В третьей группе, при минимальных дозах антибиотика, этот показатель практически был одинаков и составлял $7,1 \pm 0,5$ до $9,4 \pm 0,8$ мин. В четвертой группе, где параллельно проводилась лимфостимуляция, время с $6,6 \pm 0,5$ мин изменилось до $8,4 \pm 0,7$ мин. В последней группе с $6,2 \pm 0,3$ мин изменилось до $6,5 \pm 0,5$.

Выводы.

1. Экспериментально доказано, что при данном моделировании послеоперационных осложнений АБП улучшает и продлевает количество перенесенных операций. Это косвенно говорит о ее эффективности.

2. Концентрация антибиотика влияет на эффективность АБП. В данном случае максимальная концентрация не является залогом лучшего результата по отношению к минимальным дозам $p \leq 0,05$.

3. Сочетание АБП с медикаментозной лимфостимуляцией улучшает ее эффективность.

4. Лимфатический дренаж, а, следовательно, вся лимфатическая система перестает функционировать в первую очередь.

Литература

- [1] Хирургические инфекции кожи и мягких тканей: Российские Национальные Рекомендации (РОХ, РФСХИ, АКХМ, МАКМАХ, АФР)/В.С. Савельев и редакционный совет. М. 2009.
- [2] Гостищев В.К. Пути и возможности профилактики инфекционных осложнений в хирургии. Рациональные подходы к профилактике инфекционных осложнений в хирургии. М.: Универсум Паблишинг, 1997. С. 2–11.
- [3] Шалимов С.А. и др. Руководство по экспериментальной хирургии/С.А. Шалимов, А.П. Радзиховский, Л.В. Кейсевич.- М.: Медицина, 1989. – 272 с.
- [4] Попов П.В., Сыропятов Б.Я., Одегова Т.Ф. Способ моделирования послеоперационных гнойно-воспалительных осложнений в эксперименте // Уведомление о поступлении заявки № 2012122445. - 30.05.2012.
- [5] Панченков Р. Т., Ярема И. В., Сильманович Н. Н. *Лимфостимуляция*. — М., 1986 — с. 242.
- [6] Попов П.В., Сыропятов Б.Я. Влияние лимфостимуляции на лимфатический дренаж задней конечности крысы на фоне центрального лимфастаза // Патологическая физиология и экспериментальная терапия-2008. – № 1. – С. 12–14.
- [7] Горчаков В. Н. Морфологические методы исследования сосудистого русла. – Новосибирск, 1997. – С. 20–23.

PSYCHOEMOTIONAL ASPECTS OF HYPOTHYROIDISM

Sinitsina Y.V.®

Northwest State Medical University named after I.I. Mechnikov

Russia

Abstract

The hypothyroidism is one of most often meeting endocrine diseases which prevalence steadily grows. Besides influence on somatic health, hypothyroidism makes the expressed negative impact on the psychoemotional status of the patients, being characterized considerable variety of clinical manifestations that sometimes considerably complicates diagnostics. Thus, all patients with psychoemotional violations need an assessment of the thyroid status. In the article the most frequent forms of the

psychoneurological violations meeting at a hypothyroidism are considered, modern views on mechanisms of damage of nervous system in the conditions of hypothyroidism are presented, the clinical picture of mental violations at hypofunction of thyroid gland is in details described, features of pathological manifestations depending on sex, age, severity and the hypothyroidism reasons are analyzed. The special attention is paid to the structure and the characteristic of depressions.

Keywords: hypothyroidism, psychological status, psychopathological manifestations, hypothyroid encephalopathy, asthenodepressive syndrome, organic psychosis, panic attacks.

Аннотация

Гипотиреоз является одним из наиболее часто встречающихся эндокринных заболеваний, распространённость которого неуклонно растёт. Помимо влияния на соматическое здоровье, гипотиреоз оказывает выраженное отрицательное воздействие на психоэмоциональный статус пациентов, характеризующееся значительным многообразием клинических проявлений, что порой значительно затрудняет диагностику. Таким образом, все пациенты с психоэмоциональными нарушениями нуждаются в оценке тиреоидного статуса. В статье рассматриваются наиболее частые формы психоневрологических нарушений, встречающихся при гипотиреозе, представлены современные взгляды на механизмы повреждения нервной системы в условиях гипотиреоза, детально описана клиническая картина психических нарушений при гипофункции щитовидной железы, проанализированы особенности патологических проявлений в зависимости от пола, возраста, степени тяжести и причины гипотиреоза. Особое внимание уделено структуре и характеристике депрессивных состояний.

Ключевые слова: гипотиреоз, психологический статус, психопатологические проявления, гипотиреоидная энцефалопатия, астенодепрессивный синдром, органический психоз, панические атаки.

Гипотиреоз - это одно из наиболее часто встречающихся заболеваний эндокринной системы, обусловленное длительным, стойким недостатком гормонов щитовидной железы в организме или дефицитом их биологического эффекта на тканевом уровне. Проблема гипотиреоза в настоящее время крайне актуальна для врачей любой специальности, в связи с увеличением распространенности этой патологии в популяции и полиморфизмом проявлений [4].

Результаты эпидемиологических исследований показывают, что общая распространенность манифестного гипотиреоза в популяции составляет 0,2 - 2%, субклинического - примерно от 7 до 10% среди женщин и от 2 до 3% среди мужчин. В группе женщин старшего возраста распространенность всех форм гипотиреоза может достигать 12 % и более [7].

Несмотря на многообразие симптомов, встречающихся при гипотиреозе, наиболее выраженные изменения наблюдаются со стороны нервной системы и психики. Эти нарушения нарастают по мере прогрессирования заболевания. По мнению многих авторов гипотиреоз оказывает значительное влияние на психологический статус пациентов. Патогенетические механизмы неврологических расстройств при гипотиреозе определяются влиянием дефицита тиреоидных гормонов на нервную систему. Высказываются предположения о снижении при гипотиреозе скорости кровотока, угнетении анаболических процессов, метаболизма глюкозы в головном мозге, о нарушении воздействия тиреоидных гормонов на пострецепторные механизмы, способствующие норадренергической и серотонинергической нейротрансмиссии. [4] В настоящее время доказана роль тиреоидных гормонов в синтезе специфических белков нервной системы: тубулина, актина, фактора роста нервов, миелина. Выявлено опосредованное участие тиреоидных гормонов в регуляции нейрональной дифференцировки через нейротрофический фактор и нейротропин-3 в головном мозге. Отмечено нарушение синаптогенеза, снижение пролиферации гранулярных клеток в наружном гранулоклеточном слое и замедление их миграции во внутренний слой. Снижение уровня тиреоидных гормонов влияет на содержание микросомальной РНК в нейронах больших полушарий головного мозга, что обусловлено уменьшением активности фермента РНК-полимеразы-1 [1].

Головной мозг чрезвычайно чувствителен к дефициту гормонов щитовидной железы. Уже при субклиническом гипотиреозе (когда при гормональном исследовании выявляется только повышение ТТГ) могут развиваться определённые изменения. Чаще всего страдает эмоциональная сфера. Это проявляется подавленным настроением и депрессией. [7,9] Вместе с тем, по мнению многих авторов, субклинический гипотиреоз не является причиной депрессии, а лишь снижает порог развития депрессивных состояний [5].

Важность исследования клинических психопатологических проявлений при гипотиреозе обуславливается полиморфизмом и неоднородностью проявлений психических расстройств [3]. При манифестном гипотиреозе нервно-психические расстройства наиболее выражены, особенно у пациентов пожилого возраста. Есть данные о снижении постоянного потенциала головного мозга при гипотиреозе из-за глубокого нарушения нейроэндокринного взаимодействия. Гипотиреоидная энцефалопатия формируется в результате угнетения анаболических и энергетических процессов в веществе головного мозга, она характеризуется общей заторможенностью, головокружением, снижением социальной адаптации, существенным нарушением интеллекта, снижением памяти, внимания. Больные отмечают, что с трудом анализируют происходящие события. При использовании нейропсихологического тестирования объективно выявляется торпидность мыслительных процессов, уменьшение объема кратковременной памяти. Снижение интеллекта чаще возникает у больных пожилого возраста и, как правило, протекает идентично сенильной деменции, но в отличие от последней носит обратимый характер [1, 4, 10].

У большинства больных гипотиреозом на фоне астении возникают депрессивные состояния. Депрессивные расстройства по выраженности психопатологических проявлений могут быть тяжелыми, средней тяжести, легкими, а по структуре клинической картины - астенодепрессивными, дисфорическими, ипохондрическими, истеродепрессивными [3].

При астено-ипохондрическом синдроме наблюдается тревожно-мнительное настроение, повышенная фиксация внимания на своих ощущениях [4].

Астенодепрессивный синдром проявляется вялостью, апатией, сниженным фоном настроения, безынициативностью, плаксивостью, психической и моторной заторможенностью. Одним из предполагаемых механизмов его развития является нарушение обмена серотонина в веществе головного мозга в результате повышения уровня ТТГ. Отличительной особенностью астенодепрессивного синдрома при гипотиреозе является низкая эффективность антидепрессантов, а также наличие приступов, сходных с паническими атаками [1, 4, 6]. Они имеют яркую эмоциональную окраску в виде выраженной тревожности, тоски, страха. Отличием этих состояний от истинных панических атак являются их длительность (от 2 до 12 часов) и стереотипность, а самое главное – они возникают на фоне депрессии. [1] Munoz Cruzado Ресе и соавторы (2000) в ходе клинических исследований показали, что распространенность гипотиреоза среди больных с депрессией выше, чем среди здоровых людей (соответственно 8-14 и 5%). Исследователи также выявили связь депрессивных расстройств с аутоиммунным тиреоидитом, особенно при положительном тесте на антитела к тиропероксидазе. Giracioti T. и соавторы (2003) изучали связь между проявлениями психоза и титрами аутоантител к тиреоглобулину на примере пациента, страдающего классическими биполярными расстройствами настроения. Было показано, что ремиссия психического заболевания, вызванная приемом препаратов карбамазепина, сопровождается относительным снижением титров аутоантител к тиреоглобулину. Напротив, в период обострения психоза титры аутоантител повышаются. Данные о существовании взаимосвязи между депрессией и аутоиммунным тиреоидитом подтверждаются и другими исследователями. Cole D. и соавторы (2002) в своей работе искали связь между та устойчивостью к терапии и особенностями функционирования тиреоидной системы. В ходе исследования было обнаружено, что снижение уровня свободного тироксина и высокий уровень ТТГ наиболее часто наблюдаются у пациентов, которые характеризуются более длительным периодом до достижения ремиссии (более медленным ответом на лечение). Напротив, больные с уровнем свободного тироксина выше средних значений и уровнем ТТГ ниже среднего давали ремиссию на 4 месяца раньше, чем другая часть исследуемой группы [2].

В группе органических психических расстройств тяжесть психического состояния определяется присутствием признаков органической триады - церебрастения, эмоциональная лабильность, интеллектуально-мнестическое снижение. По структуре клинической картины можно выделить астенические состояния с ипохондрическими включениями, по типу неврастения и с тревожными включениями.

В группе невротических расстройств наиболее часто встречаются генерализованное тревожное расстройство, паническое расстройство, социальная фобия и соматизированное расстройство, в группе расстройств личности и поведения - истерическое, эмоционально-неустойчивое и тревожное ("уклоняющееся", "избегающее") [3].

В целом поведение больных с гипотиреозом однообразное, безучастное, аспонтанное, но иногда могут возникать как экзогенные органические психозы, так и схожие по структуре с эндогенными - шизофреноподобные, маниакально-депрессивные и др. Также могут встречаться

тревожно-депрессивные, делириозногаллюцинаторные (микседематозный делирий, проявляющийся бредом, слуховыми галлюцинациями) и параноидные состояния. Психотические расстройства встречаются у 3-5% пациентов, страдающих тяжёлым гипотиреозом. Острые психозы встречаются наиболее часто после тиреоидэктомии [1, 4].

При анализе соотношений между такими факторами, как пол и форма психического расстройства, выявлено, что среди лиц мужского пола статистически достоверно чаще в процентном соотношении встречаются расстройства личности и поведения, а также органические нарушения, не носящие характера личностной патологии. У больных женского пола чаще отмечались депрессивные и невротические расстройства [3].

Таким образом, гипотиреоз, как явный, так и субклинический, оказывает выраженное негативное влияние на психическое здоровье человека, обуславливая появление как слабовыраженных нарушений, так и тяжёлых психических расстройств, характеризующихся многообразием своих проявлений. Поэтому необходимо помнить, что все пациенты с психозомоциональными нарушениями нуждаются в проведении скрининговых тестов на гипотиреоз.

Литература

- [1] Калинин А.П., Котов С.В. Неврологические расстройства при эндокринных заболеваниях. М.: Медицина, 2001.
- [2] Масалова О.О., Сапронов Н.С. Тиреоидные гормоны и депрессия; Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии - Том 3 – 2004/2. – С. 2-9.
- [3] Михайлова Е.Б. Клинические и терапевтические особенности психических нарушений при субклинической форме гипотиреоза; Казанский медицинский журнал – 2006. – Том 87, № 5. – С. 349-354.
- [4] Мозеров С.А., Эркенова Л.Д. Влияние соматической патологии на психическое здоровье человека; 2011. – Том 1. - № 7 – С. 29–31.
- [5] Нефедов Е.В., Курильская Т.Е., Рунович А.А. роль системных компонентов в нарушении когнитивных функций у больных с различными формами гипотиреоза; Бюллетень ВШЦ СО РАМН. – 2007. - №6 (58) – С. 113-118.
- [6] Сарвилина И.В., Макляков Ю.С., Шин Е.Ф. Субклинический гипотиреоз в практике семейного врача: от эпидемиологии к доказательной фармакотерапии; Российский семейный врач – Том 9, 3-2005. – С. 34-42.
- [7] Фадеев В.В., Мельниченко Г.А. Гипотиреоз: руководство для врачей. - Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: РКИ Соверо пресс, 2004.
- [8] Шпрах В.В., Нефедова Е.В., Курильская Т.Е., Рунович А.А., Пивоваров Ю.И. Влияние заместительной гормональной терапии левотироксином на состояние когнитивных функций и психозомоциональные нарушения у больных первичным гипотериозом; Сибирский медицинский журнал – 2008 - № 3 - С. 56-60.
- [9] Davis J.D., Stern R.A., Flashman L.A. Cognitive and neuropsychiatric aspects of subclinical hypothyroidism: significance in the elderly; Curr. Psychiatry Rep. – 2003. – Vol. 5. - № 5 – P. 384-390.
- [10] Tremont G., Stern R.A., Westervelt H.J. Neurobehavioral functioning in thyroid disorders. – Med. Health. R. I. – 2003. – Vol. 86. - № 10. – P. 318-322.

THE IMPLEMENTATION OF GUIDELINES FOR EVIDENCE DIAGNOSIS OF BENIGN MAMMARY DYSPLASIA

Tonkikh O.S.¹, Sotnikova L.S.², Gerget O.M.³, El Akad E.V.⁴, Okkel Ju.V.^{5*}

^{1, 2, 3, 4, 5} Siberian State Medical University, Tomsk

Russia

Abstract

The article discusses the use of evidence-based on medicine with the comprehensive and comparative evaluation of ultrasound picture data of patients with various forms of dyshormonal mammary dysplasia that allows us to formulate a leading diagnostics and to develop diagnostic factors for each specific form of the disease.

© Tonkikh O.S., Sotnikova L.S., Gerget O.M., El Akad E.V., Okkel Ju.V., 2012

Keywords: Evidence-based medicine, dyshormonal hyperplasia of mammary glands, diagnostic algorithm.

Аннотация

В статье рассматривается использование принципов доказательной медицины при проведении комплексной и сравнительной оценки данных ультразвуковой картины у пациенток с различными формами дисгормональной дисплазии молочных желёз, что позволяет сформулировать ведущий диагностический алгоритм и выработать диагностические коэффициенты для каждой конкретной формы заболевания.

Ключевые слова: Доказательная медицина, дисгормональная гиперплазия молочных желез, диагностический алгоритм.

Введение: По статистике доброкачественные заболевания молочных желез выявляются у 25% женщин в возрасте до 30 лет и у 60 % пациенток старше 40 лет. Диффузная форма доброкачественной дисплазии молочных желез (ДДМЖ) занимает ведущие позиции среди данной когорты пациенток и составляет, в целом, 60-80% в популяции [3]. Решение основной задачи ранней диагностики диффузного гиперпластического процесса с проведением патогенетического лечения, а также длительным наблюдением за этими пациентками обеспечивает профилактику рака молочной железы.

В тоже время, необходимо отметить, что практическая медицина, как никакая другая деятельность, нуждается в разработке методов и критериев, обеспечивающих объективные доказательства принимаемых решений при обследовании пациентов. Доказательная медицина (evidence based medicine) становится технологией и философией современной медицины [1]. В связи с этим, особый интерес представляет создание многофункциональных математических моделей, ориентированных на исследование особенностей организма женщины начиная с поиска закономерностей в сложных метаболических процессах и заканчивая решением задач дифференциальной диагностики выявляемой патологии.

Материал и методы: В рамках межведомственной научно-практической программы «Здоровье женщины», совместного проекта ГОУ ВПО СибГМУ Росздрава, НИИ фармакологии СО РАМН, НИИ психического здоровья СО РАМН и Департамента Здравоохранения Администрации Томской области, обследовано 266 женщин репродуктивного возраста. Исследование выполнено в рамках Гранта Президента РФ № МК-3743.2008.7. Основную группу составили 223 пациентки с верифицированным диагнозом: доброкачественная дисплазия молочных желез (ДДМЖ). Контрольную группу составили 43 практически здоровых женщин, сопоставимых с основной группой по возрасту, без соматической и гинекологической патологии в стадии обострения. Полученные данные показателей ультразвукового исследования позволили разделить пациенток с ДДМЖ на три группы: I группа (n=93): ДДМЖ с преобладанием железистого компонента; II группа (n=69): ДДМЖ с преобладанием кистозного компонента; III группа (n=33): ДДМЖ с преобладанием фиброзного компонента; 4 подгруппа – 28 пациенток со смешанной формой ДДМЖ. Анализ клинического материала показал, что средний возраст пациенток с ДДМЖ в исследовании составил 30,4±0,3 года.

Ультразвуковое исследование проводилось на аппарате «Sonix» фирмы Ultrasonix (США) с использованием линейных датчиков 10 - 14 МГц с применением цветового и энергетического доплеровского картирования.

В настоящее время широко используются статистические методы обработки результатов обследования. В данной работе проводился анализ вариационных рядов методами описательной статистики с вычислением медианы (Me) и верхнего и нижнего квартилей. Качественные признаки оценивались путем вычисления абсолютных и относительных частот. Анализ различий по количественным признакам выполнялся методами множественного сравнения независимых групп (ANOVA Краскела-Уоллиса) и методами сравнения двух независимых групп (U-тест Манна-Уитни). Для изучения связей между признаками применялся корреляционный анализ Кенделла. Разницу значений принимали статистически значимой при $p < 0,05$. Статистический анализ данных осуществлялся при помощи пакета программ Statistica 6,0 (StatSoft, USA). Используемые статистические методы позволяют понять общую тенденцию развития болезни. Однако для оценки индивидуальных особенностей пациентки необходимо разработать принципы врачебной технологии, когда на фоне общих закономерностей лечебно-восстановительной терапии, была бы

возможность делать доказательные выводы о состоянии здоровья каждой обследуемой женщины. С этой целью в работе был реализован алгоритм неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина [2].

Анализ полученных результатов показал, что ошибка риска составляет от 0,3–0,7 при 95% доверительном интервале, а построенные диагностические таблицы позволяют получить дополнительную информацию для повышения качества диагностики и прогнозирования заболевания.

Цель исследования: использование принципов доказательной медицины при проведении комплексной и сравнительной оценки данных ультразвуковой картины у пациенток с диффузными формами доброкачественной дисплазии молочных желёз.

Результаты и обсуждение:

Вопрос о наличии или отсутствии ДДМЖ у пациентки, правильная интерпретация полученных клиничко-анамнестических, лабораторных и эхоскопических данных, а также определение формы ДДМЖ у данной конкретной пациентки, остаётся острым и в настоящее время. Эта проблема ежедневно возникает у многих специалистов. В связи с этим назрела необходимость создания и использования в практической медицине алгоритмов с целью получения диагностических коэффициентов, предлагаемых нам согласно требованиям доказательной медицины.

Для решения задач диагностики с помощью неоднородной последовательной процедуры распознавания были сформированы 2-группы обследованных женщин: обучающая и тестовая. Для обучающей группы в ходе исследования были получены диагностические коэффициенты для каждого из возможных состояний – «болен», «здоров», используя выражение следующего вида (по 4 формам ДДМЖ):

$$ДК = \lg \frac{P(X_{ij}/A_1)}{P(X_{ij}/A_2)}, \quad (1)$$

где под состоянием A_1 понимается в каждом конкретном случае наличие заболевания. Под состоянием A_2 – отсутствие данного заболевания;

x_{ij} (i – индекс диапазона, j – индекс признака) – значимые для диагностики заболевания независимые (имеющие слабую связь) признаки, характеризующие состояние организма женщины.

Из всех признаков x_{ij} была построена последовательность, в которой признаки располагались в порядке убывания информативности. В последствие признаки, имеющие низкую информативность, были исключены из построенной последовательности признаков. Информативность признаков определялась с использованием информационной меры Кульбака.

Для каждого из рассмотренных заболеваний по диагностическим коэффициентам (ДК) с учетом информативности признаков были получены решающие правила. Качество распознавания с использованием диагностических таблиц проверялась на тестовой группе женщин. Принятие решения о наличии или отсутствии заболевания у женщин данной группы осуществлялось при выполнении следующего неравенства:

$$\lg \frac{\alpha}{1-\beta} < ДК(x_1) + ДК(x_2) + \dots + ДК(x_n) < \lg \frac{1-\alpha}{\beta} \quad (2)$$

Существование нескольких состояний («болен», «здоров») предполагает наличие диагностических порогов, при достижении которых выносится решение. В неравенстве (2)

пороговое значение для состояния A_1 определяется как $ДК_{пор}(A_1) = \lg \frac{1-\alpha}{\beta}$, для состояния A_2 –

$$ДК_{пор}(A_2) = \lg \frac{\alpha}{1-\beta},$$

где α – ошибка первого рода (ошибка пропуска состояния A_1 (заболевания)),

β – ошибка второго рода (ошибочная диагностика состояния A_1).

Примем, допустимым ошибку первого рода $\alpha = 0,05$ и ошибку второго рода $\beta = 0,1$. При установленных нами значениях допустимых ошибок $DK_{пор}(A_1) = 10$; $DK_{пор}(A_2) = -12,5$. При достижении порога $DK_{пор}(A_1)$ в неравенстве 2 выносится решение о наличии состояния A_1 , при достижении порога $DK_{пор}(A_2)$ выносится решение – состояние A_2 . Если не достигнут ни один из порогов, то выносится решение о том, что имеющейся информации недостаточно для принятия решения.

Полученные с помощью неоднородной последовательной процедуры распознавания диагнозы для женщин тестовой группы сопоставлялись с клиническими данными, и определялось количество правильно и неправильно принятых решений.

Эхоскопически при ДДМЖ с преобладанием железистого компонента у пациенток отмечалось увеличение толщины слоя паренхимы желез до 20,9 [8,08;14,5] мм, средняя или пониженная эхогенность железистого слоя, со слабой выраженностью или отсутствием явлений жировой инволюции, уменьшение толщины премаммарной клетчатки (средние значения [1,91;11,4] мм) и ретромаммарного слоя (средние значения [2,64;8,95] мм). Дуктэктазия встретилась лишь у 8% ($n=7$) пациенток I группы. При проведении доплерографии нами выявлено увеличение количества сосудов и увеличение скоростей кровотока. Средние значения скоростей кровотока составили $V_{max} - 0,16 [0,15 \div 0,17]$ м/с, $V_{min} - 0,06 [0,05 \div 0,07]$ м/с, $RI - 0,6 [0,5 \div 0,7]$, $PI 1,13 [1,11 \div 1,15]$.

На основании вышеизложенной формулы определения вероятности возникновения ДДМЖ с преобладанием железистого компонента с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина нами были получены диапазоны значений и диагностические коэффициенты признаков, характерных для железистой формы ДДМЖ (см. таблицу 1). Полученные решающие правила в виде диагностических таблиц для диагностики ДДМЖ с преобладанием железистого компонента обеспечивают качество распознавания 94%.

Таблица 1

Извлечение из таблицы для диагностики возникновения ДДМЖ с преобладанием железистого компонента с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина

| Признак | | Диапазон признака | ДК |
|----------------------------------|-------|--------------------------|-------------|
| ... | | ... | ... |
| Толщина премаммарной клетчатки | | [1,91;11,4] | 0,860956618 |
| | | [0;1,91] [11,4;16,2] | 1,464157706 |
| | | [16,2;20,9] | 0,231182796 |
| Толщина фиброгланулярного слоя | | [8,08;14,5] | 0,184946237 |
| | | [4,87;8,08] [14,5;17,7] | 1,597262952 |
| | | [1,65;4,87] [17,7;20,9] | 17,10752688 |
| Толщина ретромаммарной клетчатки | | [2,64;8,95] | 0,396313364 |
| | | [0;2,64] [8,95; 12,1] | 0,396313364 |
| ... | | ... | ... |
| ДК(A1) | 10 | | |
| ДК(A2) | -12,5 | | |

При ДДМЖ с преобладанием кистозного компонента основным симптомом, который был выявлен у всех пациенток данной группы, стало наличие кист, средние размеры которых составили 5 [4÷7] мм. В большей части случаев кисты обнаружены в обеих железах ($n=61$, 89%), у 11% ($n=8$) женщин в одной из желез. Увеличение толщины железистого слоя было у 77% ($n=53$) пациенток и составило 16 [14÷18] мм, что достоверно ниже, чем при железистом варианте ДДМЖ ($r=0,73$; $p<0,05$). Во II группе также отмечено наличие более выраженного перидуктального фиброза, а у 30% ($n=23$) пациенток выявлено расширение млечных протоков. Анализ измеренных доплерографически показателей кровотока при ДДМЖ с преобладанием кистозного компонента не выявил достоверных отличий от пациенток I группы.

Нами были получены диапазоны значений и диагностические коэффициенты признаков, характерных для ДДМЖ с преобладанием кистозного компонента (см. таблицу 2). Качество распознавания составило 87%.

Таблица 2

Извлечение из таблицы для диагностики возникновения ДДМЖ с преобладанием кистозного компонента с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина

| Признак | Диапазон признака | ДК |
|----------------------------------|--------------------------|-------------|
| ... | ... | ... |
| Толщина премаммарной клетчатки | [1,91;11,4] | 1,227909483 |
| | [0;1,91] [11,4;16,2] | 4,40000898 |
| | [16,2;20,9] | 0 |
| Толщина фиброглангулярного слоя | [8,08;14,5] | 0,886875 |
| | [4,87;8,08] [14,5;17,7] | 3,466875 |
| | [1,65;4,87] [17,7;20,9] | 5,375 |
| Толщина ретромаммарной клетчатки | [2,64;8,95] | 0,607886905 |
| | [0;2,64] [8,95; 12,1] | 1,188142587 |
| ... | ... | ... |
| ДК(А1) | 10 | |
| ДК(А2) | -12,5 | |

Характерными признаками наличия у пациенток ДДМЖ с преобладанием фиброзного компонента стало выявление увеличения толщины слоя фиброглангулярной ткани у всех пациенток и составило 15 [13÷17] мм. Отмечено резкое повышение экзогенности железистой ткани, наличие перидуктального фиброза и фиброзирование связок Купера, а также увеличение количества жировых включений, увеличение толщины пре- и ретромаммарной клетчатки, толщина которой, в большинстве случаев, соответствовала нормальным значениям для пациенток данной возрастной группы. Дуктэктазия выявлена нами у 67% (n=22), это достоверно чаще, чем в двух других группах ($r=0,76$; $p<0,05$). Показателей кровотока при ДДМЖ с преобладанием фиброзного компонента не выявил достоверных отличий от других вариантов ДДМЖ. Сравнительный анализ показал, что в III группе пациенток увеличение толщины железистой ткани значимо ниже, чем в I группе больных ($r=0,81$; $p<0,05$) и не отличается от толщины фиброглангулярного слоя пациенток II группы ($r=0,47$; $p>0,05$).

Диапазоны значений и диагностические коэффициенты признаков, характерных для ДДМЖ с преобладанием фиброзного компонента представлены в таблице 3. Рассмотренный для диагностики алгоритм с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания обеспечивает качество распознавания 84%.

Таблица 3

Извлечение из таблицы для диагностики возникновения ДДМЖ с преобладанием фиброзного компонента с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина

| Признак | Диапазон признака | ДК |
|----------------------------------|--------------------------|------------|
| ... | ... | ... |
| Толщина премаммарной клетчатки | [1,91;11,4] | 1,17369727 |
| | [0;1,91] [11,4;16,2] | 0,80913978 |
| | [16,2;20,9] | 1,38709677 |
| Толщина фиброглангулярного слоя | [8,08;14,5] | 0,96493689 |
| | [4,87;8,08] [14,5;17,7] | 1,2483871 |
| | [1,65;4,87] [17,7;20,9] | 5,5483871 |
| Толщина ретромаммарной клетчатки | [2,64;8,95] | 1,0950764 |
| | [0;2,64] [8,95; 12,1] | 1,05683564 |
| ... | ... | ... |
| ДК(А1) | 10 | |
| ДК(А2) | -12,5 | |

Признаками наличия у пациенток смешанной формы ДДМЖ наряду с увеличением толщины слоя фиброглангулярной ткани до 15 [13÷17] мм, резким повышением экзогенности

железистого слоя, наличием перидуктального фиброза и фиброзированием связок Купера, увеличением толщины пре- и ретромаммарной клетчатки, стало выявление разнокалиберных кист. В 71,4% (n=22) случаев кисты обнаружены в обеих железах. Дуктэктазия выявлена нами у 50% (n=14), это достоверно чаще, чем в двух других группах ($r=0,76$; $p<0,05$). Анализ показателей кровотока при данной форме не выявил достоверных отличий от других вариантов ДДМЖ.

При определении вероятности возникновения смешанной формы ДДМЖ с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина нами были получены диапазоны значений и диагностические коэффициенты признаков, характерных для смешанной формы ДДМЖ (см. таблицу 4). Отношение риска для данных значений составили 0,6 при 95% доверительном интервале.

Таблица 4

Извлечение из таблицы для определения вероятности возникновения смешанной формы ДДМЖ с использованием неоднородной последовательной процедуры распознавания в модификации А.А.Генкина

| Признак | Диапазон признака | ДК |
|----------------------------------|--------------------------|-------------|
| ... | ... | ... |
| Толщина премаммарной клетчатки | [1,91;11,4] | 1,217980296 |
| | [0;1,91] [11,4;16,2] | 0,511904762 |
| | [16,2;20,9] | 0,767857143 |
| Толщина фиброглангулярного слоя | [8,08;14,5] | 0,43 |
| | [4,87;8,08] [14,5;17,7] | 0,698051948 |
| | [1,65;4,87] [17,7;20,9] | 23,03571429 |
| Толщина ретромаммарной клетчатки | [2,64;8,95] | 0,639880952 |
| | [0;2,64] [8,95; 12,1] | 2,6875 |
| ДК(А1) | 10 | |
| ДК(А2) | -12,5 | |

Клинический пример: В примере рассмотрим двух пациенток одна из которых здорова (из группы контроля), вторая имеет заболевание (ДДМЖ с преобладанием фиброзного компонента).

Пациентка В.О.А., 27 лет, группа контроля. Жалоб нет. Собранные клинико-анамнестические, лабораторные данные и результаты ультразвукового сканирования молочных желез данной пациентки были в виде абсолютных значений признаков внесены в предлагаемый алгоритм с последующим пересчетом диагностических коэффициентов для данной конкретной пациентки. В таблице 5 представлено извлечение из перечня признаков, значения каждого из них, диапазон в который попадает признак, диагностический коэффициент соответствующий данному диапазону.

Таблица 5

Извлечение из таблицы для определения вероятности возникновения ДДМЖ у пациентки группы контроля

| Признак | Значение признака данного пациента | Диапазон признака, соответствующий пациенту | ДК |
|-------------------------|------------------------------------|---|----------|
| ... | ... | ... | ... |
| МЖ_премаммарная_клетч | 4 | [1,91;11,4] | 0,069556 |
| МЖ_фиброглангулярная_тк | 13 | [8,08;14,5] | -0,0155 |
| МЖ_ретромаммарная_клетч | 4 | [2,64;8,95] | 0,039444 |

Сумма всех диагностических коэффициентов равна -3,02376, что меньше чем пороговое значение равное -1,255272505, следовательно, делаем вывод: пациентка В.О.А – здорова.

Пациентка Г.М.В., 37 лет, жалобы на умеренно выраженную масталгию, носящую циклический характер, уплотнения в обеих молочных железах. Полученные при осмотре данные были автоматически обработаны с помощью предлагаемого алгоритма. В таблице 6 представлена часть перечня признаков, значения каждого из них, диапазон в который попадает признак, диагностический коэффициент соответствующий данному диапазону.

Таблица 6

Извлечение из таблицы для определения вероятности возникновения ДДМЖ у пациентки

| Признак | Значение признака данного пациента | Диапазон признака, соответствующий пациенту | ДК |
|-------------------------|------------------------------------|---|----------|
| ... | ... | ... | ... |
| МЖ_премаммарная_клетч | 14,6 | [-2,85;1,91] [11,4;16,2] | -0,09198 |
| МЖ_фиброглангулярная_тк | 6,1 | [4,87;8,08] [14,5;17,7] | 0,096349 |
| МЖ_ретромаммарная_клетч | 11,2 | [-0,5;2,64] [8,95; 12,1] | 0,024007 |

Сумма всех диагностических коэффициентов равна у данной пациентки 3,836121, что больше чем пороговое значение равное 0,97, следовательно, делаем вывод: пациентка Г.М.В. – больна.

Выводы: Таким образом, использование принципов доказательной медицины при проведении комплексной и сравнительной оценки данных ультразвуковой картины у пациенток с различными формами дисгормональной дисплазии молочных желёз позволяет сформулировать ведущий диагностический алгоритм и выработать диагностические коэффициенты для каждой конкретной формы заболевания. Полученные решающие правила в виде диагностических таблиц обеспечивают качество распознавания 87-94% и позволяют получить качественно новые научные и практические выводы, существенно ускоряющие и облегчающие работу медицинского персонала.

Литература

- [1] Власов В.В. Введение в доказательную медицину. – М.: Медиа Сфера, 2001. – 392с.
 [2] Гублер Е.В. Информатика в патологии, клинической медицине и педиатрии. – СПб.: Медицина, 2002.–176 с.
 [3] Кулаков В.И., Волобуев А.И., Сеницын В.А., Руднева Т.В. Заболеваемость молочных желёз у гинекологических больных: Материалы Всерос. конф. "Научно-организационные аспекты и современные лечебно-диагностические технологии в маммологии". М., 2003. С. 72–73.

INCREASE OF EFFICIENCY OF DIAGNOSTICS OF INFLAMMATORY PERIODONTAL DISEASES BY THE METHOD OF PCR «IN REAL TIME»

Zorina O.A.¹, Petruchina N.B.², Berkutova I.S.³©

^{1, 2, 3} I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (MSMU), State Educational Institution of Higher Professional Training of the Ministry of Health Care and Social Development

Russia

Abstract

The modern level of knowledge on the etiology and pathogenesis of uniquely identifies microbial factor as the dominant cause of the development of aggressive and typical forms of periodontitis. The study involved patients with chronic generalized parodontitis of average and heavy degree and with aggressive forms of periodontitis in the 3 groups of the study. The choice of tactics of treatment approached selectively depending on the identification of the content of parodontiumpathogenes with the help of the method of PCR «in real time». For the quantitative assessment of the representation of those or other parodontiumpathogenes in the bacterial community of the PCR method «in real time» used the normalization of the data on the total bacterial mass.

Keywords: microbiocenosis, periodontitis, chronic generalized periodontitis, aggressive periodontitis, qPCR.

Аннотация

Современный уровень знаний об этиологии и патогенезе однозначно определяет микробный фактор как доминирующую причину в развитии агрессивной и типичной форм пародонтита. В исследовании принимали участие пациенты с хроническим генерализованным пародонтитом средней и тяжелой степени и с агрессивными формами пародонтита в составе 3-х групп исследования. Выявление содержания основных микроорганизмов, ассоциированных с пародонтитом, проводилось методом ПЦР «в реальном времени». Для количественной оценки представленности тех или иных пародонтопатогенов в бактериальном сообществе методом ПЦР «в реальном времени» использована нормировка данных относительно общей бактериальной массы.

Ключевые слова: микробиоценоз, хронический генерализованный пародонтит, агрессивный пародонтит, ПЦР «в реальном времени».

Основополагающей проблемой в медицине вообще и в пародонтологии, в частности, остается точность и своевременность диагностики, что позволяет назначать этиотропное лечение в самые ближайшие сроки после обращения пациента [1]. Спецификой пародонтологической патологии является большое количество патогенных в отношении пародонта микроорганизмов, этиологическая роль которых в развитии хронического генерализованного (ХГП) и агрессивного пародонтита уже давно не оспаривается [1,3,6,7]. Биоценоз ротовой полости представляет собой устойчивую систему, зависящую от множества экзогенных и эндогенных факторов. Доказано, что развитие воспалительных заболеваний пародонта наиболее часто ассоциировано с увеличением количества и персистенцией в тканях пародонта следующих микроорганизмов: *Prevotella intermedia*, *Tannerella forsythensis*, *Treponema denticola*, *Aggregatibacter actinomycetemcomitans*, *Porphyromonas gingivalis*. Использование ПЦР «в реальном времени» позволяет точно анализировать состав микрофлоры в различных биотопах полости рта, выявляя ДНК искомым микроорганизмов в сложной смеси нуклеиновых кислот. А количественная оценка микроорганизмов дает возможность проведения динамических наблюдений, что помогает адекватному выбору этиотропной терапии и оценке ее эффективности.

Разработанная ранее панель тест-систем на основе метода ПЦР «в реальном времени» для оценки качественного и количественного состава биоценозов полости рта по микроорганизмам, ассоциированным с заболеваниями пародонта, позволила проводить одновременное количественное определение указанных пародонтопатогенов с диагностической точностью не ниже 97 % [2]. Для количественной оценки представленности тех или иных микроорганизмов в бактериальном сообществе методом ПЦР «в реальном времени» применяют нормировку как относительно общей бактериальной массы, так и относительно геномной ДНК пациента. Показано, что существует корреляция между общей бактериальной массой микробиоценоза пародонтального кармана и геномной ДНК пациента [4]. Количество геномной ДНК оказалось близко к значениям, получаемым для представителей патогенной микрофлоры, в то время как суммарное количество бактерий, определенное по 16S рРНК оказалось более чем в 100 раз выше значений для самих представленных патогенов.

Целью данной работы явилось повышение эффективности диагностики хронического генерализованного и агрессивного пародонтита путем количественной оценки соотношения наиболее важных представителей пародонтопатогенной микрофлоры методом ПЦР «в реальном времени».

Материалы и методы исследования. В исследовании принимали участие 105 пациентов (55 мужчин и 50 женщин) в возрасте от 18 до 60 лет с ХГП средней и тяжелой степени и агрессивными формами пародонтита. Принимавшие участие в исследовании пациенты были разделены на три группы: 1. ХГП средней степени (39 человек), 2. ХГП тяжелой степени (38 человек), 3. агрессивный пародонтит (28 человек). Группа контроля включала 20 практически здоровых лиц с интактным пародонтом в возрасте от 18 до 35 лет.

Пациентам проводился стандартный стоматологический осмотр с заполнением специальной карты обследования, определялись форма и степень поражения, характеризующуюся воспалением и деструкцией тканей пародонта, экссудацией из пародонтальных карманов, кровоточивостью десен при чистке зубов.

Для объективной оценки клинического состояния пародонта определялись следующие индексы: индекс Green-Vermillion (1964), индекс Silness Loe (1962), индекс кровоточивости Muhlemann в модификации Cowell (1975); также регистрировалась степень подвижности по Miller в модификации Flezar и глубина пародонтальных карманов.

Забор материала для исследования биоценозов пародонтальных карманов проводили стерильными бумажными эндодонтическими штифтами (размер №25). В работе были использованы тест-системы, состоящие из специфических праймеров и специфичной флуоресцентно меченой разрушаемой пробы (типа TaqMan), к шести пародонтопатогенным агентам (*Aggregatibacter actinomycetemcomitans*, *Porphyromonas gingivalis*, *Prevotella intermedia*, *Tannerella forsythensis* (*Bacteroides forsythus*), *Treponema denticola*, *Candida albicans*). Выделение ДНК для выявления микроорганизмов проводили по методике «Проба – ГС» (производства ООО «НПО ДНК-Технология»). Метод основан на сорбции ДНК на органическом носителе, отмывке примесей, с последующей элюцией нуклеиновых кислот с сорбента. Полимеразную цепную реакцию и определение температуры плавления олигонуклеотидных проб проводили с помощью детектирующего амплификатора «ДТ-96» (производства ООО «НПО ДНК-Технология», Россия). Учет результатов проводили с помощью программного обеспечения, прилагающегося к детектирующему амплификатору «ДТ-96». Для постановки ПЦР в реальном времени использовали реагенты ООО «НПО ДНК-Технология», согласно инструкции производителя.

После прохождения амплификации, по показателю индикаторного цикла (Ct) программно рассчитывали количество ДНК исследуемого инфекционного агента. Для исключения ложноотрицательных результатов учитывали показатель амплификации геномной ДНК человека, (контроль взятия биологического материала).

Статистическая обработка полученных данных проводилась в программе Statistica 7.0.

Результаты и их обсуждение. Полученные данные показали, что у здоровых лиц в исследуемом материале – десневой жидкости, изучаемые микроорганизмы обнаруживались в малых количествах. У больных же с типичной формой пародонтита количественные показатели микроорганизмов *Prevotella intermedia*, *Porphyromonas gingivalis*, *Tannerella forsythensis* и *Treponema denticola* были значительно выше. Микроорганизм *A. actinomycetemcomitans* выявляли в единичных случаях, однако при агрессивной форме его количество в исследуемом материале было высоким. Частота выявления представителей пародонтопатогенной микрофлоры методом ПЦР «в реальном времени» в образцах была различной, с тенденцией к увеличению количества выявляемых видов в зависимости от тяжести пародонтита. Так, у практически здоровых лиц показатель общей бакмассы составлял порядка 10^6 геном-эквивалентов на реакционную пробирку, в то время как для пациентов с ХГП средней степени этот показатель был выше примерно на порядок величины, достигая 10^7 , а у пациентов с ХГП тяжелой степени и агрессивным пародонтитом – составил уже около 10^8 . Нами установлена тесная зависимость выявления *Porphyromonas gingivalis* от глубины пародонтального кармана, что подтверждается данными, полученными ранее. Для четырех патогенов (*P. gingivalis*, *P. intermedia*, *T. forsythensis*, *T. denticola*) обнаружено достоверное повышение при пародонтите показателей количественного содержания по сравнению с группой здоровых лиц. Среди изученных микроорганизмов лидерами роста по мере развития пародонтита являлись *P. gingivalis*, *P. intermedia* и *T. forsythensis*, которые демонстрировали устойчивое увеличение относительного содержания в общей бактериальной массе более чем в сто раз. Относительное содержание *T. denticola* при пародонтите, напротив, постепенно уменьшалось.

Состав микрофлоры пародонтальных карманов существенно различался в зависимости от степени тяжести пародонтита.

Несмотря на то, что абсолютное количество *T. denticola* с развитием заболевания постепенно возрастало, по мере утяжеления воспалительного процесса отмечалась тенденция к уменьшению относительного количества этих микроорганизмов в пародонтальных карманах (по отношению к общей бакмассе). Согласно количественной оценке, содержание в пробе ДНК *P. intermedia* и *T. forsythensis* резко возрастало (на 2–3 порядка) при начальной стадии заболевания по сравнению с группой здоровых лиц, но оказывалось соизмеримым у пациентов с различной степенью тяжести пародонтита. При тяжелой форме заболевания наблюдалось резкое увеличение (более чем в 1000 раз) относительного количества *P. gingivalis* в пародонтальных карманах.

При ХГП тяжелой степени возрастало количество грибов *C. albicans* до 2×10^2 , что свидетельствовало о выраженном дисбиозе полости рта.

По мнению авторов [5, 9, 10], в развитии деструктивных изменений пародонта в большей степени участвуют *P.g.*, *A.a.*, и *T.f.*, а наличие *A.a.* должно учитываться при выборе комплекса лечебных мероприятий, ввиду влияния последнего на эффективность терапии. При выявлении *P.g.* в количестве 10^6 рекомендуется в лечение пародонтита включать общую антибиотикотерапию [8].

Согласно количественному исследованию микробиоценоза пародонтального кармана, проведенного с применением технологии ПЦР «в реальном времени» с TaqMan пробами, были

обнаружены статистически значимые корреляции между относительным и абсолютным количеством двух пародонтопатогенных бактерий и глубиной пародонтального кармана ($r=0,48$ для *T. forsythensis*, и $r=0,50$ для *Fusobacterium spp.*, $p<0,001$). Также было показано наличие устойчивого соотношения данных бактерий в каждом кармане ($r=0,75$, $p<0,001$). Обе бактерии обнаруживались более часто в карманах глубиной более 4 мм (χ^2 test, $p<0,001$).

Положительная взаимосвязь между абсолютным количеством бактерии и глубиной пародонтального кармана была показана и для *Treponema denticola*.

Данные клинического осмотра, как подтверждение результатов диагностики с применением ПЦР «в реальном времени», показали, что у всех пациентов гигиена полости рта была неудовлетворительной (индекс Greene-Vermillion) и составляла $5,2\pm0,25$ ($p<0,05$), подобная тенденция отмечалась и по индексу Silness Loe.

Индекс Mühlemann в модификации Cowell для определения кровоточивости составил $2,8\pm0,1$, $p<0,05$ у пациентов с ХГП тяжелой степени и с $2,9\pm0,1$, $p<0,05$. Средняя глубина пародонтальных карманов составила 5,1 мм у пациентов с ХГП средней степени, до 6,2 мм у пациентов с ХГП тяжелой степени, до 6,5 у пациентов с агрессивным пародонтитом, также регистрировалась степень подвижности зубов по Miller в модификации Flezar.

Выводы:

1. Определение содержания пародонтопатогенов методом ПЦР «в реальном времени» позволяет объективно оценить состояние пародонтального комплекса, риск возникновения и прогрессирования типичных и агрессивных форм пародонтита.

2. ПЦР с детекцией результатов в режиме реального времени является достаточно точным методом для исследования количественного и качественного состава пародонтопатогенной микрофлоры ротовой полости.

3. Исследование 6-ти пародонтопатогенных микроорганизмов в пародонтальных карманах целесообразно проводить при выборе терапии и для оценки эффективности проведенного лечения, в том числе о включении антибактериальных препаратов в индивидуальный план лечения;

Литература

- [1] Грудянов А.И., Зорина О.А. Методы диагностики воспалительных заболеваний пародонта: Руководство для врачей. - М., 2008. - 113с.
- [2] Зорина О.А., Кулаков А.А., Борискина О.А., Ребриков Д.В. Метод ПЦР «в реальном времени» для анализа количественного и качественного соотношений микробиоценоза пародонтального кармана. // Стоматология. - 2011. - №3. - С.31-33.
- [3] Зорина О.А., Кулаков А.А., Грудянов А.И. Микробиоценоз полости рта в норме и при воспалительных заболеваниях пародонта. // Стоматология. - 2011. - №1. - С.73-78.
- [4] Зорина О.А., Тумбинская Л.В., Ребриков Д.В. Нормировка данных при количественном исследовании пародонтопатогенной микрофлоры методом ПЦР «в реальном времени». Стоматология для всех. 2011. №1.
- [5] Corraini P, Baelum V, Pannuti CM, Romito GA, Aquino DR, Cortelli SC, Cortelli JR, Pustiglioni FE. Subgingival microbial profiles as diagnostic markers of destructive periodontal diseases: A clinical epidemiology study. Acta Odontol Scand. 2012 May 8
- [6] Holt S.C.O, Ebersole J.L. (2005). Porphyromonas gingivalis, Treponema denticola, and Tannerella forsythia: the "red complex", a prototype polybacterial pathogenic consortium in periodontitis. Periodontol 2000 38:72-122.
- [7] Kachlany S. Лейкотоксин бактерий Aggregatibacter actinomycetemcomitans: от опасности заболевания к лечению. // J Dent Research. – 2010. – Vol. 89. - №6. – p.561 – 570.
- [8] Takamatsu N, Yano K, He T, Umeda M, Ishikawa I. Effect of initial periodontal therapy on the frequency of detecting Bacteroides forsythus, Porphyromonas gingivalis, and Actinobacillus actinomycetemcomitans. J Periodontol 1999;70:574-580.
- [9] Thiha K., Takeuchi Y., Umeda M. et al. Identification periodontopathic bacteria in gingival tissue of Japanese periodontitis patients. Oral Microbiol Immunol 2007; 22:3:201 -207
- [10] Tong K.Z., Zee K.Y., Lee D.H., Corbet E.F. Clinical responses to mechanical periodontal treatment in Chinese chronic periodontitis patients with and without Actinobacillus actinomycetemcomitans. J Periodontol 2003; 74:11:1582 – 1588
- [11] Wara-Aswapati N., Surarit R., Chayasadam A. Et al. RANKL Upregulation Associated with Periodontitis and Porphyromonas gingivalis. J Periodontology 2007; 78:6:1062 – 1069

**DOLL ART AS THE TYPE OF ARTS AND CRAFTS ON EXAMPLES
OF THE AUTHOR'S DOLL HILDEGARD GYUNTSEL
AND ALEKSANDRA KUKINOVA**

Bazilskaya A.P.®

Voronezh State University

Russia

Abstract

In the article the task is to consider the doll as an independent type of Arts and crafts. Acquaintance with doll art is on the example of dolls Hildegard Gyuntzel and Aleksandra Kukinova. The considerable attention is paid to the author's dolls. The question is raised to studying the doll indissolubly with the culture. Characteristics of the dolls are analyzed. It is shown that doll art plays a significant role in society: dolls deserve attention of collectors, can be an interior element, can carry out function of talisman and represent history and traditions of any country. The subject of doll development is touched. Examples of window dressing by means of dolls are given.

Keywords: author's doll, Arts and crafts, Hildegard Gyuntzel, interior doll, functions of doll, Aleksandra Kukinova, materials, types.

Аннотация

В статье ставится задача рассмотреть куклу, как самостоятельный вид Декоративно-прикладного искусства. Ознакомление с кукольным искусством происходит на примере кукол Хильдегард Гюнцель и Александры Кукиной. Значительное внимание уделяется авторским куклам. Ставится вопрос об изучении куклы неразрывно с культурой. Проанализированы характерные особенности кукол. Показано, что кукольное искусство играет значительную роль в обществе: куклы заслуживают внимание коллекционеров, могут быть элементом интерьера, могут выполнять функцию талисмана и представлять историю и традиции какой-либо страны. Затронута тема развития куклы. Приведены примеры оформления витрин с помощью кукол.

Ключевые слова: авторская кукла, Декоративно-прикладное искусство, Хильдегард Гюнцель, интерьерная кукла, функции куклы, Александра Кукина, материалы, виды.

Авторская кукла – своеобразное искусство, которое имеет достаточную перспективу в Росси. Искусство куклы нуждается в изучении, так как особое внимание к нему проявляется только последнее десятилетие. Но куклу важно изучать неразрывно с той культурой, в которой она зародилась. На данный момент можно проследить попытки комплексно и наиболее интересно рассмотреть куклу, как явление в современной культуре, но эти попытки не полные. Примером могут служить следующие работы: [Б. Голдовский «Энциклопедия кукол»], [Морозов И. А. «Феномен куклы в традиционной и современной культуре»], исследование Г. Фон Клейста, посвященное истории марионеток и другие. Но все эти работы лишь частично изучают куклу, как явление, не полностью отражают ее сущность, не рассматривают куклу в целом.

Что такое кукла в целом и как она передает культуру? Авторская кукла может служить хорошим примером. Как самостоятельный вид ДПИ, куклу можно рассмотреть на примерах работ

Хильдегард Гюнцель и Александры Кукиной. Это лишь небольшая составляющая всего искусства куклы, но она позволит затронуть и проникнуть в историю куклы, в ее развитие и связь с культурой.

Искусство куклы, ее связь с культурой и ее развитие в России имеет многовековую историю. Кукла связана с языческими обрядами, культами древности и народными верованиями. Кроме того она имеет отношение к истории костюма, как, например, работы А. Кукиной. Она постепенно развивалась, когда-то была незаметной, но сегодня снова родилась, в другом времени, в другом образе, в другом понимании. Традиции искусства куклы сформировались в конце XIX века. Истоки – в народной кукле, которая несла в себе функции игры, ритуала, оберега. Сегодня для куклы созданы условия, она популярна, особенно авторская кукла среди коллекционеров, появляются школы художников-кукольников, кукла превращается в арт-объект, входящий и в наши интерьеры.

Следует продолжить изучение куклы, как целого явления, более детально и в неразрывной связи с культурой. В нашей работе мы лишь начнем изучать куклу, как вид ДПИ.

Выявление особенностей куклы, отслеживание кукольной практики на примере авторских кукол Хильдегард Гюнцель и Александры Кукиной – эти проблемы достаточно интересны для их изучения. Следует рассматривать куклу как достаточно самостоятельный вид ДПИ. Отправной точкой для этого может стать изучение искусства куклы через примеры авторских кукол Хильдегард Гюнцель и Александры Кукиной. Именно авторская кукла обращает на себя внимание. Она является продолжением декоративно-прикладного искусства: это и скульптура, и живопись и художественный текстиль. Декоративно-прикладное искусство играет важную роль в нашей жизни. Мы не замечаем как куклы и другие виды декоративно-прикладного искусства присутствуют на каждом шагу нашей жизни.

Кукла является и декоративным элементом. От латинского *desco* – украшаю, ДПИ – это декор нашей реальности, мы декорируем интерьер, все, что нас окружает. Но это лишь терминологические стандарты, которые, так же, как и вопрос изучения искусства куклы, нуждается в исследовании. ДПИ – это раздел декоративного искусства, охватывающий создание художественных изделий, имеющих утилитарное и не утилитарное назначение. Изделия ДПИ обладают эстетическим качеством. Они рассчитаны на художественный эффект. Существует классификация Декоративно-прикладного искусства, которая обусловлена важной ролью конструктивно-технологического начала в ДПИ. Эта классификация утвердилась в научной литературе со второй половины XX века и выглядит следующим образом:

- по материалу (металл, керамика, текстиль, дерево);
- по технике выполнения (резьба, роспись, вышивка);
- по функциональным признакам (мебель, посуда, игрушки).

Кукла – это совокупность элементов ДПИ. Подтверждением этому становится использование в изготовлении куклы кружевоплетения, росписи, вязания, бисероплетения, лепки из различных материалов и т. д.

В нашей жизни кукла занимает достаточно значимое место. Кукла – это предмет в виде человека или животного, сделанный из фарфора, пластика, бумаги, дерева и других материалов [Электронная библиотека Википедия, Кукла, 2012, 17 ноя.] Раньше не обращали внимания на социальные функции, выполняемые куклами в различных сферах человеческой деятельности. Тем не менее, у куклы была своя роль:

1. Кукла-талисман.
2. Кукла-манекен, используемая в торговом деле.

3. Сувенирная кукла, напоминающая, к примеру, о посещении какого-либо знаменитого места туристами или музея. Подобная кукла должна нести колорит места, в котором она была приобретена или сделана. В последнее время в России появилось понятие корпоративных сувениров или бизнес-сувениров, которые преподносятся сотрудникам компании от руководства в честь юбилейных событий или приурочены к праздничным датам. Во многих странах продажа сувенирных кукол является серьезным источником дохода. Например, японская кукла *кокези* издающая звук, или в Испании и Италии куклы имитируют тело человека, они могут быть и в народных костюмах.

4. Обрядовая кукла, например, соломенная «Масленица» в языческих празднествах наступления весны.

В XIX веке куклы были очень ценными и хранились в шкафах, для игры детям они не выдавались, ими просто любовались. По технике выполнения куклы тоже бывают разными: это и пластика, и фарфор, и папье-маше и другое. Некоторые куклы являются настоящими художественными произведениями и выполняют исключительно эстетические функции.

В некоторых случаях эстетическую функцию они выполняют самостоятельно (выставочные куклы), а в других – в составе разнообразных художественных композиций. Это могут быть объемные и плоские изображения, художественные панорамы и диорамы.

5. Особые позиции в искусстве занимают куклы-актеры. Они причастны к актерскому искусству, их используют как средства для изображения персонажей в спектаклях или фильмах, карнавалов, шествиях. Впервые это название использовал С. В. Образцов в 1938 году в книге «Актер с куклой». Эти куклы, в свою очередь, подразделяются на виды: а) куклы-марионетки; б) планшетные куклы; в) куклы-перчатки.

6. Кукла-игрушка. Куклы, как детские игрушки возникли еще в доисторические времена. Отправной точкой для появления этого вида кукол стали изображения духов, божков и т. д. Но более сложные и художественно доброкачественные куклы появились гораздо позднее. Изготавливались они из фарфора, дерева или ценных металлов. Среди современных кукол-игрушек известны и другие материалы, а так же и новые образы: Барби, пупсы, Братс и другие.

Кукла может использоваться и в рекламных целях, быть гигантских размеров, как например, в диснейлендах или магазинах.

7. Кукла в искусстве. В литературных произведениях встречаются мотивы «оживления» куклы, превращение из искусственного и неживого в настоящее. Например, «Приключения Пинокио. История деревянной куклы» Карло Коллоди, «Золотой ключик, или приключения Буратино» А. Толстого, «Щелкунчик» сказка Гофмана и балет П. И. Чайковского. Тема оживших кукол повлияла и на творчество и других авторов. Выделение куклы в искусстве, как отдельного типа среди остальных, имеет право на существование. Стоит вспомнить кукольные мультфильмы, которые по сегодняшний день не забыли и они пользуются успехом. Первые кукольные мультфильмы появились в 1912 году. В России это мультфильм В. Старевича «Прекрасная Луканида». В 1935 году вышел первый полнометражный комбинированный фильм «Новый Гулливер», имевший большой успех. В 1953 году на студии «Союзмультфильм» открылось кукольное объединение, где были сняты многие любимые нами кукольные мультфильмы: «Варежка», «38 попугаев», «Волк и теленок», «Тяп-ляп, маляры», «Как стать большим» и другие. Кукла в искусстве занимает свое достойное место и так же может быть отдельным объектом изучения в дальнейшем.

8. Авторская кукла – является особым направлением современного прикладного творчества. Она создается чаще всего в одном экземпляре. Авторская кукла может быть и портретной, если имеет сходство с определенным человеком, может быть шарнирной или застывшей в определенной позе, может быть характерной, фантазийной и т. д. Техник исполнения авторской куклы тоже насчитывается немало: холодный и горячий пластик, фарфор, текстиль, папье-маше и другое. И по назначению эти куклы разные – просто коллекционные или интерьерные. Авторской кукле хотелось бы уделить особое внимание.

Кукла может выполнять несколько функций сразу. Например, куклы Хильдегард Гюнцель – это авторские куклы, но вполне могут быть сувенирными или куклами-талисманами.

Подобные творения пользуются спросом не только у коллекционеров, но и у искусствоведов, дизайнеров интерьеров и одежды, и даже архитекторов. Присутствие авторской куклы в интерьере стало уже хорошим тоном и показателем изысканного вкуса обладателей. Ежегодно проводятся выставки, посвященные искусству куклы. Например, Международный салон куклы в Москве, салон «Киевская сказка» (Украина). В Воронеже в июне 2012 года также прошла Международная выставка «Вернисаж кукол». Здесь можно было найти кукол на любой вкус: это и мишки Тедди мастерицы Ольги Щеголевой, и японская кукла Teriko Марины Мызиной, и «сладкие ангелочки» Светланы Малащенко и Анастасии Бочковой, и удивительные «носкистики» Анны Мосиной, и маленькая капризуля Ольги Тимофеевой и много другого, не менее привлекательного и интересного. Участники приехали из разных городов. Кукольным делом «болеют» по всей России, но, к сожалению, кукольниками у нас интересуются не так активно, как на Западе.

Любоваться этим мастерством можно не только у российских, но и у зарубежных мастеров. Например, Хильдегард Гюнцель, Германия, одна из самых именитых и титулованных художниц в ряду мировых кукольных мастеров. Куклам она посвятила всю себя, создавая златокурых, немного меланхолических, фарфоровых принцесс. Работы Гюнцель отличаются «прозрачным» свечением кожи. Этому мастерица уделяет особое внимание. Хильдегард окончила немецкую школу моды и стала дипломированным дизайнером одежды. Первые кукол Х. Гюнцель сделала в виде клоунов на кожаном шнурке. В 1972 году зрители увидели первую куклу с гипсовой головой. Со временем куклы Хильдегард менялись, и сегодня мы можем видеть ее работы в виде девочек-подростков 20-ых годов. Эти создания сделаны из фарфора, хотя вначале творческого пути Х. Гюнцель создавала

свои работы из чернита и гипса. Каждая кукла изготавливается не менее двух месяцев. Сначала возникает идея, фантазия, а воображение помогает Хильдегард придумывать этих неземных красавиц. Затем создается гипсовая форма, которая обливается фарфором и обжигается не менее трех раз. Каждую работу Хильдегард Гюнцель покрывает тонким слоем воска. Это главный секрет создания «прозрачности» кожи кукол. Костюмы и обувь, весь образ куклы мастерица продумывает сама. В одежде фарфоровых модниц используется самый дорогой материал: жоржет, кашемир, атлас, шелк. Вокруг кукол Хильдегард происходит настоящий ажиотаж: коллекционеры со всего мира хотели бы обладать фарфоровым чудом немецкой мастерицы. С 1994 года Х. Гюнцель регулярно проводит семинары и курсы, на которых делится своим мастерством. Курсы проходят не только в Германии, но и в Дании, Англии, Швеции, США, Южной Африке, Австралии. В 2012 году Хильдегард Гюнцель отмечает сорокалетие своего кукольного творчества. Она создала новую коллекцию «Collection 2012», посвященную этой дате.

Еще одна выдающаяся кукольница, правда, российская, Александра Кукинова. Она одна из первых в России взялась за ремесло художественной куклы. Москвичка Александра закончила МХАТ, где изучала театральные костюмы, затем работала театральным художником. Куклы были ее хобби. Позже, замеченные в одном из столичных арт-шопов, стали пользоваться спросом. 1989 год – появляется первая российская компания, специализирующаяся на производстве коллекционных кукол. В начале 90-ых А. Кукинова создает свою компанию «Alexandra Dolls», где участвует более ста художников, дизайнеров, скульпторов и портных кружевниц. Сегодня Александра Кукинова принимает участие на всех ярмарках, выставках, поддерживает деловые контакты с западными коллекционерами. Александра является членом союза художников. Ее куклы выполнены в традициях народных художественных промыслов 18-19 веков. А. Кукинова единственный кукольный мастер России, приглашенный на эксклюзивную выставку кукол в Нью-Йорке в 1996-1997 годах – «One of a Kind», где 75 мастеров, признанных лучшими кукольниками мира, представили свои произведения. Фарфоровые куклы А. Кукиновой создаются в единственном экземпляре. Лица расписываются вручную, костюмы шьются из лучших натуральных тканей использованием винтажных и антикварных материалов, декорируются авторскими ювелирными изделиями с драгоценными камнями, антикварной фурнитурой. Помимо кукол ростом 60-80 см., есть и двадцатисантиметровые сувениры, сохраняющие ту же романтическую атмосферу. За свое «волшебство» Александра имеет ряд престижных наград: DOTI, Doll of the Year, Doll of Excellence. Компания «Alexandra» проводит и мастер-классы: «Введение в историю костюма. Основы композиции», «Роспись фарфоровых кукол», «Основы конструирования и моделирования одежды кукол», «Бисерные работы», «Лепка головы из полимерных материалов» и другие.

Работы Хильдегард Гюнцель и А. Кукиновой вполне могут служить украшением интерьера и быть его полноправным, декоративным элементом. Живопись, керамика, скульптура, художественный текстиль – стали истоками образа интерьерной куклы и подтолкнули современных дизайнеров, архитекторов, художников и обладателей подобных творений использовать куклу в оформлении квартир и магазинов. Подобная форма искусства, а именно интерьерная кукла, является не только декором дома, но и может так же подчеркивать тематику интерьера, поддерживать его стиль, входить в смысловое взаимодействие с общей структурой пространства. Кукла может быть представлена в разных комбинациях, у нее может быть разное месторасположение, от ее присутствия меняются смысловые акценты среды, она привлекает к себе внимание и помогает выдержать единый стиль оформления интерьера. Интерьерная кукла может быть серьезным украшением дома или предприятия сама по себе. Она главная и несет определенную идею. Наиболее часто ее можно заметить в витрине какого-либо магазина, где она является символом и несет в себе информацию для клиентов или покупателей. Весьма достойно и изящно будет смотреться такая кукла в витрине кафе. Это будет служить своеобразным приглашением прохожих зайти и насладиться уютом и гостеприимством данного пространства. Существует классификация витрин, в которой отдельно выделяется «сюжетная». Она представляет собой сложный натюрморт или целую сцену, где как раз может быть задействована интерьерная кукла. Эта витрина показывает не столько товары, сколько образы и идеи, связанные с товарами. Например, на L. Strit в Вашингтоне расположен магазин «J. R. Cigars», где витрина украшена уникальными куклами-индейцами. Или таким примером могут служить куклы Пинокио в витрине магазина во Флоренции или кукла-клоун в кафе «Арлекин», которая качалась в гамаке, растянутом во всю витрину.

Интерьерная кукла помогает заострить тематическую нагрузку пространства, акцентирует на себе внимание, вносит элемент одухотворенности и театральности, носит повествовательный

характер, позволяющий прочесть некую историю. Еще в 1960 году можно было наблюдать оформление московских витрин куклами или их прообразами. Прообразы – некие изображения, похожие на куклу своей жизненностью и композиционностью. Это могут быть девушки в летящих платьях в витрине магазина «Ткани», или забавные детские персонажи в витрине магазина книг, или юноша, стремящийся преодолеть преграды в магазине ковров.

Итак, кукольный дизайн, как одно из направлений декоративно-прикладного искусства – особый вид. В наши дни кукольный дизайн становится все более популярным. Авторские, интерьерные куклы занимают значимую нишу в искусстве. Кукла – это знак человека, игровой образ и символ. Она может отражать историю целого народа, страны, фокусировать внимание на каком-либо стиле. Немаловажен и эмоциональный контакт человека с куклой. Подтверждением этому являются куклы Х. Гюнцель и А. Кукиной.

ДПИ, в том числе и кукла, является особым видом творчества. Кукла, как отдельный вид ДПИ, является не только социокультурным, но и художественным явлением. Кукла может служить культурным феноменом, который способен обеспечивать преемственность между поколениями, концентрировать в себе социально-культурный опыт народа и национальные особенности. Искусство куклы имеет многовековую историю. Как уже упоминалось, это искусство, как разновидность ДПИ, связано с культами древности, языческими обрядами и народными верованиями. Оно развивается, меняется, внедряется в нашу жизнь. Искусство куклы породило за собой создание школ художников-кукольников, театра кукол, целые сообщества мастеров кукольного дела, организацию выставок, конкурсов и специальных премий. Художники-кукольники, переродившие и трансформировавшие многолетний опыт, традиции и те немногочисленные знания о кукле, создали целый мир, который достиг сегодня своего расцвета. Не случайно создания Хильдегард пользуются таким успехом: они несут в себе историю, навыки, ценности многих лет.

Кукла не только неразрывно связана с человеком и его деятельностью, она становится полноправным, самостоятельным элементом интерьера. Кукла обладает такими качествами, как театральность, смысл, идея. Изучение куклы, как разновидности декоративно-прикладного искусства, и как самостоятельного вида искусства, позволяет понять данный вид деятельности, как целостный и уникальный художественный феномен современности.

Литература

- [1] Артамонова Е. Куклы. - М. 2010, 59 с.
- [2] Голдовский Б. П. Художественные куклы. Большая иллюстрированная энциклопедия. - Издательство Дизайн-Хаус, 2009.
- [3] Горалик Л. Полая женщина Мир Барби изнутри и снаружи. - М. 2005, 151с.
- [4] Лотман Ю. М. Куклы в системе культуры. - Талин 1992, 380с.
- [5] Шафранюк В. А. Понятие о куклах актерах и традиционные заблуждения. - М. 2001, 85 с.
- [6] Электронная энциклопедия «Википедия», статья «Кукла».
- [7] Элина Арзуманова. «Куклы, с которыми не играют», www.DollPlanet.ru, 2012.
- [8] Karin Schrey «Classic Collection 2012», www.YourDolls.ru Авторские и коллекционные куклы, 2012.

ARTISTIC INTEGRITY OF RUSSIAN ROMANCE: KEY CONCEPT «PROSTOR»

Krivoshey I.M. ©

Ufa State Academy of Arts named after Zagir Ismagilov

Russia

Abstract

The article suggests an analysis of invariable concept *prostor* (Russ. for «open space») in Russian chamber vocal music. *Prostor*'s role in the poetics of Russian romance is proven not on period or style. Concept *prostor* is determined the Russian culture, therefore it is the form of mental generalization of

Russian romance of XIX-XX of age, that, in same queue, allows to perceive Russian chamber vocal music as artistic integrity.

Keywords: Russian romance, Russian culture, concept *prostor*, artistic integrity.

Аннотация

В статье представлен анализ устойчивого концепта *простор* в русской камерной вокальной музыке. Его значимость в поэтике русского романса не зависит ни от стиля, ни от времени написания. Концепт *простор* детерминирован русской культурой, а потому является формой ментального обобщения русского романса XIX-XX века, что позволяет воспринимать русскую камерную вокальную музыку как художественную целостность.

Ключевые слова: русский романс, русская культура, концепт *простор*, художественная целостность.

Русский романс нельзя назвать малоизученной областью. Однако при всей актуальности музыковедческих исследований следует заметить, что в пространстве музыкознания специально не поднимался вопрос о существовании в русской вокальной музыке образных констант, которые даже при «наращивании смыслов» остаются по сути своей инвариантными и формируют своеобразные смысловые скрепы, позволяющие воспринимать русский романс как художественную целостность.

Художественная целостность в любой семиотической системе и на любом (микро и/или макро) уровне достигается структурированием элементов в процессе сочетаемости и взаимоотношений по «определенным правилам» конкретной культуры (Ю. Лотман). В связи с этим представляется важным определить, найти тот знаменатель «определённых правил», позволяющих нам воспринимать русский романс как единый Текст.

В отечественной гуманитарии широкие перспективы в изучении принципов художественной организации открыли идеи А. Веселовского, задавшие импульс исследованиям в области структурной поэтики, семиотики, философии, лингвистики, культурологии, искусствознания.

Неоднократно и по самым различным поводам к проблеме целостности музыкального материала обращалось и музыкознание. Исследуя проблемы текстообразования, М. Арановский заметил, что «можно без преувеличения сказать, что в каждом тексте, как в капле воды, отражена вся история музыки – надо лишь найти следы её присутствия» [1, 153]. Многоуровневое целое музыковеды обозначают как «интонационный фонд эпохи» (Б. Асафьев), интонационный «словарь жизненных проявлений» (В. Медушевский), «культурное пространство музыкальной культуры» (М. Смирнов).

Естественно, что художественная целостность может быть осознана лишь в процессе субъективной интерпретации, а потому не может претендовать на всеобщий или самый верный принцип построения (моделирования) целостной смысловой структуры. Однако представление о целостности русской вокальной музыки как о «множественном объекте», сложно структурированном, но обладающим ценностно-смысловым единством вне зависимости от времени написания и авторства, могут дать художественные структуры, способные к смысловому развертыванию и имеющие центростремительные тенденции.

Утверждение в гуманитарии понятия концепта, по сути обозначившего совершенно новый подход к изучению смыслообразования, обусловило естественный и необходимый выход проблемы целостности русской вокальной музыки в область концептуальных исследований, поскольку одной из составляющих вокального произведения является словесный первоисточник. Лингвисты отмечают, что «концепт – это некий смысл, некая идея, имеющаяся у нас в сознании и зафиксированная в словесном знаке» [8, 316]. Именно слово (совокупность всех значений слова, целостный образ, ассоциируемый с данным словом) является основным каналом трансляции художественной целостности русского романса через призму «кочующих» идей, образов, сюжетов, репрезентирующих понятийную составляющую концепта.

Дабы избежать механистического переноса лингвистического инструментария в музыковедческий анализ и обеспечить определённую объективность в исследовании художественной целостности, думается, необходимо искать точки соприкосновения словесного, музыкального, универсального, опираясь на существующие постоянные механизмы означивания, характерные для культурного универсума.

Например, в различных исследованиях гуманитарного цикла высказывается мысль о существовании основных категорий, которые образуют «основной семантический «инвентарь» культуры» (пространство, время, причина, судьба, число и т.д.). «Мыслить о мире, не пользуясь этими категориями столь же невозможно, как нельзя мыслить вне категории языка» [5, 11]. Очевидно, поэтому они запечатлены не только в естественном языке, но и в других знаковых системах (наука, искусство, религия).

Акцентирование особой роли пространства и его поэтизация являются общими чертами русской культуры. Поэтому и русское пейзажное мышление всегда отличалось особым отношением к родному пространству. Однако необходимо отметить, что в поэтических первоисточниках романсов XIX-XX в.в. слово «пространство» практически не употребляется, но заменяется словами «земля», «степь», «равнина», «воздух», «небо» или более отвлечёнными от мира вещей и природы понятиями – «бесконечность», «даль», «высь», «простор» [12]. Причина тому кроется в глубинной традиции толкования понятия «пространство», которое в русском языке дублируется, в первую очередь, словом «простор» [7, 512-514] и его синонимами – бескрайность, необозримость, пространство без границ. Простирающиеся вширь дали, предполагают зрительные впечатления от созерцания природы, что всегда отмечалось исследователями не только как характерная национальная черта, но и ключевой момент русского искусства.

Общеизвестно, что в русской вокальной музыке представление о «пространстве» нам дают пейзажные приметы словесной и музыкальной лексики, соотносящиеся с определенным фрагментом реального и / или виртуального мира. Представляется важным и другое: самые различные образы природы являются «частным срезом» художественного концепта «Простор», который и создает вокальную «пейзажную традицию» в русском романсе. Концепт – это многоуровневое образование, в котором смысловые акценты расставляются в процессе смены ценностных ориентиров Художника и общества. Однако именно смысловая «подвижность» пейзажного концепта еще более подчеркивает его стабильность в русских романсах XIX-XX века и позволяет нам воспринимать русскую вокальную музыку как художественную целостность вне зависимости от времени написания и степени маститости авторов.

Простор как характернейшая особенность русского пейзажа всегда считался величайшей ценностью на Руси [9, 215]. В русском романсе *простор* – это своеобразная пространственная матрица, которая служит не просто для вычитывания и восприятия словесных картин. Связанный со зрительными образами и обладающий содержательной и смысловой многозначностью, *простор* питает и формирует поэтику русского пространства в русском вокальном пейзаже. Особенности репрезентации простора в русской камерной вокальной музыке связаны с традициями толкования этого слова.

В русской традиции *простор* – это не только природное необозримое пространство, но и природное пространство, способное расширяться до Вселенной, которая понималась как «мир», «все миры», «совокупность мироздания», «всё вещественное в природе» [6, 264], «дом, обитель» [2, 122], «обжитое пространство» [10, 96], нечто, «предназначенное для вселения» [2, 122; 4, 162; 6, 264].

Не случайно, в русском романсе одна из граней концепта «Простор» актуализирует идеи целостности Мироздания, взаимопронизанности микрокосма и макрокосма. Сближение конечного (человека) и бесконечного (Вселенной) в русской вокальной музыке репрезентируется как *включённость человека в космический пейзаж* через призму «*космогонических грёз*» и «*космических созерцаний*». «Доступ» к образам *Вселенной* в русском романсе обеспечивает, прежде всего, словесная информация о «*смешении*» стихий, *связи* времен, «*контакте*» земли и неба, воды и огня.

Так, «*смешение*» света и тьмы, в русском романсе формирует многообразную семантику ночной *беспредельности*. Представляя себя частью ночного космоса, человек отрекается от земной суеты и жаждал слиться с невидимым миром («День отошел» А. Аренского на сл. А. Голенищева-Кутузова). Уходящий день и наступающая ночь видятся человеку как бы в сквозной перспективе, и он в ужасе перед открывающейся бездной («День и Ночь» Н. Метнера на сл. Ф. Тютчева), которая зовет и манит, вызывает непреодолимое желание слиться с «родимым хаосом» – «и с беспредельным жаждал слиться» («О чем ты воешь, ветр ночной?..» Н. Метнера, Ю. Шапорина на сл. Ф. Тютчева), заставляет слепо повиноваться ему («Над рекой» М. Мусоргского на сл. А. Голенищева-Кутузова). Сумерки, находящиеся в одном ряду с ночью, «размывают» границы между небом и землей, сном и явью, человеческим и вселенским и являются коннотативным компонентом образа *цельного бытия микро- и макрокосма* – «всё во мне и я во всём» (романсы Н. Метнера, Н. Черепнина и В. Золотарева на слова гениальных тютчевских «Сумерек»). Словесная информация о *контакте* глади бесконечных вод как первоначале всего сущего, способного творить и предсказывать будущее [2, 393] и заходящего

(падающего в воды) солнца в романсе Д. Шостаковича «Гамаюн, птица вещая (Картина В. Васнецова)» на сл. А. Блока создает образ Вселенной, пронизанный аллюзиями о катастрофическом состоянии мира.

Включённость человека в беспредельность простора в русском романсе передается не только через образы *космогонических грёз*, но и через образы *космического созерцания*. В словесных текстах целого ряда русских романсов присутствуют наглядно-зримые образы, которые воспроизводят исходную космологическую оппозицию «земля / небо» и создают один из вариантов *ощущения человеком окружающей действительности как Космоса*. Ощущение необозримости космического пространства возникает за счёт моделирования словом неизменного направления взгляда созерцающего туда, вдаль, в бесконечность, к звёздному небу над головой: «Месяц задумчивый, звёзды далёкие» («Над рекой» М. Мусоргского), «вечер тянет туч узоры вдаль к звезде» («Издали» В. Шебалина из Р. Демеля). Чувство единства мира, когда «земля соединяется с небом», в русском романсе передается через комплекс «отражения в воде». Идея зеркала, отражающего не видимость, а сущность – целостность мира – в русском романсе предстает как стирание границ между «здесь» и «там», как осознание их единства: «там» – это «здесь» («Полдень» Н. Метнера и Г. Катуара на сл. Ф. Тютчева, «Где в лунном свете», И. Стравинского на сл. П. Верлена, «Из Поля Верлена» Р. Глиэра).

Громада созерцаемого космоса не мыслима и без гиперболических метафор. Иллюзия увеличения окружающего мира до вселенских размеров в русском романсе возникает от словосочетаний «ночь царил в *мире*» («Ветер перелетный» С. Рахманинова на сл. К. Бальмонта), «недвижим и очарован целый *мир*» («Тишина, благоуханье» М. Ипполитова-Иванова на сл. Д. Ратгауза), «здравствуй, ночь, молодая вакханка, *мир* ждался объятий твоих» («Ночь» С. Василенко на сл. С. Надсона), «чуть заметный серп луны над *миром* занесен» («Еще томительно горя...» А. Гречанинова). Иногда удивительное ощущение необозримости пространства передаётся самой музыкальностью поэтической речи, помогающей нашему восприятию найти образные эквиваленты переливов ночного воздуха, монолитности водяной глади. Например, преобладание гласных «о» и «а» в словесных первоисточниках романсов С. Рахманинова «Ветер перелётный» (сл. К. Бальмонта) и М. Ипполитова-Иванова «Тишина, благоуханье» (сл. Д. Ратгауза) даёт ощущение бесконечного простора: «Торжествующее пространство есть О: Поле, Море, Простор... Все огромное определяется через О» [13, 257].

«Мир для нас», способный разрастаться до безграничности – вот та доминанта, которая лежит в основе музыкальных образов Вселенной. К музыкальным мифологемам, имплицитным в предельно общем виде космогонические образы, несомненно, относятся самые различные варианты «мотива волны», который носит не столько изобразительный характер, сколько связывает наше восприятие с принципом водной стихии, рождающей образы бесконечного [3; 11, 575-622]. «Мотив волны» естественно вписывается в сюжеты поэтических первоисточников, в которых события подчинены «космическому видению», где мир, данный и неизменный, либо живет по своим, не зависимым от человека законам, либо властвует над ним. Безусловно, не вся окружающая нас действительность, воплощённая в музыкальном произведении, имеет возможность приобрести знаковую функцию. Однако давно уже обозначился целый ряд предметов и явлений, которые музыка традиционно изображает доступными ей средствами, в том числе и воплощение безграничности, беспредельности. Пространственные и звуко-красочные характеристики поэтический текст передаёт через семантику звуков, словесной лексики и невербальных рядов. Так, эффект иллюзорности *пространства-простора* часто возникает за счёт фактурных и мелодических инвариантов, клише. Важное значение имеют глубинная и звуковысотная фактурные координаты акустического «пейзажа - простора». Музыкальные эквиваленты статики и динамики пейзажного пространства создают декоративно-орнаментальные мотивы, «воздушная септима», «пустотные» квинты с форшлагами, эхо-эффекты, «уход» в высокий регистр в конце романса. Иллюзия масштабности пространства возникает в результате широкого охвата клавиатуры (иногда до 5 октав), а также путём использования в партитуре романсов широких интервалов в качестве музыкальных метафор, соответствующих понятиям «далеко», «широко», «необозримо».

Если в «*космическом созерцании*» точка отсчета Вселенной начинается с «мира для нас» (просторов рек, полей, нив, открытого звёздного неба), то в «*космогонических грёзах*» «мир в себе» моделируется через преодоление реальности. Музыка не только даёт «адекватный перевод» словесного содержания, но и придает слову дополнительные оттенки и грани смысла. Показательны в этом отношении романсы Н. Метнера и Ю. Шапорина «О чём ты воешь, ветер ночной?...» Именно музыкальный текст указывает на фатальную неизбежность слияния вопрошающего «я» с желанной

беспредельностью хаоса. У Метнера – это аллюзия на «Гамму судьбы», у Шапорина – «Ритм судьбы». Не оставляет сомнений, что музыка расставляет семантические акценты в каждой из трех музыкальных версий тючевских «Сумерек». Например, Н. Черепнин в одноименном романсе делает попытку «развести» *земное* и *вселенское*, акцентируя внимание на обороте D_7^{+6} как знаке трагического, крушения мечты. Менее катастрофичен «Ноктюрн» В. Золотарева: «вздохи» аккордов альтерированной субдоминанты и постоянные модуляции в минор уравниваются основной тональностью – D-dur. Трагическую тональность тючевского слова в печальном хорале «Сумерек» Н. Метнера смягчают *dolcissimo* As-dur на словах «в час тоски невыразимой» и заключительный воздушный пассаж, в котором «затерялась» терция основной тональности f-moll.

Рамки статьи не позволяют в полной мере охватить заявленную тему. Однако приведенные примеры убедительно показывают, что художественный концепт «Простор», детерминированный русской культурой, является смысловой «скрепой» целого корпуса романсов XIX-XX века. Категоризация романсов происходит не на основе отдельных словесных и музыкальных лексем или содержательности сюжетов, а на основе ценностного наполнения образов, характерного для русского универсума – восприятия человеком целостности Мира и осознания степени сопричастности к бытию Вселенной.

Литература

- [1] Арановский, М.Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.
- [2] Афанасьев, А.Н. Мифы, поверья и суеверия славян. Поэтические воззрения славян на природу в 3 т. – Т.1. – М.: ЭКСМО, СПб: TERRA FANTASTICA, 2002. – 797 с.
- [3] Башляр, Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи / Пер. с франц. Б.М. Скуратова. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. – 268 с.
- [4] Гиренок, Ф.И. Ускользающее бытие. – М.: ИФРАН, 1994. – 220 с.
- [5] Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1974. – 350 с.
- [6] Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1978. – 699 с.
- [7] Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Т. 3. – М.: Русский язык, 1980. – 555 с.
- [8] Кубрякова, Е.С. Язык и значение. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
- [9] Лихачёв, Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – 416 с.
- [10] Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
- [11] Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ : Исследования в области мифопоэтического: Избранное / В.Н. Топоров. – М.: Прогресс : Культура, 1995. – 623 с.
- [12] Эпштейн, М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высшая школа, 1990. – 304 с.
- [13] Эткинд, Е.Г. Материя стиха. СПб.: ГУМАНИТАРНЫЙ СОЮЗ, 1998. – 506 с.

NUMISMATICS, AS THE SOURCE OF SCIENTIFIC RESEARCHES OF SCULPTURAL DECORATION OF THE FORUM ROMANUM

Nazarova M.S.®

St. Petersburg State Academic Institute of Painting, Sculpture and Architecture named after I.E. Repin
of Russian Academy of Fine Arts

Russia

Abstract

The article is devoted to scientific studying of sculptural furniture of the Roman Forum on numismatical material of I century BC - I century AD. The passion of Romans to the construction, peculiar to them at all times, found reflection on coins. Such certificates are important for creation of reconstruction of buildings, decor, surrounding structures and sculptures. Thanks to images on reverse of coins of the Late Republic

and the Early Empire, we can track as in a transition period of the Roman history evolution of space of the main city square proceeded as for contemporaries its value changed. Numismatical material supplies the information about the lost furniture of buildings of the Forum and about number of monuments, alas, not remained up to now. So coins become source which data are used for creation of full reconstruction of space and decor of the Forum Romanum of the concrete temporary period.

Keywords: Antique sculpture, coins, monumental sculpture of Rome I century BC - I century AD, numismatics, the Roman Forum, the Forum Romanum, evolution of sculptural furniture of the Forum.

Аннотация

Статья посвящена научному изучению скульптурного убранства Римского Форума по нумизматическому материалу I в. до н.э. - I в.н.э. Страсть римлян к строительству, свойственная им во все времена, нашла отражение на монетах. Такие свидетельства важны для создания реконструкции зданий, их декора, окружающих строений и скульптур. Благодаря изображениям на реверсах монет Поздней Республики и Ранней Империи, мы можем проследить, как в переходный период римской истории протекала эволюция пространства главной городской площади, как для современников менялось ее значение. Именно нумизматический материал дает сведения об утраченном убранстве зданий Форума и о ряде памятников, увы, не сохранившихся до наших дней. Так монеты становятся источником, сведения которого используются для создания полноценной реконструкции пространства и декора Форума Романум конкретного временного периода.

Ключевые слова: Античная скульптура, монеты, монументальная скульптура Рима I в. до н.э. - I в.н.э., нумизматика, Римский Форум, Форум Романум, эволюция скульптурного убранства Форума

Римский Форум, по словам К. Фрейберга, одного из ведущих современных исследователей этого уникального комплекса древнеримских памятников, – «Античная площадь, понимаемая, как центр Мира» [10; S. 9]. Именно здесь протекали практически все важнейшие события, влиявшие на ход истории государства латинян, формировавшие само понятие Римской державы. Следы древней культуры и по сей день продолжают восхищать путешественников и занимать умы исследователей. Многочисленные трибуны и статуи, храмы и базилики, богато украшенные всевозможной скульптурой, дошли до наших дней лишь в руинах. А некоторые постройки и вовсе исчезли с лица земли, как например древний храм Януса, о внешнем виде которого нам известно лишь, благодаря монете времен Нерона. И, казалось бы, теперь реконструировать ансамбль Форума на тот или иной избранный период времени практически не представляется возможным!

Однако, благодаря тщательным изучением источников и развитию такой науки как археология, современные исследователи получили возможность создавать различные варианты реконструкций, как комплекса всех памятников Форума, так и отдельных его элементов.

Древние тексты, сохранившие для потомков память о состоянии Форума, современном для их создателей, способны пролить свет на проблему реконструкции комплекса скульптурного убранства в пространстве Форума Романум. Тем не менее, почти ни в одном из подобных сочинений мы не найдем подробного описания памятника скульптуры или архитектуры.

Однако же, страсть римлян к строительству, свойственная им во все времена, нашла отражение на монетах. Такие свидетельства особенно ценны при реконструкции зданий, их декора, окружающих строений и скульптур. Таким образом, нумизматика становится источником, роль которого при создании полноценной реконструкции необычайно важна.

Еще в эпоху Республики монеты стали своеобразным средством пропаганды. Так чеканные изображения представляли вниманию народа: раздачу хлеба, игры, важные решения сената, военные победы на суше и на море, строительство дорог, акведуков, храмов, установку алтарей и т.п. В императорское время монеты в продолжение давней традиции служили не только валютой, но и своего рода памятной медалью или наградным знаком [3; с. 120].

Правитель заботился о том, чтобы события отражались в нужном ему свете, и подданные в далеких уголках империи и потомки сознавали величие Римского Государства, красоту города Рима и имели представление о торжественности Форума Романум – центра всей Империи! Поэтому монеты I в. до н.э. – I в.н.э., с изображением памятников архитектуры Рима и, конкретно, Римского Форума, особенно примечательны и важны для реконструкции несохранившихся сооружений того периода.

Исследователи традиционно делят этапы развития Рима на три больших периода: Царский Рим, Республика, Империя. В контексте разговора об эволюции Форума Романум в период Поздней Республики – Ранней Империи, нельзя не отметить те перемены, которые коснулись фактического сердца римского государства – пространства площади и ее ансамбля и памятников.

Как правило, в литературе, посвященной римской нумизматике, новые памятники I в. до н.э. – I в.н.э. на монетах разного достоинства перечисляются без внимания к особенностям изображения здания и, уж тем более, его декора. И только редкие исследования в области истории античной архитектуры, чаще всего монографии, посвященные конкретному объекту, приводят на своих страницах изображение реверса монеты, никак не комментируя долю участия нумизматического материала в создании реконструкции, если она представлена автором. Отсутствие изображения аверса вносит путаницу в датировку монеты, и отсюда грозит ошибками в реконструкциях, или при последующих цитированиях материала.

В данной статье будут рассмотрены памятники скульптуры и архитектуры Римского Форума представленные на монетах I в.до н.э.– I в.н.э., построенные при Августе или реконструированные по его приказу. Нумизматика этих лет позволяет отметить стремительно начавшуюся эволюцию пространства Римского Форума в целом и, конкретно, скульптуры, входящей в его ансамбль.

Хронологические рамки рассматриваемого материала охватывают время перехода от Республики к Империи, т.е. рубеж I в.до н.э. – I в.н.э. Это период формирования новых традиций и тенденций в области архитектуры и монументальной скульптуры. Его можно рассматривать как время перехода от прежней строгой республиканской идеологической модели к новой – имперской, поражающий всех и вся своим грандиозным размахом, изяществом и великой идеей могущества августейшего правителя. Именно нумизматика дает представление об облике и республиканских и раннеимператорских памятников. На основе этого источника мы попытаемся проследить, как Форум-республиканский становился Форумом-имперским.

Не существует единого мнения, следует ли включать Капитолийский храм Юпитера в ансамбль Форума. Одни исследователи видят в нем совершенно самостоятельный памятник, другие же указывают на тот факт, что священные процессии, направляясь в этот храм, непременно, проходили через Форум, а этого требовали старые латинские законы. Древние авторы в своих сочинениях часто описывают события, основные моменты которых происходили и в священном храме, и на не менее священной земле Форума. Поэтому в рамках данного сообщения мы не могли обойти вниманием столь важный культовый памятник, с которым теснейшим образом связана и политическая, и духовная история жизни Древнего Рима, протекавшая большей своей частью на Форуме Романум. Тем более, что с главной площади открывался вид на это грандиозное сооружение.

Храм Юпитера, построенный при Тарквинии Прииске на Капитолийском холме, стоял на месте одного из древнейших святилищ латинян и сабинов. Еще в незапамятной древности храм Iovis Optimus Maximus стал главным культовым сооружением Рима [2; X, 23, б\п]. Его первое здание сгорело во времена диктатуры Суллы. За восстановительные работы взялся Квинт Катулл, который получил за это добавление к имени – Капитолийский. Новый храм принялись строить на фундаменте прежнего сооружения, не отступая от первоначального плана. Однако материалы и декор нового здания отличались большим богатством.

На республиканском денарии представлен Храм Юпитера таким каким он должен был бы стать после завершения восстановительных работ. Изображение на реверсе довольно условно передает нам лишь общие очертания фасада храма. По словам Тита Ливия, храм был увенчан фигурой Юпитера на квадриге, которая сначала была терракотовой, а потом – заменена на бронзовую [2; X, 23, б\п]. Именно этот элемент убранства можно увидеть в Капитолийском музее на реконструкции фасада храма. Однако, нет никаких сопутствующих объяснений, способных пролить свет на источник изображения для данной реконструкции.

На монете, все же, четко прослеживается наличие декора в тимпане фронтона, антефиксы по сторонам кровли. Так, исходя из символики, связанной с Юпитером-Громовержцем, вероятно предположить, что по углам кровли над фронтоном высились изображения языков пламени.

Фронтон, судя по этой монете, украшали символы верховного бога римлян: облако и связка молний. Это – важная деталь официальной иконографии Юпитера. С точно такими же атрибутами в руке он предстает и на множестве алтарей по всей территории римского государства.

Известно, что при Августе храм был достроен и отремонтирован, так как пришел в ветхость после гражданских войн. «Обновление» этого сакрального места требовалось Октавиану

тем сильнее, что именно там собирался римский Сенат, но за этими самыми стенами после убийства Цезаря укрылись Брут, Кассий и еще несколько заговорщиков.

Из-за отсутствия подробных описаний памятника у авторов-современников первого императора и лакуны в нумизматическом материале этих лет, связанной с изображениями Храма Юпитера, можно предположить, что при Августе в облик сооружения никаких изменений внесено не было. В противном случае, «обновленный» или перестроенный храм непременно бы красовался на одной из памятных монет первого императора Рима. Так республиканский денарий с отчеканенным на реверсе Храмом Юпитера на Капитолийском холме может считаться наглядным изображением вида того же сооружения и во времена Октавиана Августа.

Несчастливая судьба преследовала Капитолийский храм. 19 декабря 69 года н.э. храм сгорел во время боев на холме. По повелению императора Веспасиана, началась перестройка культового сооружения и его очередное «обновление» [7; 9 (2), 10, 6\п]. По завершении работ новый облик главного храма империи разошелся по всей стране на реверсе сестерции Веспасиана. Здесь мы видим не только фасад, но и скульптуры богов, находящиеся внутри. Двери храма как будто бы распахнуты перед зрителем, и мы имеем возможность рассмотреть его интерьер. Само сооружение было трехчастным. Центральный придел посвящен Юпитеру, боковые двум - прочим представителям «римской триады»: Юноне (левый) и Минерве (правый). В центре рисунка на монете мы видим статую громовержца, восседающую на троне. По сторонам от него между колоннами угадываются очертания статуй богинь. Согласно дошедшим описаниям Юпитер, исполненный из золота и слоновой кости, был одет в национальные римские одежды – тунику и тогу. Каждый элемент его одеяний покрывали узоры: на тунику были нанесены пальмовые ветви (лат. – *tunica palmata*), а пурпурная тога (лат. – *toga picta*) блистала золотым рисунком [3, 149].

Домициан в годы своего правления перестроил главный храм империи, не щадя никаких средств. Утверждается, что при этом императоре культовое сооружение было надстроено и расширено, что подтверждают и археологические исследования фундаментов Храма Юпитера на Капитолии. Светоний сообщает, что Домициан истратил 12 000 талантов серебра для золочения черепицы [7; 5, 6\п] и новых статуй, видимо тех, что были размещены при Флавиях на Фронтоне.

Тетрадрахма Домициана 85 г.н.э., уступающая по качеству чеканки реверса монете Веспасиана, так же сохранила сведения об облике храма *Iovis Optimus Maximus*. Детали скульптур римской триады, расположенных между колоннами храма, обобщены и не так тщательно проработаны, как на сестерции 78 г.н.э. О той композиции фронтовой скульптуры, которая появилась при Домициане, сведения сохранил рельеф, времен Марка Аврелия. Здесь император изображен у стен главного римского святилища, приносящим жертву во время священного ритуала. При сопоставлении сведений, которые дают нам и монеты и скульптурное изображение, мы видим, что фронтон храма Юпитера Капитолийского в качестве акротерия венчала квадрига (т.е. четверка лошадей), в тимпане был изображен сам Юпитер, а возле него – орел. Крайние акротерии на рельефе утрачены, а качество их исполнения на монетах Флавиев не позволяют однозначно высказываться на счет того, кого же именно они представляли. Существует предположение, что по углам фронтона возвышались скульптуры Марса и Венеры [12, 133].

Если обратиться к изображению храма на республиканском денарии и монетах эпохи Флавиев, то можно увидеть сколь значительно отличается сдержанный декор республиканского и раннеимператорского памятника I в.до н. э. от роскошного обильного скульптурного убранства конца I в.н.э. Теперь вместо символа божества – тучи и молний, скорее всего выполненных в технике рельефа, перед зрителем разворачивается бурная аллегорическая композиция, со множеством фигур людей и животных, являющихся уже круглой трехмерной скульптурой.

Кроме обновлений, которые коснулись Храма Юпитера Капитолийского, при императоре Августе среди прочих памятников Форума Романум в значительной мере был изменен вид Ростры. Трибуна-Ростра появилась в эпоху Республики. Первоначально это было место, откуда трибун мог обращаться к гражданам. Со временем и само место стало именоваться – «трибуна». После победы при мысе Анциум, которая означала конец Латинской войны (340—338 до н. э.), римляне выставили на Форуме Романум морские трофеи. Они представляли собой таранные клювы кораблей противника – «ростры». Решено было украсить трофеями трибуну, которая с тех пор стала именоваться «Рострой» [10, 61].

На заре своего существования ростра выглядела так, как это представлено на реверсе республиканской монеты. Здесь мы видим мощный подиум, на стене которого развешаны носы-трофеи. Оратор, обращавшийся с речью к римлянам на Форуме, поднимался по ступеням трибуны и, по первоначальному замыслу, с этого возвышения должен был быть хорошо виден всем

собранным на площади. Однако, с течением лет Ростра сильно видоизменилась – на ней, как на особо почетном месте стали устанавливать памятные почетные портретные статуи и памятники. Первым из подобных стала Колумна-Рострата – колонна, украшенная по всей своей длине носами вражеских кораблей. Этот памятник был возведен еще в конце I Пунической войны. Ростральная колонна с Форума не сохранилась до наших дней, но благодаря изображениям на монетах исследователям из Музея Римской Цивилизации удалось создать реконструкцию.

С течением долгих лет число подобных «памятных» и «почетных» монументов и скульптур на Форуме Романум настолько умножилось, что стало затруднительно перемещаться по площади. Обилие новых памятников искажило суровую сакральную простоту республиканского форума. Этот факт вынудил городские власти в 158 году до н. э. все подобные монументы на форуме и в его окрестностях удалить, и создать закон, запрещающий частным лицам возводить и устанавливать здесь новые памятники без одобрения народом и Сенатом [10, 50]. Из источников нам известно, что в республиканское время почетные памятные статуи особо отличившимся согражданам продолжали устанавливать на этой трибуне-ростре. Так, в одной из своих речей Цицерон призывал римлян отметить славные деяния одного из сограждан и установить ему на Ростре бронзовую статую в полный рост [9, 442]. Скорее всего, так как речь идет здесь об изображении «гражданина – сына отечества», подразумевается статуарный тип портрета-тогатуса.

После победы при мысе Акциум Август перестроил Ростру – обновил ее трофеями, захваченными при победе над флотом Антония и Клеопатры. И если старая республиканская трибуна-Ростра воспринималась современником как памятник миру, наступившему для Рима после войн, то монументы, которыми украшает пространство Форума Романум Октавиан Август, призваны были подчеркнуть обратное – воинственное начало новой политики Империи. Сегодня от Ростры Августа сохранились только фрагменты основания, декорированные туфом, и ступени.

Однако Октавиан Август не просто обновил ключевой элемент декора главной городской трибуны, но и установил на Ростре несколько новых монументов. Неоднократно источники упоминают, что после победы на море над Секстом Помпеем, сыном полководца Гнея Помпея Великого, Октавиан повелел сбросить с трибуны портретную статую Секста в образе Нептуна, прославлявшую его как флотоводца. Это вызвало народные недовольства среди плебеев, горячо любивших Секста Помпея. В отместку императору толпа сбросила с Ростры на Форуме его собственную статую [10, 61].

О том, что представляла собой несохранившаяся статуя сына Помпея Великого, мы можем только предполагать. Скорее всего, Секст Помпей был изображен «с идеальным греческим телом», с атрибутами морского бога. На одной из монет с портретом флотоводца на аверсе, по всей вероятности, на реверсе сохранилось изображение подобной почетной статуи. Центральная фигура на этом рисунке «героически обнажена» [4; 61], в ее правой руке – трезубец – символ «колебателя земли и морей». Флотоводец-Нептун упирает левую руку в бок, а правой ногой попирает ростру – трофей морского воителя.

На месте этого памятника Август воздвиг собственный монумент, который, как замечалось выше, пал жертвой народного возмущения. После установки Октавианом собственной портретной статуи на Форуме Романум в пространстве Ростры, был выпущен денарий, на реверсе которого мастера отчеканили изображение портретной статуи Августа-победителя. Скульптура была установлена после сокрушительного разгрома флотом Октавиана под командованием Агриппы кораблей Секста Помпея в 36 г. до н.э., что означало конец гражданской войны в Риме [8, 379]!

На реверсе монеты мы видим один из «идеальных» портретов Августа, изображенного в полный рост. В таких скульптурных изображениях голова с индивидуальными чертами лица комбинируется с телом, которое было обнаженным или покрытым лишь частично. При этом в качестве примеров выбирались знаменитые шедевры греческой классики, а также скульптура эпохи эллинизма и культовые статуи [11, 15]. К этому же статуарному типу, вероятно, относилось и скульптурное изображение Секста Помпея.

Постановка фигур портретируемых на обеих монетах почти одинакова – в правой руке атрибут (здесь это фрагмент кормы корабля), голова повернута влево, правая нога так же попирает некий предмет. Принципиальные различия этих двух портретных монументов заключаются в значении используемых атрибутов. У Помпея это – трезубец Нептуна и ростра – оба символы исключительно морского владычества, у Августа по одной версии, – посох Юпитера и сфера – символы могущества и мирового господства [11, 23], по другой – копье полководца и глобус – символы единовластия и подчинения [10, 62].

Оба памятника, увы, не сохранились до наших дней. И теперь судить об их композиционных особенностях и иконографических традициях, а так же пытаться создать реконструкции по аналогии с дошедшими до нас статуйными типами почетных изображений, можно лишь привлекая нумизматический материал, который выступает здесь ценнейшим историческим свидетельством. А для современников деяний Августа, это и неотъемлемая часть государственной пропаганды, обращенной к массам сограждан.

Кроме описанной выше статуи Августа-победителя на Форуме Романум в пространстве трибуны-Ростры в годы правления Октавиана была установлена еще одна почетная портретная статуя императора. О ее композиции и том впечатлении, которое производил этот памятник так же известно, только благодаря нумизматическому материалу. На Форуме вокруг Ростры и, вероятно на ней самой (если верить сведениям источников и реконструкциям на более поздние периоды Империи), были установлены колонны, украшенные морскими трофеями. По имени первой из них, о которой речь шла выше, все подобные памятники получили название – «ростральная колонна» (лат. – *columna rostrata*). Для скульптуры Корнованного Октавиана постаментом послужила именно такая колонна, украшенная по сторонам рострами вражеских судов. Ее значение здесь тоже очевидно – восхваление побед Августа на море. Как сообщает Плиний Старший, целью возведения почетных статуй на колоннах было возвышение изображенных людей над прочими смертными [5, XXXVIII, 15, б\п].

Статуя выполнена по тому же принципу, что и описанные выше «идеальные портреты» – «портретная голова» императора помещена на обнаженную фигуру с «идеальным телом». Атрибуты раскрывают аллегорическое значение памятника: копье – победа полководца, меч, висющий у пояса – «господство нового порядка» [10, 62]. Исследователи не решаются однозначно утверждать, какая из двух статуй Августа была поставлена раньше.

Однако можно встретить мнение, что статуя Корнованного Октавиана, висевшая над Форумом с ростральной колонны, была установлена первой, на месте памятника Сексту Помпею. Возможно колонна-пьедестал имела важное значение, делающее установку статуи Октавиана законной и без обязательного совместного решения и народа, и Сената, вопреки закону 158 г. до н.э. Ведь сама по себе Колумна-Рострата – памятник морскому сражению 36 г. до н.э. и окончанию гражданской войны. После того, как Август повелел уничтожить памятник народному любимцу Сексту Помпею, такая же участь постигла и императорское изображение. Установленная на Форуме Романум новая почетная статуя Августа-победителя, во многом была тождественной и свергнутой скульптуре Помпея, и утраченному изображению самого Октавиана.

Среди монументов, появившихся на Римском Форуме в переходный период от Республики к Империи, и, повлиявших на эволюцию пространства Форума и декора его элементов, нельзя не отметить ансамбль Арки Августа. Как и описанные выше памятники, она посвящена победе на море у мыса Акциум 31 г. до н.э. [1; 51, 19, 1, с. 130]. Датой появления этого памятника на Римском Форуме принято считать 29 г. до н.э. Дион Кассий указывает его местоположение – возле Храма Юлиев (лат. – *Divus Iulius*). Именно благодаря этим свидетельствам археологам удалось найти основание арки Августа, не сохранившейся до наших дней. Второе название памятника – Арка Акциума, или Акциумская арка. Ее изображение по повелению императора отчеканено на денарии 29 г. до н.э.

Там изображена однопролетная арка с надписью «IMP CAESAR». Ее аттик украшает императорская квадрига. Одетый в тунику и тогу Август правит четверкой коней. Сегодня нам известно, что скульптуры, которые помещались на арках, были сделаны из бронзы и устанавливались по повелению Сената, как знак почета и благодарности императору. Статуи на триумфальных арках так же, как и статуи на колоннах, совершенно особенным образом возвышали изображенных лиц. Как отмечает Плиний Старший, для своего времени такую постановку скульптуры можно считать одним из новейших и остроумнейших изобретений. Так уж исторически сложилось, что не сохранился ни один из колоссальных скульптурных монументов, венчающих римские триумфальные арки, в том числе и стоящие по сей день – арки императора Тита, Септимия Севера и Константина.

В середине XX века исследователь Хайнц Келер представил реконструкцию триумфальных арок Рима и их декора. В основу этих исследований легли археологические данные примерно о 50 триумфальных арках в совокупности с материалами нумизматики. Несмотря на то, что изображения на реверсах по естественным причинам очень малы, мастера, изготавливавшие штампы, с большой тщательностью старались создавать точную картину. Именно это во многих случаях позволяет реконструировать утраченный скульптурный декор [11, 19].

Арка Августа, находившаяся возле храма Divus Augusti и подиумом храма Диоскуров, в 19 г. до н.э. была перестроена из однопролетной в трехпролетную. После этого памятник стал именоваться не Аквиумской Аркой Августа, а Парфянской. Перестройка этого монумента на Римском Форуме была связана с одним из ключевых событий военной истории этого периода правления императора. Дипломатическим путем Август добился у парфянского царя возврата штандартов римских легионов, захваченных ими после трагического поражения Марка Красса в 53 г. до н.э. в битве при Карах [6; б\п].

На новом денарии Августа была отчеканена и новая Парфянская арка. Интересно, что монета была выпущена провинциальным монетным двором в Colonia Patricia в 18-17 гг до н.э. Как и на предшествующей арке аттик так же был увенчан императорской квадригой. Эта композиция возвышалась над центральным пролетом, на боковых - стояли фигуры парфянских воинов возвращающих правителю римские знамена и штандарты Красса.

Исследователи отмечают, что новая арка, по сравнению с предшественницей, была значительно больше. Слишком широкое строение оставляло узкий проход между подиумом храма Диоскуров и храмом Divus Iulius [10, 65].

В этом самом храме, возведенном в честь обоготворенного Гая Юлия Цезаря, Август повелел поставить статую своего предшественника в образе служителя государственного культа. Еще в 42 г. до н.э., по распоряжению Сената Рима, сразу после кремации останков диктатора на этом самом месте была установлена колонна. Однако, следующий консул убрал ее, дабы не разжигать ненависти в сердцах противников Цезаря. Вскоре Сенат все же постановил начать строительство храма, посвященного Юлию Цезарю, именно на Форуме. Строительство этого сакрального памятника завершил Август в 29 году до н.э. В это же время в пространстве главной площади появляются Арка Августа с бронзовой квадригой и одна из «идеальных» статуй правителя возле перестроенной трибуны-Ростры.

Изображение на золотой монете (aureus), отчеканенной при императоре Калигуле, сохранило свидетельство о том, как же выглядел храм Divus Iulius, возведенный при Августе. На монете мы видим святилище с четырьмя колоннами, на которые опирается фронтон. В тимпане фронтона изображена звезда «Sidus Iulium» – символ кометы, которая согласно преданию должна появиться на небе перед играми в честь Божественного Юлия [10, 61]. Капители колонн, отчеканенные на реверсе монеты, – коринфского ордера. Этот факт подтвердили и раскопки основания строения.

В целле храма Divus Iulius (родовых божеств-покровителей Августа и рода Юлиев) стояла статуя-тогатус, голова которого была покрыта краем одеяния. Согласно одним сведениям скульптура, представленная на монете времен Калигулы, являлась одним из многочисленных портретных изваяний Августа-понтифика, отправляющего государственный культ, по другим – изображение Гая Юлия Цезаря, принимающего в религиозном обряде «capite velato» [10, 61]. Выполненная по правилам классического канона скульптура являлась неотъемлемой частью интерьера целлы храма, для которого она и была специально создана.

Годы правления императора Августа положили начало значительных перемен в жизни Римского Форума. Именно тогда появились первые новые грандиозные монументы, призванные прославить могущество императора. А прежние здания, нуждавшиеся в ремонте или реконструкции, были бережно восстановлены, однако не без того, чтобы подчеркнуть и связь со старыми высокочтимыми традициями предков, и вместе с тем то новое, что присуще идеологии и пропаганде императорского Рима.

Историк Светоний в своем сочинении «Жизнь двенадцати Цезарей» вложит в уста Августа фразу: «Я принял Рим кирпичным, а оставляю его каменным». [7; 28 (3), 29, б\п]. Эти слова вполне справедливо характеризуют и тот размах августовского строительства, который, благодаря нумизматическому материалу нам удалось рассмотреть.

Ключевым моментом, когда Форум Романум начинает стремительно эволюционировать – получать не только иной внешний вид, но и новое значение, можно считать 31 – 29 гг. до н.э. Тогда после битвы при мысе Аквиум Август, победивший своих основных врагов и остановивший гражданскую войну, объединяет в себе все государственные силы и именно с начала его правления в Риме начинается новая большая эпоха – эпоха Римской Империи.

Литература

- [1] Кассий Дион Кокцей. Римская история. Цит. по: Памятники поздней античной научно-художественной литературы. М., 1964.
- [2] Ливий Тит. История от основания города. (б\п). [URL]: <http://www.lib.rus.ec/b/135750/read> (дата обращения 25 февраля 2012).

- [2] Мэттингли Г. Монеты Рима. С древнейших времен до падения западной империи. Москва. 2005.
- [3] Нефедкин А.К. Нагота греческого воина: героика или реальность? (б/п). [URL]: <http://www.centant.spbu.ru/centrum/publik/kafsbor/2003/nef.htm> (дата обращения 28 февраля 2012).
- [4] Плиний Гай Секунд Старший. Естественная история. (б/п). [URL]: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1327841265> (дата обращения 25 февраля 2012).
- [5] Плутарх Херонейский. Сравнительные жизнеописания. Никий и Красс (б/п). [URL]: http://lib.ru/POEEAST/PLUTARH/plutarkh4_14.txt (дата обращения 19 февраля 2012).
- [6] Светоний Гай Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей. (б/п). [URL]: <http://www.ancientrome.ru/antlittr/svetoni/vita-caesarum/august-f.htm> (дата обращения 29 октября 2011), (б/п). [URL]: <http://www.ancientrome.ru/antlittr/svetoni/vita-caesarum/vespas-f.htm> (дата обращения 24 февраля 2012), (б/п). [URL]: <http://www.ancientrome.ru/antlittr/svetoni/vita-caesarum/dom-f.htm>. (дата обращения 24 февраля 2012).
- [7] Хлевов А.А. Морские войны Рима. Санкт-Петербург. 2005.
- [8] Цицерон Марк Туллий. 9-я Филиппика, 7, 16. Цит. по: Архитектура античного мира. Москва. 1939.
- [9] Freyberg K.S. Das Forum Romanum. Spiegel der Stadtgeschichte des antiken Rom. Mainz. 2009.
- [10] Lahusen G. Roemische Bildnisse. Mainz. 2010.
- [11] Neumeister C. Das Antike Rom. Ein literarischer Stadtfuerer. Muenchen. 2010.

THE ROLE OF SCIENCE AND SCIENTIFIC PRINCIPLES OF THE IMAGE IN ANIMALISTIC IMAGE BY THE EXAMPLE OF RUSSIAN ANIMALISTIC COMPOSITIONS OF XVIII-XX CENTURIES

Portnova I.V.®

Peoples' Friendship University of Russia

Russia

Abstract

This article deals with scientific images animalistic XVIII-XX centuries, adding the animal image by installing it on objectivity, enclosing a close attention to artists to the animal world, the ability to observe and study the animals, be they researchers, that does not exclude further detection of characteristic of main scientific works. Quest and approaches quite masters within scientific and biological thinking, who can tell a lot about the Animal Kingdom even means scientific illustrations, asserting the significance of national traditions of native animalistic arts.

Keywords: scientific, Zoological illustration, Figure study, animals, nature, wildlife, laboratory Museum, biological sciences, academic school, scientific approach.

Аннотация

В статье рассматриваются научные анималистические изображения XVIII-XX веков, сложение анималистического образа с его установкой на объективность, заключающего в себе пристальное внимание художников к животному миру, умением наблюдать и изучать животных, быть их исследователями, что не исключало в дальнейшем обнаружение характерного, главного в научных произведениях. Искания и подходы мастеров вполне укладываются в рамки научно-биологического мышления, которые способны многое рассказать о животном мире даже средствами научной иллюстрации, утверждая значимость национальных традиций отечественной анималистики.

Ключевые слова: научный рисунок, зоологическая иллюстрация, исследование, анималистика, природа, животный мир, музей-лаборатория, биологические науки, академическая школа, научный подход.

В основе анималистического образа XVIII –XX веков лежало тяготение к научному анализу (постоянное изучение природы и животных). На каждом этапе своего развития анималистика решала эти задачи. Несомненно, наука сыграла особую роль в становлении и развитии анималистического искусства XVIII–XX веков. Возникнув из потребностей общества XVIII века в реализации научных устремлений в сфере познания живой природы, в последующее время, унаследовав эти черты, в разных видах изобразительного искусства она продемонстрировала свою значимость с познавательно-художественной точки зрения и историческую необходимость своего существования.

В XVIII веке она еще, будучи описательной, в равной мере концентрирующая внимание на фактах и деталях, способствовала появлению зоологической иллюстрации («кунсткамерный» рисунок). Благодаря европейской, а не средневековой системе художественного образования (открытие в 1724 году Академии наук, а в 1757 Академии художеств), стало возможным говорить о становлении художника светского типа, каковыми были анималисты. Их внимание естественным образом было обращено на анализ живой природы, предполагающей ее близкое изображение, а соответственно и стремление к подражанию и созданию ее подобия. На первых этапах становления новой культуры важное значение приобрело накопление достоверных сведений о природе, развитие естественных наук (географии, метеорологии, анатомии, физиологии), что было обусловлено разнообразными запросами самого времени. В первой четверти XVIII века пафос познания буквально пронизывал все сферы жизни того времени и «отражал энциклопедизм интересов молодой культуры» [1, с.119]. В петровскую эпоху такой интерес ощутим в воспроизведении всевозможных «натуралей», которые являлись экспонатами первого русского музея – Кунсткамеры – музея-лаборатории, чье собрание стало основой научных исследований в России. Большая коллекция анатомических препаратов разных зверей, птиц, земноводных животных, насекомых, трав, купленная Петром I у голландского анатома Ф.Рюйша, оказалась любопытной и поучительной – способствовала непосредственному изучению живой природы. Описывая «кабинет редкостей», библиотекарь и хранитель музея И.Г.Бакмейстер ссылаясь на этот факт как важный источник познания. «Ничто токмо чувств наших не поражает, как зрелище природы, – высказывался он. (...) Ежели науки способствуют благополучию народов и если всенародные памятники увеличивают славу государств, то знание природы и хранилища ее диких животных наипаче к тому способствует» [2, с.107,108].

Исследование самой природы одерживало верх над преданиями, а движущей силой в этом процессе было любопытство – желание познать реальное на живом наблюдении и опыте. Смотреть и учиться – такова была задача Петра, организующего естественнонаучный музей. В целях науки в отсутствие других способов фиксации с различных природных предметов предполагалось делать рисунки. Так, в начале XVIII века большие коллекции музея, которые требовали систематизации и фиксации обширного материала, способствовали появлению «кунсткамерного» рисунка, на основе которого началось зарождение зоологической иллюстрации. Многочисленные экспедиции, проводимые естествоиспытателями, способствовали накоплению фактов, в которых художники принимали живое участие – они зарисовывали известные и малоизвестные науке того времени виды животных и растений, непосредственно контактируя с природным миром.

В музее хранятся акварельные рисунки растений и насекомых немецкой художницы XVIII века, энтомолога, книжного иллюстратора, издателя книги «Метаморфозы суринамских насекомых», (1705) Марии Сибиллы Мериан, приобретенные для Кунсткамеры. Там же находятся рисунки супругов Георга Гзель и Марии – Доротеи Гзель, которые по приглашению Петра I трудились в Академии наук, ботанические зарисовки немецкого естествоиспытателя И.Х.Буксбаума, ставшего первым академиком-ботаником Петербургской Академии наук, рекомендованным Петром для описания российской флоры, а также работы русских мастеров. Они наглядно демонстрируют первые опыты в анималистике.

Многие тонко исполненные акварельные, карандашные, перовые зарисовки, этюды, изображающие экспонаты музея, выступали в качестве необходимого справочного пособия, отвечали практическим потребностям науки того времени – «служить насущным нуждам ученого корпуса» [3, с.34]. Лучшие рисунки копировались, и впоследствии гравировались. Гравюры были ценны в том плане, что они показывали предмет в наглядном, визуальном плане, который не мог быть полностью отражен в научном описании. Гравированное изображение хорошо соотносилось с документальным рисунком. Общим видам графики была свойственна четкость в отображении природных «натуралей» во всех их структурных чертах.

Если в XVIII столетии уже прослеживался интерес к реальному миру зверей и птиц, то в XIX–XX веках живая натура станет ведущим звеном в работе художника-анималиста. Важную роль в этом сыграла русская академическая школа. Живая модель (преимущественно, лошадь, которая ставилась в качестве натуры) и античные слепки служили образцами изучения, как того и требовали принятые в 1770-е годы в Академии нормы классицистического искусства. Постепенно отрабатывалась классическая иконография. Характерно, что в Академии художеств, ставшей в первой половине XIX века высшей школой профессионального мастерства, идеальным образцом выступали человек и лошадь, которые изучались во всех особенностях благодаря академической системе рисования, постоянного штудирования натуры. Академическая школа обучения с ее методом студии обеспечивала правильность и крепость анималистического построения. Идеальность пропорций фигур человека и животных, которые придавали им особую величавость и гармоническую целостность, сформировали образец подражания и выработали целую систему норм рисования – от набросков, зарисовок, этюдов, эскизов до законченного тщательно прорисованного, изученного во всех подробностях тонального рисунка. Таким образом, научный подход к модели в академическом изображении был предопределен учебными задачами. Так, в XIX веке ведущими жанрами в живописи были исторический и батальный, которые органично вписывались в общую систему академического образования. В правилах о приеме в Академию художеств говорилось: «Академист, посвятивший себя батальной отрасли живописи исполняет этюды с лошадей и солдат карандашом, а затем красками под руководством профессора батального класса» [4]. В летний период Академии художеств полагалось «иметь род манежа, где питомцы сей Академии могли бы рисовать животных с натуры» [5, с.36]. Завершив обучение, пенсионеры класса батальной живописи «первый год проводят за границей, преимущественно во Франции, остальные три года занимаются в России при действующих войсках, на маневрах или других воинских учреждениях...» [6].

Такая система образования, основанная на серьезном изучении наследия прошлого, обучении профессиональному натурному рисунку, способствовала созданию полноценного анималистического образа.

В анималистическом искусстве XX века оказалась важной та отрасль биологии, которая изучала общие закономерности взаимодействия живой и неживой природы, в частности, проблемы влияния цивилизации на окружающий мир. Новый взгляд на животное был частично обусловлен открытием ранее не известных отраслей биологических наук, изучающих животный мир. Важной чертой мировоззрения и творчества художников-анималистов XX века явился взгляд исследователя, отмечающего закономерности сложной жизни животных и взгляд художника, видящего красоту и совершенство их форм.

Интерес художников к анималистической теме в ее научно-познавательном аспекте в начале XX века во многом был обусловлен активизацией научных знаний (в частности, наук, изучающих животных), а также общим ходом развития искусства XX века, ознаменованным многообразием путей и поисков образных решений, расширением диапазона тем. В начале XX века большую роль в творческой деятельности художников-анималистов стала играть научная иллюстрация, нашедшая воплощение в разных видах изобразительного искусства: живописи, графике, скульптуре, которая иллюстрировала известные научные издания и являлась органической частью экспонатуры биологических музеев. Тяга художников к научному пониманию мира не была случайной. Этот интерес в более широком плане обусловлен существенными изменениями, происшедшими в биологических науках, изучающих животных. Биология обогатилась физиологией, зоопсихологией. В начале XX века в среде общественности и, прежде всего научной, все больше проявлялся интерес к миру животных и живой природе в целом. Наряду с Московским университетом Дарвиновский музей стал центром научной и художественной мысли. Здесь зарождалась новая отрасль зоология-зоопсихология, которая широко заявила о себе в 1920-е годы XX века. Она открыла окно в своеобразный мир привычек, взаимоотношений зверей и птиц. Прежде животным либо вовсе отказывалось в праве на разумную деятельность, либо их разум уподобляли человеческому. В то время была организована целая система зоологических и зоопсихологических исследований. Результаты опытов систематизировались, издавался ряд научных трудов на страницах известных журналов и сборниках: «Известия комитета Акклиматизации», «Вестник Московского зоопарка», «Русский антропологический журнал», «Материалы к изучению флоры и фауны России» и других. Художник-анималист Д.В.Горлов так описывал процесс, происходящий в обществе: «Расширялись и усложнялись научные задания. Требовался иллюстративный материал, которого не было в

России. Начался период заграничных командировок, а также экспедиций по родной стране. Рост интереса к биологии, художественные выставки, на которых художники-анималисты становятся заметными фигурами, (...) влекут за собой повышение интереса к теме, а также потребность в квалифицированных художниках-анималистах» [7].

В 1920-е годы в музее работали: В.А.Ватагин, К.К.Флеров, В.В.Трофимов, Д.В.Горлов, Н.Н.Кондаков, А.Н.Комаров, А.Н.Формозов. Организация в его стенах художественной мастерской, начало которой положил Ватагин, способствовала сложению самобытной отечественной анималистической школы. В задачи деятельности мастерской не входил подбор и подготовка художественных кадров. Тем не менее, по мере сил и возможностей музей содействовал этой цели. Художники были заинтересованы возможностью показа сложных закономерностей в жизни зверей и птиц, многообразия их форм. Зоология, зоопсихология, палеонтология, антропология – таковы научные дисциплины, из которых черпались темы для рисунков, картин и скульптур. Согласно единой концепции экспозиции музея были определены основные приемы, подходы к научному изображению.

В начале XX века в творческой деятельности художников-анималистов также большую роль играла научная иллюстрация, которая иллюстрировала известные научные издания. Она создавалась наряду с пособиями для учебных заведений, живописными, скульптурными, графическими работами для музея. Своеобразная школа художников-анималистов, созданная в начале XX века по инициативе А.Котса и В.Ватагина в стенах Дарвиновского музея, наряду с разработкой научно-художественной экспонатуры, сыграла большую роль в создании отечественной книжной научной иллюстрации. В итоге, эти произведения художников, связанные с состоянием науки и художественной культуры начала XX века, были перенесены в структуру научно-изобразительных произведений для музеев и в научную книжную иллюстрацию. Вместе с фотографией, различного рода схемами, анималистическому рисунку в книгах стали отводить существенное, подчас главенствующее место. В это время научный рисунок в книге (ботанической, зоологической, этнографической) выполнял главную, поясняющую функцию. Участвуя в организации книжного листа и композиции всей книги, многочисленные и разнообразные рисунки служили прекрасным дополнением к научному тексту. Большое количество рисунков-иллюстраций, пришедших в начале XX века в научную и научно-популярную книгу, объясняется не только определяющей ролью творчества группы художников, воспитанных в стенах Дарвиновского музея, но и общим процессом гуманитаризации наук. Широкая популяризация научного знания в массах затрагивала многие стороны человеческой деятельности, ориентировала их на доступность восприятия и понимания. Анималистический рисунок, непосредственно выполненный рукой художника, приобретает большую притягательность и возможность воздействия на зрителя, нежели молодое еще в начале XX века искусство фотографии. Благодаря своим неповторимым изобразительным возможностям, рисунок становился примечательным средством популяризации научных идей. Шли поиски творческих методов, которые бы позволили документальный материал поднять до уровня образа. Чаще всего встречается такой рисунок в научно-популярной природоведческой книге в виде набросков и зарисовок карандашом, пером и тушью, дающих первое впечатление от природы. Он предпочтительнее гравюры, на нем отпечаток живой руки автора. Кроме того, сам текст общеобразовательного характера, ориентированный как на познавательное, так и эмоциональное восприятие, не требовал подробного графического сопровождения. Отсюда проистекала специфика этой ветви научной графики, не чуждой творческого подхода.

Таким образом, можно прийти к заключению относительно сформировавшихся научных тенденций в отечественном анималистическом искусстве. В соответствии с историко-культурным контекстом эпох постепенно менялись сюжетно-тематические предпочтения, взгляды на искусство изображения животных и, соответственно, образная система самих произведений, что приводило к сложению новых художественных принципов. Неизменным оставалось понимание модели как чувственно-рационально постигаемой части природы в ее объективном смысле. Если формирование анималистики XVIII века проходило посредством накопления реальных фактов, введения новых тем в область научного рисунка, то в XIX веке научные тенденции были закреплены и положены в основу академического искусства, которое было ориентировано на последовательное, серьезное отображение предмета. Пройдя школу профессионального мастерства, русские художники-анималисты XIX столетия: П.Клодт, Н.Либериц Н.Сверчков, Н.Самокиш, П.Ковалевский, Р.Френц и другие, отработали основные принципы рисунка, цвета, изучая образцы классического искусства и живую природу. Культ науки в XX столетии особенно

ярко сказался на художественной концепции анималистического образа. Знание модели позволило художникам акцентировать характерное в рисунке, картине и скульптуре.

Литература

- [1] Евангулова О.С.. Живопись. Очерки русской культуры XVIII в. / Под ред. Рыбакова Б.А. - М.: 1990. - Ч. 4. - С. 119.
- [2] Бакмейстер И.Г. Опыт Библиотеки и кабинета редкостей исторических натуралей. - Спб., 1779. - С.107, 108.
- [3] Гаврилова Е.И. Русский рисунок XVIII века. - Л.: 1983. - С. 34.
- [4] Академия художеств. Правила о приеме в Императорскую академию художеств академиков и вольнослушателей, составленных канцеляриею Академии художеств в 1888 г. // ОР РНБ. Ф.796. Ед.хр. 431. Л.21, 23, 24, 25.
- [5] Юбилейный справочник императорской Академии художеств. 1764-1914. Сост. С.Н.Кондаков. - 1915.- Т.1. - С. 36.
- [6] Академия художеств. Правила пенсионеров Академии художеств, утвержденные президентом 19 марта 1885 г. // ОР ГНБ. Ф.781. Ед.хр.44. Л.2.
- [7] Горлов Д.В.. К выставке В.А.Ватагина. Статья. 1965. // РГАЛИ. Ф.3022. Оп.1. Ед.хр. 177. Л.12, 13.

ENTWICKLUNG DES SELBSTVERTRAUENS VON STUDIERENDEN IM PROZESS IHRER SOZIALPSYCHOLOGISCHEN ANPASSUNG AN DIE HOCHSCHULE

Akimova A.R.®

Magnitogorsk State University

Russland

Die Zusammenfassung

Der Artikel behandelt die Funktionen der Selbstvertrauensumsetzung von Studentinnen und Studenten in verschiedenen Stadien der sozialen und psychologischen Anpassung an der High School. Es ist eine vergleichende Analyse der Indikatoren und der Korrelation von Ergebnissen des Vertrauens und der Anpassung der Studierenden in den ersten drei Studienjahren an der Universität durchgeführt worden.

Die Schlüsselwörter: Selbstvertrauen, Systemeigenschaft der persönlichen Identität, soziale und psychologische Anpassung, Studierende der ersten drei Studienjahre an der High School.

Die aktuelle sozialpolitische und geistig-kulturelle Situation in Russland erfordert aktive, zielstrebige Teilnahme am Leben der selbstbewussten Jugendlichen, die ihrer Kräfte und der Zukunft ihres Heimatlandes sicher sind. In diesem Zusammenhang konzentriert sich ein wachsender Bedarf daran, bei den Studierenden persönliche Qualitäten und Eigenschaften zu entwickeln, die nicht nur zur Anpassung an die Bedingungen im Hochschulbereich beitragen, sondern auch ihren persönlichen und beruflichen Erfolg in verschiedenen Sphären der Lebenstätigkeit fördern.

Unter den wichtigsten persönlichen Eigenschaften ist das Selbstvertrauen, das die Fähigkeit des Individuums bildet, mit Zuversicht die steigende Flut von Informationen zu navigieren und mögliche Wege zur Lösung von aufkommenden Problemen zu finden. Doch trotz der dringenden Herausforderung der modernen Wissenschaft, des realen Soziallebens werden viele Fragen der Studie und der Formung des Selbstvertrauens im System der persönlichen Korrekturfaktoren nicht ausreichend untersucht [3].

Im Rahmen der Behandlung der Frage hat unsere Aufmerksamkeit A.I. Krupnovs Konzept einer mehrdimensionalen Struktur von Persönlichkeits- und Individualitätsmerkmalen verlockt. Bei diesem Ansatz wird das Vertrauen als systemische persönliche Eigentümlichkeit in der Einheit von installierenden, motivierenden, kognitiven, produktiven, dynamischen, emotionalen, regulatorischen und reflektierenden Komponenten betrachtet [5].

Die installierende Komponente ist mit den wichtigsten Einstellungen zur Umsetzung des Selbstvertrauens verbunden, die auf gesellschaftlich bedeutsame Ziele (Erreichung der öffentlichen Anerkennung) oder auf persönlich sinnvolle Ziele (Zufriedenstellung mit eigenen Plänen und Wünschen) ausgerichtet sind. Die motivierende Komponente bestimmt die Wahl von sozialen und egozentrischen Motiven der sicheren Betragungsweise, die auf die Lösung der in Gruppen oder Teams entstehenden Probleme gerichtet ist, sowie auf die Lösung der Schwierigkeiten persönlichen Schicksals. Die kognitive Komponente charakterisiert das Maß des Verstehens tiefe (Verständnis) oder betont den Mangel am Wissen (awareness) über die Rolle des Selbstvertrauens im menschlichen Leben. Die produktive

Komponente widerspiegelt das Ergebnis der sicheren, geprüften Aktionsverwendung im Betreff-Feld (Berufs-, Bildungs-Aktivität) oder im persönlichen Bereich (Entwicklung von Selbstvertrauen, Ausdauer und Beharrlichkeit). Die dynamische Komponente bestimmt die Stärke, Stabilität, Manifestation von Selbstvertrauen oder Schwäche und das Versagen von der zuversichtlichen Aktion. Die emotionale Komponente zeigt das Spektrum von positiven oder negativen Gefühlen, die die Umsetzung des Vertrauens begleiten. Die regulatorische Komponente bestimmt die Dominanz im zuversichtlichen Verhalten von einem internen oder externen Locus of Control. Die reflektierende Komponente widerspiegelt die Beziehung auf den Wunsch, den aufkommenden, operativen Hindernissen (mangelnde Qualifikation) oder emotional-persönlichen Schwierigkeiten (negative Emotionen) sicher entgegen zu treten.

Zahlreiche Studien im Rahmen des systemisch-funktionalen Ansatzes demonstrieren anschaulich altersbedingte, geschlechtliche und ethno-psychologische Besonderheiten im selbstvertraulichen Auftreten von Studierenden. In der Studie der Altersunterschiede erweist sich, dass sich Oberschüler im Gegensatz zu Studenten durch höheren Schweregrad der sozialen Motivation auszeichnen und ihr Selbstvertrauen auf Leistungen in Lernaktivitäten richten. Studenten dagegen zeigen sinnvolle, beständige Bestrebung nach dem sicheren Auftreten. Dabei sind sie öfter mit operativen Schwierigkeiten und einem Mangel am sicheren, selbstbewussten Verhalten konfrontiert [6]. In einer Studie von ethno-psychologischen Eigenschaften wird betont, dass russische Studentinnen und Studenten eher geneigt sind, Risiken einzugehen und eine angenehme Erfahrung bei riskanten Erlebnissen bekommen. Zuversichtliches Verhalten von Studenten aus China ist der Wunsch nach sozialer Anerkennung, die sich in der Gruppe etablieren hilft. Das Selbstvertrauen von Studenten aus Ecuador ist mit einem externen Locus of Control verbunden und dessen Produktivität - mit dem emotionalen Erlebnis. Bei Studierenden aus Afrika wird das Selbstvertrauen vor allem durch egozentrische Motive aufgefordert [4].

Auf der Grundlage der Magnitogorsker Staatlichen Universität ist eine Studie durchgeführt worden, an der 195 Studierende des ersten, zweiten und dritten Studienjahres teilnahmen [1]. Dabei wurde A.I. Krupnovs Methode "Das Selbstvertrauen" verwendet. Bei der Diagnose der sozialen und psychologischen Anpassung der Studierenden haben wir das Verfahren von Rogers und R. Diamant benutzt.

Eine vergleichende Analyse ergibt Unterschiede in der Manifestation des Selbstvertrauens von Studenten verschiedener Studienkurse. Das Selbstvertrauen von Studienanfängern zeichnet sich aus vor allem durch gesellschaftlich bedeutsame Einrichtungen und Motive, durch hohe Bewertung ihrer Leistungen in der Fachrichtung sowie durch die Dominanz von emotionalen und persönlichen Problemen, durch Instabilität, mangelnde passive Selbstregulierung und durch den Mangel an Fähigkeiten zuversichtlichen Verhaltens. Im zweiten Studienjahr ist deutlich niedriger das Niveau der Effizienz und Nachhaltigkeit in selbstbewusster Aktion im Betreff-Feld. Im dritten Studienjahr ergibt die Studie eine signifikante Verbreitung von positiven Emotionen, aktive Selbst-Regulierung, Nachhaltigkeit und Produktivität der Umsetzung vom Selbstvertrauen in die persönliche Sphäre.

Als Ergebnis der Korrelationsanalyse von Indikatoren des Vertrauens und der Anpassung ist folgendes identifiziert worden: Besonderheiten der "Einschaltung" gewisser Strukturelemente; passives Funktionieren anderer Strukturelemente; gesamte Restrukturierung jener und anderer Elemente des Selbstvertrauens in Abhängigkeit von der Anpassungsetappe der Studierenden. In Erstsemester sind die niedrigsten Ebenen der Selbst-Akzeptanz und Anpassung direkt mit der Unvollkommenheit der Funktionsweise der dynamischen, selbstregulierenden Vertrauenszeichen und dem Vorhandensein von emotionalen und persönlichen Problemen (Angst, Angst, Erregung) verwandt. Im zweiten Studienjahr sind niedrige Ebenen emotionalen Komforts, der Akzeptanz von Anderen, ein hohes Bestreben, Problemen aus dem Wege zu gehen, unmittelbar mit operativen Schwierigkeiten (Mangel an notwendigen Fähigkeiten und Möglichkeiten, zuversichtliches Verhalten zu implementieren) verbunden. Studierende des dritten Jahres weisen ein hohes Niveau an Selbst-Akzeptanz, emotionalen Komfort und hohe Anpassungsfähigkeit auf, und all das hängt direkt mit der positiven Dynamik der Veränderungen von kognitiven, produktiven, emotionalen und regulatorischen Komponenten des Selbstvertrauens zusammen.

Im Allgemeinen bestätigen die Ergebnisse unsere Hypothese, dass die Selbstvertrauen-Eigenschaften von Studierenden der ersten drei Studienstufen durch qualitative Veränderungen einzelner, individueller Züge des Vertrauens bedingt sind, die sich im Prozess des Studiums an der High School entwickeln und als Ergebnis der sozialen und psychologischen Anpassung aufkommen.

Darüber hinaus sind die Ergebnisse der Forschung erfolgreich an Beratungsstellen des Dienstes für psychologische Hilfe der Magnitogorsker Staatlichen Universität geprüft worden [2]. Die während der Studie ausgearbeiteten Ratschläge lassen den Prozess der psychologischen Betreuung von Studierenden bedeutend optimieren, um ihr körperliches und geistiges Wohlbefinden auf erhalten, um

ihre Probleme persönlichen Schlages und zwischenmenschlicher Interaktion lösen, um ihre Anpassungsfähigkeit und Stressüberwindung im Bildungs- und Sozialkulturbereich der Hochschulbildung erhöhen zu helfen.

Das Literaturverzeichnis

- [1] Akimova A.R. Besonderheiten des Selbstvertrauens und der Geselligkeit von Studierenden in verschiedenen Phasen der sozialen und psychologischen Anpassung an der High School: Dissertation ... Kandidat für psychologische Wissenschaften: 19.00.01. M., 2010. 165 S.
- [2] Akimova A.R. Die Rolle des psychologischen Dienstes an der Hochschule im komplexen Aufbau der "Anpassungsstrategien" von Studierenden // Persönlichkeit im interkulturellen Raum: Stoffe der IV. Internationalen Konferenz dem 50. Jahrestag der Russischen Universität für Völkerfreundschaft gewidmet. M., 2009. S. 45-50.
- [3] Dikaya L.G. Adaptation: methodologische Probleme und Schwerpunkte der Forschungen // Psychologie der Anpassung und soziales Umfeld: aktuelle Ansätze, Probleme und Perspektiven / Ed. Ed. L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev., M.: Institut für Psychologie der Russischen Akademie der Wissenschaften, 2007. S. 17-42.
- [4] Boyko Z.V. Ethnopsychologische Besonderheiten des Selbstvertrauens in verschiedenen Gruppen von Studenten: Autoreferat der Dissertation ... Kandidat für psychologische Wissenschaften: 19.00.01. M., 2009. 22 S.
- [5] Krupnov A.I. Die Diagnose von Persönlichkeitseigenschaften und Individualität. M., 1993. 78 S.
- [6] Seliverstova M.A. Vergleichende Charakteristik des Selbstvertrauens von Oberschülern und Studenten: Dissertation ... Kandidat für psychologische Wissenschaften: 19.00.01. M., 2007. 19 S.

READINESS OF THE TEACHER FOR REALIZATION OF INCLUSIVE APPROACH IN EDUCATION

Alyokhina S.V. ©

Moscow City University of Psychology and Education

Russia

Abstract

The article is devoted to the problem of readiness of teachers to realization of inclusive training of children with limited capacities of health in the conditions of mass school. Readiness of the teacher is one of the main issues demanding development of the programs of professional development and psychological support of participants of inclusive process. In the article the facts, illustrating key parameters of professional and psychological readiness of the teachers to inclusion of the "special" child in general education process are submitted. In the article the question of need of development the complex of programs for dynamic assessment of parameters of the inclusion process in educational institutions, according to the authors, it is necessary to consider readiness of the teacher for professional activity in the conditions of inclusion is presented.

Keywords: inclusive education, readiness of the teacher of comprehensive school, psychological readiness, professional readiness, success of inclusive process, professional transformation.

Аннотация

Статья посвящена проблеме готовности учителей к реализации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Готовность учителя является одним из главных вопросов, требующих разработки программ повышения квалификации и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. В статье представлены данные, иллюстрирующие основные параметры профессиональной и психологической готовности учителей к включению «особого» ребёнка в общеобразовательный процесс. В статье поднимается вопрос о необходимости разработки комплекса программ для динамической оценки параметров

процесса инклюзии в общеобразовательных учреждениях, одним из которых, по мнению авторов, следует рассматривать готовность учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность учителя общеобразовательной школы, психологическая готовность, профессиональная готовность, успешность инклюзивного процесса, профессиональная трансформация.

Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1, 3].

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Этот принцип означает, что:

- 1) все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
- 2) задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;
- 3) в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им быть успешным, ощущать безопасность и уместность [4].

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Этот процесс связан с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создаёт в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования» [3], с другой стороны, новый Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [7].

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьёзные задачи не только перед психологическим

сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

В сегодняшней практике многих образовательных учреждений в случае насильственного «внедрения сверху» инклюзивного образования неизбежны разного рода негативные последствия. Вследствие неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации «инклюзии» и через это дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в «модную», популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса. Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Для оценки качества инклюзивного процесса в системе образования необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По-нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

В одном из округов Москвы была предпринята попытка анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в своей педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса учителей общеобразовательных школ, в котором приняли участие 429 педагогов (из них 143 чел. – педагоги начальной школы, 195 чел. – педагоги основной ступени, 83 учителя старшей ступени) из 11 средних общеобразовательных школ г. Москвы.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается авторами через 2 основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
 - владение педагогическими технологиями;
 - знание основ психологии и коррекционной педагогики;
 - знание индивидуальных отличий детей;
 - готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
 - знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
 - готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.
- Структура психологической готовности:
- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение);
 - готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
 - удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Не излагая в целом результаты исследования, проиллюстрируем некоторые поднятые нами проблемы.

Информационная осведомлённость учителя об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Данные показывают, что на сегодняшний день только каждый четвёртый педагог общеобразовательного учреждения знаком с основными положениями инклюзивного образования. 74,4% респондентов либо не знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования, либо заявляют о недостатке информации по этому вопросу. С учётом того, что около 100 московских школ строят свою деятельность по принципам инклюзивного образования, встает вопрос об информировании педагогического сообщества о принципах инклюзии в образовании, об успешном опыте инклюзивной практики. Это позволит информационно подготовить учителя к восприятию новых требований и пониманию необходимых изменений.

Основные опасения педагогов массовых школ связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с незнанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство опрошенных знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках учебного плана педагогических вузов, что составляет от 18 до 36 часов на весь курс обучения. Педагоги общеобразовательных школ не проходят практику по данной учебной дисциплине в педагогическом ВУЗе (только семинары и зачет), не сталкиваются с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Данные показывают, что педагоги общеобразовательных школ испытывают острый дефицит в знаниях в области коррекционной педагогики. Вследствие чего, 51% педагогов не готовы применять элементы коррекционной педагогики в своей повседневной практике, из них 38% запрашивают дополнительное обучение. Повышение квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования.

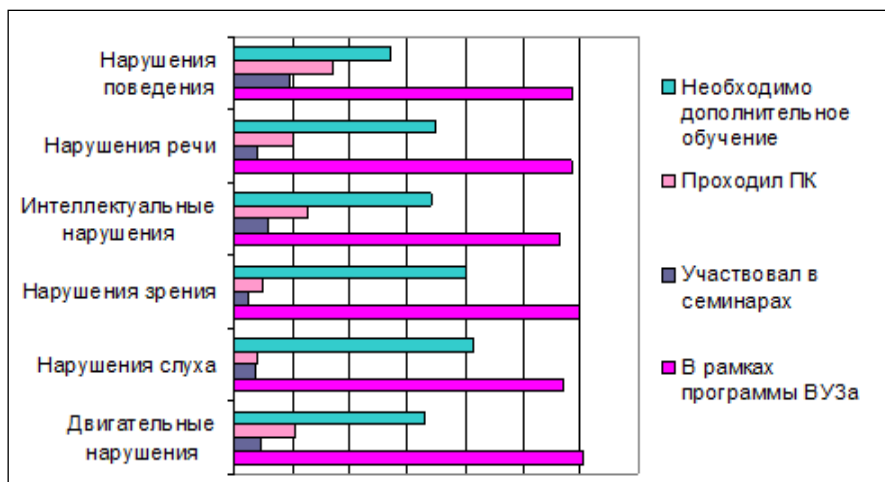


Рис. 1. Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?

Данные по вопросу «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?» ясно показывают необходимость систематического обучения учителей инклюзивных классов и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика. Приведем в качестве примера фразу, сказанную учителем на одном из семинаров в ходе обсуждения данного вопроса: «Зачем это нам знать, вот будет конкретный ребёнок, тогда я о нём и буду заботиться». Такая позиция отрицает задачи профессиональной подготовки учителя к инклюзии, ставя во главу личное отношение к особому ребёнку, а не задачи развития самого ребенка и его учебной активности. Встречаются случаи, когда учитель сам выполняет за такого ребёнка задание и ставит ему за это оценку. Подобные

ограничения в восприятии ученика с ограниченными возможностями здоровья, искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия) снижают требования к нему и рожают непроизвольное «вытеснение» ребёнка из поля внимания учителя на уроке. По опыту работы с учителями, впервые встретившимися с «особыми» детьми в своей педагогической практике, мы знаем, что это вопрос профессионального роста и развития самого педагога. И этап личного отношения и принятия такого ребёнка заменяется педагогическим мастерством в работе с ребёнком с учётом его индивидуальных ограничений и возможностей.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, который занимается включением ребёнка с особенностями в развитии в процесс общего образования, становится эмоциональное принятие такого ребёнка.

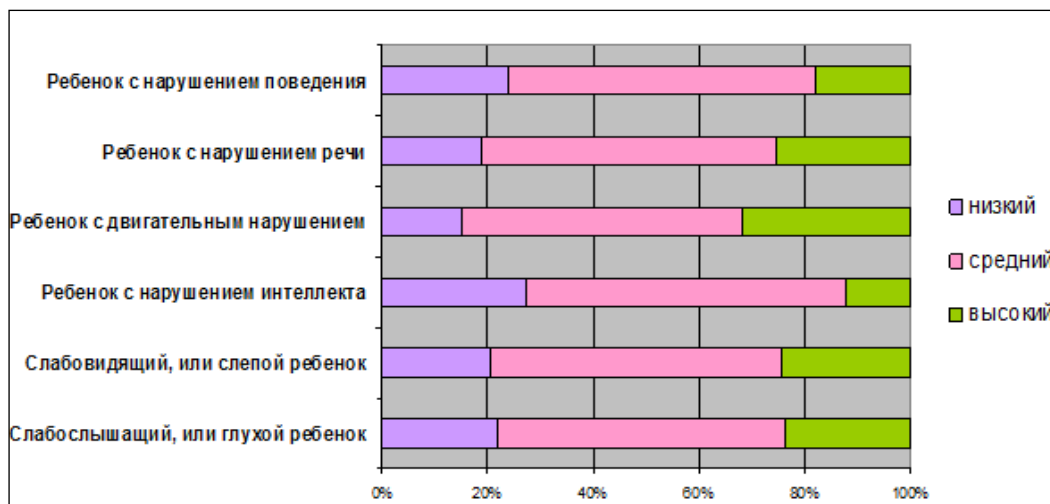


Рис. 2. Уровень эмоционального принятия педагогом детей с нарушениями развития

Анализ эмоционального принятия учеников с различными нарушениями развития показал (см. Рисунок 2), что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, и в то же время есть тенденция к смещению в сторону более высокого принятия детей с двигательными нарушениями, и в сторону более низкого принятия детей с интеллектуальными нарушениями. Дети из этих двух групп чаще встречаются в общеобразовательных школах, в то время как остальные (дети с нарушениями слуха и зрения) сразу попадают в коррекционные образовательные учреждения.

Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» - учитель психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. В ситуации детей с сенсорными нарушениями появляется ещё и коммуникативный барьер, барьер «непонимания». Наиболее проблемная группа – дети с нарушениями интеллекта. Бесспорно, они заведомо не смогут взять учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно (даже если школа лицензирована на несколько видов образовательных программ). В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптации в обществе.[6]

В связи с этим, на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование, необходимо чётко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить

вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребёнка, которому инклюзия будет полезна.

Как же выглядит ситуация готовности учителя включать того или иного ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный процесс?

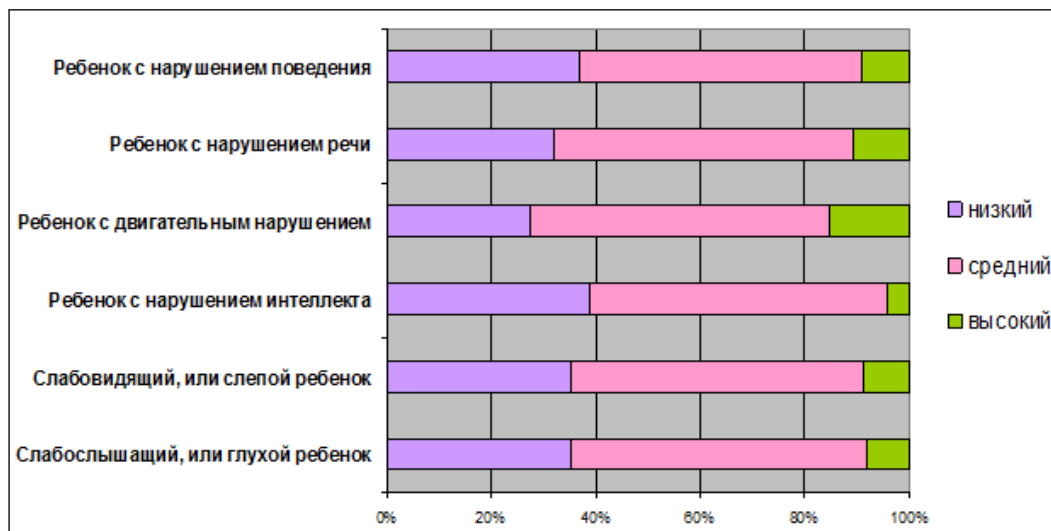


Рис. 3. Уровень готовности педагогов к включению детей с нарушениями развития в деятельность класса

Исследование показало, что по уровню готовности включать детей с ОВЗ в деятельность на уроке наиболее частый выбор – 0 – очень низкий уровень готовности. Если рассматривать готовность педагогов к инклюзии в рамках схемы «знаем – принимаем - готовы включать», мы видим, что учителя знают особенности развития детей с ОВЗ и формы взаимодействия с ними в рамках учебной программы педагогического вуза (5-10%), единицы участвовали в специальных семинарах и проходили курсы повышения квалификации по основам коррекционной педагогики. Из чего следует, что в целом активных знаний мало. Уровень эмоционального принятия более высок, чем уровень готовности включать ребёнка в образовательный процесс. Нас радует эта педагогическая осторожность, рефлексия своих профессиональных затруднений, запрос на профессиональное обучение и создание специальных условий.

Для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела речь идёт о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребёнка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

При анализе готовности педагогов моделировать урок и использовать вариативный подход в процессе обучения, мы получили, что преобладающее большинство (64%) педагогов используют в своей деятельности вариативные формы учебного процесса – диалог, моделирование, минигрупповую работу, исследовательскую деятельность, но при этом 86 % учителей ответили, что предпочитают, чтобы вопросы задавались после объяснения учебного материала. Ориентировка на трансляцию на уроке никогда не позволит вырастить субъекта познания, учесть индивидуальные особенности восприятия и многообразие способностей учеников. Творческий потенциал урока зависит от творческой позиции самого учителя. На вопрос «Вы используете готовые варианты заданий или составляете самостоятельно?», 62 % учителей ответили, что составляют задания самостоятельно. Важно, чтобы задания составлялись не только с учётом требований программы, но и на основе индивидуально-дифференцированного подхода с учётом индивидуальных особенностей учеников. В то же время на вопрос «На что Вы ориентируетесь при составлении или выборе наборов заданий?» 64% от всех опрошенных учителей ответили, что основным критерием вариативности

является уровень сложности задания, что заведомо ставит детей с особыми возможностями здоровья в невыгодные для обучения условия. Включение ребёнка с особенностями в развитии в массовый класс потребует от учителя владения педагогическими технологиями, способности индивидуализировать процесс обучения, адаптировать учебный материал под индивидуальные возможности ученика, создавать индивидуальный план реализации образовательной программы. Эти профессиональные изменения учителя потребуют поддержки специалистов.

На вопрос «Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях?» большинство учителей назвали педагога-психолога (41% респондентов), 26% учителей обращаются к своим коллегам, и только 19 % учителей обсуждают проблемы ребёнка с его родителями (см. рисунок 4).

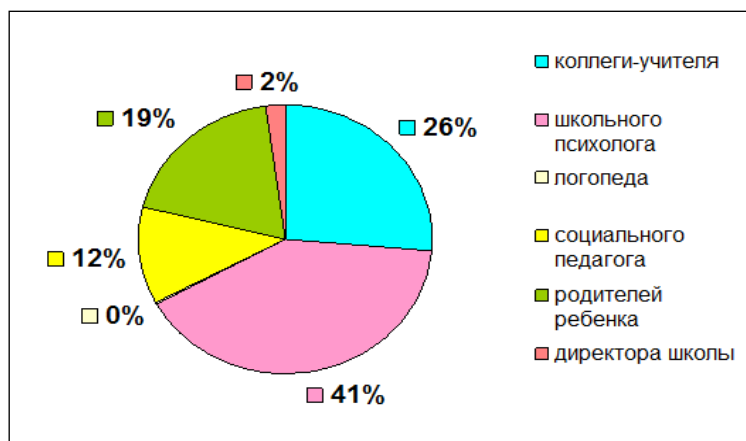


Рис. 4. Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях с ребенком?

Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день разработан очень слабо и нуждается в организационном и технологическом описании. Психология родителей детей с ОВЗ имеет свои особенности и рождает вопросы как для учителя, так и для сопровождающего психолога. Вопросы психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса требуют отдельной статьи, но ясно одно, что учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзии.

В Италии, где 94 % школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки. В наших инклюзивных школах нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребёнка. Всё это увеличивает нагрузку на самого учителя, накладывает на него серьёзные требования по изменению содержательной и организационной стороны учебного процесса.

Велика доля участия специалистов сопровождения не только в обеспечении качества инклюзивного процесса, но и в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в школе существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживает педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.[5] Наш опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Школьным психологам нужно

помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер [8] считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания.

Литература

- [1] На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007
- [2] Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
- [3] Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1.
- [4] Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов, 2006.
- [5] Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов, 2002.
- [6] Щербакова А.М., Шеманов А.Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2.
- [7] Федеральный государственный стандарт начального общего образования. http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf.
- [7] Lipsky D. K., Gartner A. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // W. Stainback and S. Stainback (Eds). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

ANALYSIS OF MODERN RUSSIAN SYSTEM FOR THE NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF CHILDREN FROM THE STANDPOINT OF THE PSYCHOMETRIC APPROACH AND ITS LIMITATIONS WHEN USED IN CLINICAL PRACTICE

Astaeva A.V.¹, Berebin M.A.²©

^{1, 2} South Ural State University

Russia

Abstract

This article highlights one of the most acute problems of modern children neuropsychology in Russia, it is the development of experimental psychological methods to determine the quantitative and expressed characteristics of the mental development of children by flexibly combining qualitative and quantitative

approaches. An analysis of contemporary publications on neuropsychological diagnosis reveals the need to consider the standardization of neuropsychological research in the context of current approaches, requirements, and psychodiagnostic criteria. In the domestic neuropsychological literature, these issues are need attention: standardized procedures for presenting stimuli are not, as a rule, described; basic psychometric assessment of the results of the tests is lacking; no investigation of their clinical and psychometric validity is carried out. An analysis was made of the nature of the psychometric approach in child neuropsychology, which relies on mathematical procedures of processing qualitative (ordinal) data converted into quantitative indicators. We examined separately the mathematical software for clinical trials (based on the principles of "evidence-based medicine"), which relies on the "abnormal" nature of the distribution of clinical phenomena.

Keywords: neuropsychological diagnostics, psychometric approach, norm, qualitative and quantitative assessment of results.

A systemic approach to mental functions requires definition of the specific content of the formation during ontogeny of the mental functions of children. However, any manifestation of mental activity should be clear grounds for the qualification of "normal" or "individual" or "pathological" types of higher mental functions.

The traditional approach to neuropsychological evaluation involves the allocation of a neuropsychological factor (a pathological functional system with primary defects and secondary developed symptoms) as an explanation for the observed disorders, followed by their design in the form of a specific neuropsychological syndrome.

Russian neuropsychologists indicate the need for a systematic structure of the neuropsychological syndrome with three components: first, the primary injured level of the functional system; second, the causal link with the related complexes of the mental health disturbances; third, the mental manifestations of compensation for these complexes. In fact, we are talking about restructuring the previously defective functional system, manifesting the formation of its new management, including the damaged elements, and developing, as a result of their compensation, mental formations [9]. Often, the identification of all components of a functional system is possible only by conducting special studies (sensitized and functional neuropsychological tests, neuroimaging, and so forth).

In domestic infant neuropsychological assessment, several batteries of neuropsychological techniques have been created, mainly since the mid-1990s, but until recently there has been little systematic review of their composition and the characteristics of their application. However, some monographs discuss some fairly obvious and most urgent problems of neuropsychological status [1,8,9,13,15]. In general, these techniques and batteries are characterized by their focus on the use of qualitative assessments and quantitative data breaches for reporting diagnostic results. In addition, as a rule, they do not use standardized procedures for the presentation of stimuli; they do not use basic psychometric approaches for assessing results; and they provide no psychometric and clinical validity for the methods and batteries in general. This situation attests to a lack, in domestic neuropsychological diagnosis, of psychometric software for experimental psychological research. As a consequence, the results of experimental psychological research into clinical practice cannot be assessed in accordance with the criteria for the standardization of norms for psychodiagnostic methods [5].

At home and abroad neuropsychology has described in detail the methods and techniques of the existing diagnostic approaches and psychodiagnostic batteries, the history of their creation, their adaptation and development, and their possible applications. Determining the difference in these systems is fundamentally distinguishing the bases of their assessment and qualification of the research results.

Thus, domestic neuropsychology is characterized by:

- a reliance on qualitative descriptions
- attempts to introduce quantitative scales for calibrating assessments of disturbances in accordance with their degree of severity
- a relatively arbitrary sequence of research

This kind of analysis of the methodological, systematic, and classificatory bases of the development and qualification of the methods and techniques of psychodiagnostics attests to the presence of at least two major problems in modern neuropsychological assessment.

First, it is necessary to develop adequate psychometric techniques that preserve the informative value of qualitative and quantitative diagnostic data, as well as their combinations.

Second, it is necessary to introduce into practice adequate psychometric procedures for standardization and regulation, taking into account the specific aspects of clinical research and the particular features of the ontogenesis of higher mental functions in normal, pathological, and individual versions of development.

On the one hand, the solution to these problems must be based on modern concepts of the theory of psychological measurement, mathematical and statistical methods for processing their results, and classical psychodiagnostic requirements for psychometric standards. On the other hand, a solution that adequately quantifies the results of neuropsychological studies should relate to clinical needs by adopting medical-evaluation categories: "normal," "pathological," "nosological," "pre-illness," "individual variation."

Most Russian classical techniques of qualitative neurological research are designed to analyze syndromes of disturbances through the identification of the qualitative characteristics of performance tests, through the impaired release of a factor, and, possibly, through the definition of a local focus. In doing so, the symptoms (the qualitative characteristics of the sample run) are usually measured in these ways:

- on a scale of intensity or severity: "no," "weakly," "strongly" (Chomskaja, 1997) [4];
- on a four-point rating scale: "the absence of errors or errors inherent in healthy subjects," "mild disorders," "average degree of error," "gross disorder," accompanied by a sufficiently detailed explanation system (Wasserman, 1997) [15];
- on a four-point scale with different interval assessments (0-5-10-15 or 0.5-1.0-1.0 points); the intervals are a result of a study that reflects the distinctive features and the extent of the severity and number of allowable errors as a percentage of the expressed ratio of the sums of all accumulated points to the greatest possible result, and the interpretation of such results is carried out in relation to the norms of the boundaries of one of the four bands of the success of the subjects (Fotekova, 2003) [6].
- on the scale dimension 0–1 or 0–4 points; this method comes from the calculation of the final outcome of the procedures as described by Fotekova (2003) [6], taking into account the number of errors, the volume of tasks performed correctly, and the time spent on them (Ahutina & Inshakova, 2008) [2].
- on a scale from 0 to 3 points (with the "inner" interval estimate of 0.5 points), taking into account a system of "fines" — adding points for faulty execution or exceeding the time limit; the final grade is the ratio of the total score for all violations to the number of neuropsychological tests (Glozman, 1999) [7].

In general, the above systems are presented as more sophisticated versions of the famous psychometrics qualitative methodological approach "presence–no sign" [16], which fixes the result of detection of "point features"—"no violation" (0 points)—"a violation" (1 point). At the same time, there is significant deviation from the requirements and principles of the theory of measurement principles and psychometric data representation.

In psychometric terms, this problem can be solved by establishing compliance of the qualitative evidence for altered mental functions and their degree of severity with a particular scale of measurement [3]. In these systems the measure of the severity of violations is assessed on a scale with values from 1 to 3 points, which requires precise qualification of the metric nature of such a scale of measurement. In a study Ryazanova (2010) has shown that the measure of the severity of violations has, first, the attributes of the qualitative nominative because it contains the verbalization of different levels of qualitative changes of mental activity (such as "weak violation"). Second, it has attributes of the qualitative ordinal (rank) scale inasmuch as it allows one to increase the measured attribute (assign it a rank) in proportion to the increase in its intensity ("ranking in ascending order": "weak"—"moderate"—"strong"). In addition, the described system of qualitative results of a study is actually a dichotomous scale of rank, as a discrete value—"violation is" ("1")—is subsequently converted into a continuum of values of continuous data; again, it is subjectively discretely divided, for example, at three intervals—"poorly ... " ("1.1"), "moderately ... " ("1.2"), "strongly marked disturbance" ("1.3"). In the process the actual size of these intervals is, at least mathematically, not exactly defined, or they are obviously unequal to each other. In this case, a more precise definition for carrying out this procedure is not the "quantification" of results ("split apart" from the Latin *quantum*—an indivisible part of any quantity) but their representation in an orderly, ordinary form.

In general, it should be noted that the translation of the verbalized characteristics of mental disorders into a point scale is, in this case, an example of "increasing the capacity of the scale" (from nominative to rank), but this increase does not go beyond quality measurement because the nominative and ordinal scales measure the qualitative, not quantitative, properties of the object. For quantitative measurements to be obtained, at the least, scale intervals are needed [14]. This

conclusion allows further analysis of the psychometric status of neuropsychological studies assuming adequate mathematical skills for measuring the characteristics of the clinical and neuropsychological status of the subjects.

Indeed, clinical trials are usually performed separately on "normal" and "pathological" samples. The distribution of the most discussed phenomena in medicine (the variables) cannot be divided into "normal" and "abnormal" because clinical symptoms are mainly distributed in discrete-dichotomous form. Thus, manifestations of health problems or violations of mental functions in "normal" and "pathological" subjects may not show a distinct break in the continuum between "health" and "disease" because, for example, they can occur in those who are healthy and those who are sick. In addition, the graphs of the distribution of the "healthy" manifestations of mental functions and the "broken" versions of their development cannot always be represented by two obvious peaks (the excesses of the distribution curve), one of which would represent a normal distribution in the "healthy" group and the other in the "pathological" group. Highly problematical from a mathematical and clinical presentation of the position is the distribution of the variety of results from neuropsychological tests into a single bimodal or normal curve in which one peak (the "tail distribution") would be consistent with the result in the "normal" group and the other peak would fit the result in the "pathological" group [5].

There are several explanations in clinical epidemiology for this situation.

First, the division of subjects into "healthy" and "sick" categories is done on the basis solely of measurement results that are the consistently changing (increasing or decreasing) values of the exponent, attesting to a disturbance of health; such a division is impossible because of the specifics of the operation of etiopathogenetic mechanisms. Indeed, an increase (decrease) in any indicator does not always suggest a pathological process, and, conversely, an existing pathological process is not always accompanied by an increase (decrease) in the values of any parameter. In the case of mental health problems, these trends are even more blurred. As a consequence, the distribution of the measurement results obtained does not make it statistically justified to divide the examined sample of subjects into "normal" and "pathological" subsamples [5].

Second, the subjects in the "normal" and "pathological" groups in fact belong to two different populations: healthy populations and patient populations. In the general population, these populations are combined in a ratio that is usually unknown at the beginning of the study (if there are no results from "cohort," population-based, epidemiological, cross-cultural, and any other studies, including foreign studies of sometimes tens of thousands of subjects). As a consequence, it is problematical to create a research sample that represents the ratio of healthy and diseased people in the population. In this case, almost any sample is not representative or, at best, is a "biased sample." The distribution in clinical studies of a phenomenon in such a mixed and (or) biased sample of "healthy people" and "patients" may not always be described as a normal distribution: Among different "patients," one and the same index can take on different values, overlapping (larger or smaller) values of this parameter in "healthy" people. It is assumed that the proportion of "healthy" people in the population is much greater than the proportion of "patients." Therefore, the distribution curves of the values of the variables in the group of "patients" often "absorb" much of the curve describing their distribution among the "healthy." As a consequence, the distribution of measurement results in such a biased sample does not allow one to get the standard indices for an unambiguous separation of "patients" and "healthy" people [5].

The foregoing discussion provides a reasonable basis for concluding that clinical (in particular, clinical-psychological) phenomena are likely to describe distributions that are different from normal. Therefore, the traditional method of interval normalization of results may give no rigorous or even erroneous results.

First, these results are connected to relatively irregular measurement by the qualitative ordinal scale, yielding opportunities for the interval scale to transform the results obtained by psychometric indices. The most adequate form of mathematical representation of this type of data is a representation of violations—measured data in the form of "a violation is" (1, 2, 3, etc., points)—in the values of the percentile scale. Further data conversion performed by constructing a psychometric scale interval to increase the level of measurement should be performed only if there is sufficient evidence that the sequences presented in the values of the variables have a normal distribution. Above it was clearly shown, in our opinion, that the normal distribution is characteristic only of the quantitative properties (variables); such a characteristic allows operations such as arithmetic operations of addition [14]. For high-quality sequence data, such arithmetic operations are not always adequately reflected in the nature of the results.

Second, nonrigorous and erroneous results are connected to the lack of substantiated evidence to support the distribution of normal and clinical phenomena in the universe and in the populations of "normal" and "pathological." As a consequence, any "experimental" and "control" samples generated for research purposes are, in fact, nonrepresentative, "biased" samples. In this case, the construction of traditional psychometric scales (based on proven criteria according to the empirical distribution of the normal distribution model) for distributions other than normal ones seems to us mathematically inadequate. At the same time for distributions of any standards based in assessment measures, obtaining the deviation of the results obtained from the average (in the form of deviations from the values of the ranges of $M \pm \sigma$ ($\pm 2\sigma$, $\pm 3\sigma$) and in the form of z-values) is even more inadequate. However, in domestic and foreign literature on psychological diagnostics and psychometrics [5, 11] there are extensions of the recommendation of this approach to obtaining rules without taking into account the description above of the features of the distribution examined in clinical psychology phenomena.

In particular, this step creates the preconditions for a transition from a diagnostic paradigm of "the presence or absence of the characteristic," as discussed above, to a paradigm of "finding a point on the axis of the continuum" that establishes the location of an individual test according to the extent of its expression of the tested characteristic. This paradigm, as described in the classifications of Wasserman and Shchelkova (2004), already applies to the test (measuring) form of diagnosis [16].

Thus, when creating neuropsychological methods for studying children's mental development, it is necessary to develop qualitative and quantitative (including psychometric) performance criteria for each sample and the range of possible violations of the test, differentiated depending on the level of the formation of test functions, as well as ways to help children in the survey process, which reveals a zone of proximal development of the function.

The research specialist should, first, rely on such criteria and, second, clearly categorize the obtained experimental data in accordance with their (metric) measurement of clinical, epidemiological, and psychodiagnostic (including psychometric) characteristics.

References

- [1] Ahutina T.V. (2003). Assessment visual and verbal functions. Moscow: Academy
- [2] Ahutina T.V., & Inshakova O.B. (2008). Neuropsychological assessment and examination of the writing and the reading of children of the elementary school. Moscow: Creative center by V. Skachov
- [3] Berebin M. A., & Astaeva A. V. (2008). On the qualitative and psychometric approaches in contemporary neuropsychological assessment. Vestnik SUSU [Bulletin of South Ural State University] (Chelyabinsk), 32, 19–28.
- [4] Chomskaja E.D. (1997). Neuropsychology of the individual differences. Moscow: Russian Pedagogical Society.
- [5] Fletcher R. (1998). Clinical epidemiology. Moscow: MedyoSfera.
- [6] Foteikova T. A. (2003). State of verbal and nonverbal functions in the general underdevelopment of speech and mental retardation. Moscow: MSU
- [7] Glozman J. M. (1999). The Quantitative evaluation of neuropsychological assessment data. Moscow: Center Lechebnoy Pedagogiky.
- [8] Glozman J. M. (2006). Neuropsychological assessment of children in preschool years. St.–Petersburg : Piter.
- [9] Korsakova N. K. (2001). Children with learning difficulties . Moscow: Rospedagentstvo.
- [10] Ryazanova A. Y. (2010). Differential psychodiagnostic main variants of organic disorder of person at the military-medical examination of adolescents. Chelyabinsk: SUSU.
- [11] Shmelev A. G. (2002). Psychodiagnostic of personal traits. St. Petersburg: Rech.
- [12] Sidorenko E.V. (2002). Method of mathematical processing in psychology. St.–Petersburg: Rech
- [13] Simernitskaya E.G. (1991). Neuropsychological method of the express assessment of «Luria-90». Moscow: Znanie.
- [14] Suppes P. (1967). A foundation of the measurement theory. Moscow: Mir.
- [15] Tsvetkova L.S. (2001). A actual problems of the children neuropsychology. Moscow: Moscow Institute of Psychology and social.
- [16] Wasserman L.I. (1997). Methods of neuropsychological diagnosis. St. Petersburg: Stroylespechat.
- [17] Wasserman L.I., & Shchelkova O. J.(2004). Medical psychodiagnostic. St. Petersburg: Akademij.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL ENSURING EDUCATION OF CHILDREN WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH IN KHANTY-MANSIYSK

Bulatova O.V.[©]

Yugorski State University

Russia

Abstract

In the article various approaches to training and education of children with disabilities of health (DH), caused by reconsideration of the strategy development of the system of vocational education are considered. The question of need of creation one of the structures of practical psychology of education in the city of Khanty-Mansiysk is brought up – psychological-pedagogical and medico-social aid, in particular it is a question of the PPMC-centers. It will allow providing in "softer" form for majority of children with DH early integration into group of normally developing contemporaries taking into account individual possibilities and features of each child. Problems and necessary conditions for increase of the overall performance directed on their social adaptation integration into society are designated, and also will promote the prevention of emergence of further deviations in mental development.

Keywords: inclusion, integration, children with disabilities of health, psychological aid, psychological-pedagogical and medico-social centers.

Аннотация

В статье рассматриваются разнообразные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обусловленные переосмыслением стратегии развития системы специального образования. Поднимается вопрос о необходимости создания одной из структур практической психологии образования в городе Ханты-Мансийске – психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в частности речь идет о ППМС-центрах. Это позволит в более «мягкой» форме обеспечить большинству детей с ОВЗ раннюю интеграцию в коллектив нормально развивающихся сверстников с учетом индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка. Обозначены проблемы и необходимые условия для повышения эффективности работы, направленной на их социальную адаптацию интеграцию в общество, а также будет способствовать предупреждению появления дальнейших отклонений в психическом развитии.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, детей с ограниченными возможностями здоровья, психологическая помощь, психолого-педагогические и медико-социальные центры.

На современном этапе модернизации системы образования наблюдается смена приоритетов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, ориентация на инклюзивное образование инвалидов. Необходимо отметить, что интеграция и инклюзия рассматриваются как закономерный этап развития системы специального образования в странах Запада, то есть система специального образования перестраивалась на основе длительного эволюционного развития демократических институтов и норм гражданского общества.

Поэтому интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интегрированный в общеобразовательную среду ребенок остаётся под её патронатом: он либо учится в специальном классе (группе) при массовом учреждении, либо обязательно получает коррекционную помощь, обучаясь в обычном классе (группе). Интеграция сближает две образовательные системы - общую

[©] Bulatova O.V., 2012

и специальную, делая проницаемыми границы между ними. Возможность такой интеграции – большой шаг в направлении к инклюзии.

Инклюзивный подход к образованию детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями в системе общего образования является одним из самых острых и дискуссионных вопросов современного этапа развития отечественной системы специального образования. На сегодняшний день механизм реализации инклюзивного принципа в образовании не разработан. Однако с 1992 года Институтом коррекционной педагогики РАО ведется системная научная разработка вариативных моделей интегрированного (совместного, инклюзивного) обучения детей с ОВЗ. При этом подчеркивается важность создания принципиально новых образовательных учреждений комбинированного типа реализующих новую функцию – оказание специализированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ (по профилю учреждения), не обучающимся в нем. Соответственно возникают вопросы о наличии специалистов для решения данных проблем [3].

Говоря об образовании детей с ОВЗ, Н.Н. Малафеев подчеркивает о вариативности предоставляемых услуг как на уровне дошкольного, так и общего среднего образования, обращая внимание на актуальность создания центров (диагностики и консультирования, психолого-медико-социального сопровождения, психолого-педагогической реабилитации и коррекции), оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении в условиях групп для детей дошкольного возраста. Это позволит в более «мягкой» форме обеспечить большинству детей с ОВЗ раннюю интеграцию в коллектив нормально развивающихся сверстников с учетом индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка [4].

Исследования Мирового Банка, проведенные в 35 странах мира, показали, что успешное развитие общего и профессионального образования тесно связано с созданием национальных систем психологического обеспечения образования [2]. В ряде субъектов Российской Федерации (Архангельской, Белгородской, Курганской, Московской, Орловской, Псковской, Ростовской, Тюменской и Ярославской областях, городах Москва, Екатеринбург, в Хабаровском крае, республиках Карелия, Саха (Якутия) и др.) успешно развивается сеть ППМС-центров. Сегодня это более 700 ППМС-центров, ежегодно оказывающих комплексную многопрофильную помощь более чем 2 млн. детей и подростков в возрасте от 3 до 18 лет, их родителям (законным представителям). Как показывает практика, с каждым годом возрастает роль образовательных учреждений данного типа в организации коррекционно-развивающей среды, психопрофилактической работы с обучающимися, воспитанниками в других образовательных учреждениях различных типов и видов, а также психолого-педагогического сопровождения личностного, социального и профессионального самоопределения молодежи.

В Ханты-Мансийском автономном округе - Югре неуклонно возрастает численность детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время в округе проживают более 8,5 тыс. детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 0 - 18 лет, в том числе более 4,5 тыс. детей-инвалидов. В 2011 году 3575 детей школьного возраста получают специальные образовательные услуги, из них - 2050 детей обучаются в 19 специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, 1525 - в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных учреждений.

Несмотря на увеличение численности детей с ограниченными возможностями здоровья в г. Ханты-Мансийске наблюдается тенденция на сокращение групп компенсирующей направленности в ДОУ. При этом исследования зарубежных и российских ученых позволяют сделать вывод о том, что удовлетворение особых образовательных потребностей в раннем возрасте способно обеспечить максимальную реабилитацию ребёнка, в результате которой более половины детей смогут обучаться в системе массового, а не специального образования.

Также в нашем городе наблюдается снижение количества классов коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения в общеобразовательных школах обусловленное перезагруженностью общеобразовательных учреждений, хотя в соответствии с нормативными документами предоставляется такая возможность.

Примером вариативности оказания психологической помощи и вариативности образовательных услуг для детей с ОВЗ является Сургут [1]. В муниципальной системе образования города Сургута образование детей-инвалидов организовано в вариативных формах с учётом заболеваний и медицинских рекомендаций, осуществляется психолого-медико-педагогическое сопровождение. Комплексный подход в решении проблем ребёнка осуществляют специалисты различных моделей служб сопровождения в общеобразовательных учреждениях (службы ППМС сопровождения, службы здоровья, службы сопровождения

образовательного процесса, психологические службы) и специалисты учреждений дополнительного образования детей.

Так как, по мнению специалистов, условия в школах лишь частично обеспечивают коррекцию, компенсацию и развитие детей-инвалидов. Невозможность организации на достаточном уровне коррекционной поддержки не позволяет максимально реализовать реабилитационный потенциал ребёнка, интегрированного в массовую школу, что создаёт для него серьёзные проблемы в получении полноценного образования наравне с одноклассниками.

Организация инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является эффективным средством социальной адаптации в том случае, если в массовых образовательных учреждениях созданы условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку.

Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе необходима такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

В связи с этим для повышения эффективности обучения и воспитания детей ограниченными возможностями здоровья в муниципальной системе образования г. Ханты-мансийска необходимо:

- создание и рационализация сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений, классов, дошкольных групп компенсирующей направленности;
- создание сети учреждений психолого-медико-социального сопровождения, психолого-педагогической реабилитации и коррекции, оздоровительных образовательных учреждений санаторного типа для детей с ОВЗ;
- создание и обновление материально-технической и учебно-методической базы образовательных учреждений, осуществляющих обучение и реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья.
- введение в штатное расписание общеобразовательных учреждений дополнительных ставок педагогических (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, тьюторы, воспитатели) и медицинских работников;
- осуществление непрерывного повышения квалификации, подготовки и переподготовки педагогов.

Рассматривая интеграцию в общество как конечную цель обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, оптимальным вариантом образования данной категории детей в настоящее время является сохранение эффективно работающих специальных (коррекционных) образовательных учреждений, развитие системы интегрированного образования, введение инклюзивного образования.

Такой-подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья позволит предупредить появление дальнейших отклонений в развитии, скорректировать нарушения, снизить степень социальной недостаточности, достичь максимально возможного для каждого ребёнка уровня общего развития, образования, социальной интеграции, поможет решать задачу осмысления ценностей жизни, реализовать право чувствовать себя полноценным членом общества, способным к самостоятельной жизни, взаимоотношениям с окружающими людьми и продуктивной деятельности.

Литература

- [1] Богатая О.Ф. Состояние и перспективы образования в городе Сургуте детей с ограниченными возможностями здоровья / Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – №1 (16). – С.211.– 223
- [2] Концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2012 года / Вестник практической психологии образования №1(18) январь—март 2009. – С. 10-14.
- [3] Малафеев Н.Н. Система специального образования на этапе модернизации / Малофеев Н. Н. // Дефектология. - 2011. - № 2. - С. 3-17.
- [4] Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя / Малофеев Н. Н. // Дефектология. - 2011. - № 4. - С. 3-17.

EXPERIMENTAL METHODS OF STUDYING INTERPERSONAL RELATIONS OF PUPILS IN ORPHANAGE IN THE CONDITIONS OF UNEVEN-AGE CHILD TEENAGE COLLECTIVE

Burshit L.M.¹, Burshit E.L.²®

¹ Russian State Social University (branch in Taganrog);

² Taganrog State Pedagogical Institute named after A.P. Chekhov

Russia

Abstract

In the article the methods applied in the work of practical psychologists during studying interpersonal relations of pupils of orphanage in the conditions of uneven-age child teenage collective are considered. In orphanages uneven-age groups families which represent small social groups are created. In the article the attention to the method of practical studying interpersonal relations of pupils of orphanage in the conditions of uneven-age child teenage collective is paid, results of research are described, conclusions which can be useful to experts teachers and psychologists of education system are made.

Keywords: orphanhood, social orphan, safe environment, color test of the relations, communication, relationship, sociometric choice, intra group activity.

Аннотация

В статье рассматриваются методы, применяемые в работе практических психологов при изучении межличностных отношений воспитанников детского дома в условиях разновозрастного детско-подросткового коллектива. В детских домах создаются разновозрастные группы-семьи, которые представляют собой малые социальные группы. В статье уделено внимание методу практического изучения межличностных отношений воспитанников детского дома в условиях разновозрастного детско-подросткового коллектива, описаны результаты исследования, сделаны выводы, которые могут быть полезны педагогам-практикам и психологам системы образования.

Ключевые слова: сиротство, социальный сирота, безопасная среда, цветовой тест отношений, общение, взаимоотношения, социометрический выбор, внутригрупповая активность.

История сиротства как социального явления имеет давнюю историю, как в России, так и за рубежом. Во все времена общество и его граждане старались найти различные варианты поддержки детей-сирот и их призрения.

Милосердие к брошенным детям и забота о них совпадает с распространением и укреплением христианского мировоззрения.

Несмотря на исторический возраст, проблема сиротства является одной из актуальных проблем современного общества. Серьезность этого явления усугубляется тем, что ряды детей-сирот пополняют так называемые социальные сироты.

В нормативных документах большинства стран термин «социальное сиротство» отсутствует, он заменяется такими понятиями, как «дети, оставшиеся без попечения родителей», «дети, нуждающиеся в государственной защите», «дети, лишенные семьи» [7, 8].

В нашей стране социальное сиротство определяется как «явление, обусловленное наличием в обществе детей, оказавшихся без попечения биологических родителей, которые фактически не осуществляют какой-либо заботы о своих детях по социально-экономическим, нравственным, психологическим, медицинским причинам, в отсутствии достаточных материальных, финансовых и общих социальных условий для выполнения своего долга, при недостатке чувства ответственности, любви, сострадания и милосердия» [1, 54].

Обозначенное явление, обусловленное социально-экономическими и нравственными проблемами, не может не отразиться на формировании и развитии личности ребенка,

оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Г. Крайг отмечает, что «...чем хуже условия, в которых растёт ребенок, тем больше отклоняется от нормы его развитие» [2, 287].

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера [6, 34], преодолевать которые ему приходится на протяжении всей последующей жизни.

Одной из задач учреждения социальной защиты и поддержки детства является создание безопасной среды для развития и формирования личности детей и подростков. Такая среда предполагает обеспечение физической безопасности воспитанников и их психо-эмоционального комфорта.

В опыте работы педагогических коллективов учреждений интернатного типа обращается внимание на положительные стороны воспитания детей и подростков в условиях разновозрастного коллектива. Объясняется это в первую очередь тем, что в этом случае дети, находящиеся в родственных отношениях не разлучаются, что исключает получение дополнительного стресса и психологической травмы при их определении в детский дом или социально-реабилитационный центр. Немаловажным является меньшая численность разновозрастной группы, что дает возможность иметь большее личностное пространство и индивидуальное внимание со стороны воспитателя каждому ребенку.

Воспитанники детского дома живут в условиях «вынужденного общения», увеличивающего психо-эмоциональную нагрузку, которая проявляется в межличностных отношениях, восприятии детей и подростков друг друга.

Рассматриваемая нами проблема межличностных отношений воспитанников детского дома в условиях разновозрастного детско-подросткового коллектива имеет главной своей целью определение наиболее эффективных методов изучения этих отношений. Опираясь на мнение М. Прингла и В. Бейслоу, «сама по себе физическая сепарация от родителей и от дома, само по себе длительное пребывание в детском учреждении не должны обязательно приводить к нарушениям психического развития – все зависит от качества человеческих связей, имеющих в опыте ребенка» [4, 76].

Группа-семья, создаваемая в детском доме, работающего по типу семейного детского дома – это малая группа, в которой дети объединены по семейному признаку. Количество детей в такой группе-семье колеблется от 9 до 11-12 человек. Эта группа активно контактна, при такой оптимальной наполняемости группы каждый ее член, будь то взрослый или ребенок, может удерживать в поле своих контактов всех ее участников, что позволяет детям не только не утрачивать родственные связи, но и быстрее адаптироваться к другим воспитанникам, проживающим в данной группе-семье.

В своей работе мы рассматривали деятельность коллектива детского дома № 5 г. Таганрога, работающего по типу семейного детского дома с 1986 года.

В детском доме братья и сестры проживают вместе, сохраняя свои родственные связи. Находясь рядом с братом (братьями) или сестрой (сестрами), ребенок ощущает себя не таким одиноким в чужой обстановке среди незнакомых людей и более защищенным. Небольшое количество детей в группе-семье, во-первых, снижает нагрузку от вынужденного общения, что является важным фактором в профилактике раздражительности, утомляемости и возможных неадекватных реакций; во-вторых, дает возможность воспитателям проявить больше индивидуального внимания к каждому ребенку, что особенно важно для детей с материнской, эмоциональной депривацией.

Как было отмечено несколько ранее, дети и подростки, проживающие в группе-семье, находятся в состоянии «вынужденного общения», но, как и в любой малой группе между ними устанавливаются определённые взаимоотношения. Под взаимоотношением мы понимаем личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же в данном случае – это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения [5, с.110]. Таким образом, при анализе внутригрупповых связей можно выделить систему взаимоотношений и систему общения. Каждая из систем обладает своим характером, динамикой и структурой, следовательно, требует особых методов для изучения, особых понятий для описания и объяснения.

В практике изучения межличностных отношений воспитанников детского дома в условиях разновозрастного детско-подросткового коллектива мы использовали социометрический выбор,

так как именно ситуация контролируемого выбора является наиболее характерной особенностью данного метода. При социометрическом опыте используется, по словам В.Н. Мясищева, тяготение одного человека к другому, которое выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей.

Учитывая разный возраст детей, мы использовали один из вариантов социометрии ЦТО (цветовой тест отношений). Этот метод описан А.И. Лутошкиным и А.Н. Эткинд, представляет собой своеобразную эмоциональную цветопись. Методика ЦТО позволяет ребенку, работающему по инструкции, при помощи цвета выразить свое отношение к каждому воспитаннику детского дома на личностно-эмоциональном уровне. Использована следующая цветовая гамма:

красный цвет – «человек-праздник», «человек-огонек», с ним хочется находиться рядом, за ним хочется следовать и быть на него похожим;

желтый цвет – «человек-солнышко» - с ним тепло и уютно, он ласковый и заботливый;

зеленый цвет – когда этот человек рядом – хорошо, но если его нет – тоже не плохо;

коричневый цвет - с этим человеком не хочется встречаться, предпочтительнее находиться от него на дистанции, т.к. он может обидеть, оскорбить, причинить неприятность;

белый цвет – к этому человеку нет определенного отношения, так как он малознаком.

В нашем исследовании принимали участие воспитанники детского дома от 6 до 18 лет в количестве 39 человек. Каждый участник исследования делал свой цветовой выбор в индивидуальном режиме, что исключало непосредственное влияние или давление со стороны других участников или наблюдателей, обеспечивало автономность и анонимность определения персональных выборов. Общую картину результатов можно представить в виде таблицы (Таблица 1) и наглядно проиллюстрировать гистограммой (Рисунок 1).

Таблица 1

**Таблица количественных выборов воспитанников
при использовании теста цветового отношения**

| Возраст | | Критерии оценки | | | | |
|-----------|----------|-----------------|-------------|------------|------------|------------|
| | | Красный | жёлтый | зелёный | коричневый | белый |
| 6-9 лет | \sum_1 | 50/8 = 6,3 | 176/8 = 22 | 62/8 = 7,8 | 3/8 = 0,4 | 21/8 = 2,6 |
| 10-13 лет | \sum_1 | 175/16=10,9 | 227/16=14,2 | 119/16=7,4 | 22/16=1,4 | 65/16=4,1 |
| 14-16 лет | \sum_1 | 92/12=7,7 | 164/12=13,7 | 119/12=9,9 | 12/12=1 | 28/12=2,3 |
| 17-18 лет | \sum_1 | 12/3=4 | 87/3=29 | 14/3=4,7 | 1/3=0,3 | 0 |
| Σ | | 28,9/4=7,2 | 78,9/4=19,7 | 29,8/4=7,5 | 3,1/4=0,8 | 9/4=2,3 |

\sum_1 = сумма выборов/количество выборов = среднее значение

\sum_2 = сумма выборов по каждой возрастной категории/количество возрастных категорий

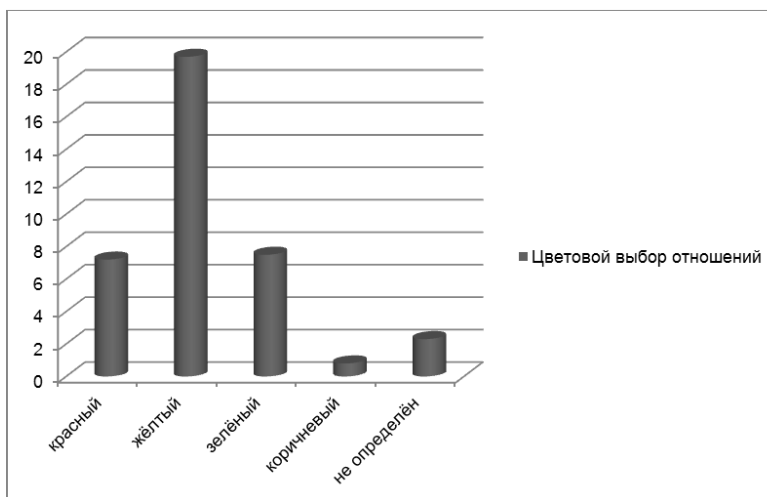


Рис. 1. Цветовой выбор отношений (общие сведения по всем возрастным категориям)

Стоит обратить внимание на то, что все социометрические опросы измеряют не процесс наблюдаемого общения, а отношения, взаимоотношения членов группы (коллектива), их межличностные предпочтения. Для изучения процессов внутригруппового общения нужны иные методы, прямо направленные на исследование процессов непосредственного взаимодействия. Это, в частности, прямое наблюдение, гомеостатические методики и их модификации (Ф. Горбов, Л. Уманский и др.).

Понимание того, что социометрическое исследование измеряет взаимоотношения, а не общение, имеет существенное теоретическое и практическое значение, связанное с содержательным анализом экспериментальных данных. Прежде всего, становятся понятными и закономерными явления в ряде исследований факты несовпадения социометрической картины и реального процесса общения. Исходя из этого, социометрические показатели не проявляют полную картину внутригрупповой активности.

Мы говорим о группе-семье, в которой живут воспитанники, эмоциональный фон их общения и взаимоотношения могут быть показателем здоровой или нездоровой психологической атмосферы. Основой психологии малой группы, ее структурными системообразующими компонентами выступают такие социально-психологические явления, как внутригрупповые межличностные отношения, групповые устремления, групповое мнение, групповое настроение и групповые традиции, являющиеся непосредственным отражением реальной жизни и деятельности ее членов. Так как из перечисленных социально-психологических явлений на первое место поставлены внутригрупповые межличностные отношения, мы в первую очередь обратили свое внимание на это явление.

Взаимоотношения в малой группе – это субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия ее членов и сопровождаемые различными эмоциональными переживаниями индивидов, в них участвующих [3, 154].

Поскольку исследование проводилось в разновозрастном детско-подростковом коллективе, то к нашей первой части, отражающей общий спектр цветового выбора, мы посчитали целесообразным конкретизировать цветовой выбор по возрастным категориям, которые уже отражены в приведенной нами таблице, но не представлены в виде гистограммы (Рисунок 2).

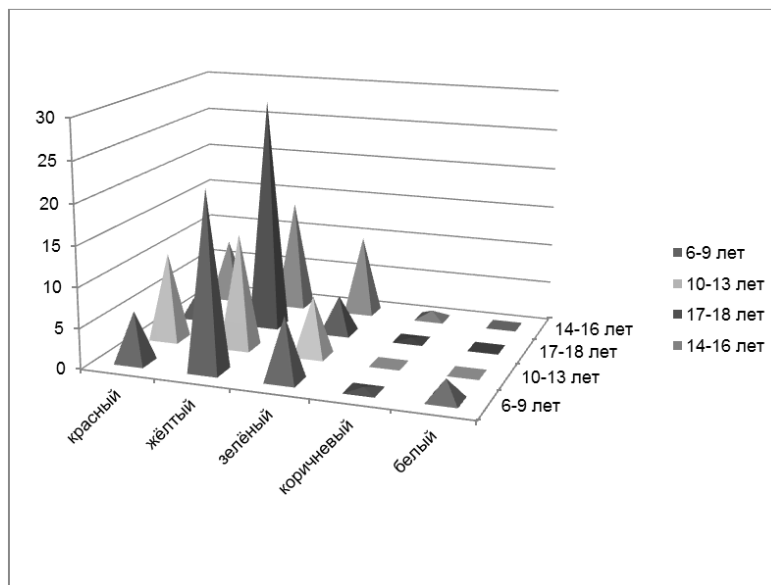


Рис. 2. Цветовой выбор отношений по отдельным возрастным категориям

Исследование межличностного отношения воспитанников друг к другу по цветовому выбору в разновозрастном коллективе данного детского дома свидетельствовали о достаточно позитивном восприятии детей и подростков друг друга. Доминирующий цвет – жёлтый,

символизировавший в нашем исследовании выбираемого человека, как заботливого, ласкового, внимательного. Для 6-9 летних воспитанников трудно было «окрасить» некоторых старших подростков. К ним относится в большей степени группа подростков-мальчиков 17-18 лет, которые с младшими воспитанниками взаимодействуют в меньшей степени, чем девочки этого же возраста. По этой же причине, при выборе цвета для малышей, мальчики-подростки 17-18 лет старались уточнить верность своего представления этого ребенка такими фразами, как «это такой кареглазенький, шустрый» или «такая маленькая, капризная» и т.п. Однако и их выборы были достаточно позитивными. Мы обратили внимание на то, что дети, которые были объединены в какие-либо совместные коллективные творческие виды деятельности, например, домашний театр, школа юного психолога, домашний театр моды и др., лучше зная друг друга, быстрее определялись с оценкой цвета, который позиционировал их товарищей с эмоционально позитивной стороны.

Негативные оценки «хотелось бы держаться от этого человека на расстоянии» чаще встречались среди более младших подростков-девочек, которые комментировали свой выбор тем, что мальчишки их обижают, дразнят. Однако это может быть проблемой возрастной психологии, которая характеризует гендерные взаимоотношения именно в этот возрастной период. Но и для социальной психологии здесь есть поле деятельности в практической части, поскольку подростки учатся «играть» новые социальные роли, репетируя их в своих малых группах. Эти репетиции должны строиться на определенных принципах.

Взаимоотношения в малой группе, по мнению автора учебного пособия «Социальная психология» Владимира Гавриловича Крысько, должны отвечать требованиям следующих принципов:

- Принцип уважения и субординации, предполагающий осознание таких взаимоотношений в малой группе, которые соответствуют: нормам общественной морали и нравственности, традициям, установкам в интересах общения и взаимодействия людей; предусматривают учёт индивидуально- и социально-психологических особенностей всех ее членов, внимательное отношение к их интересам, склонностям и запросам. Этот же принцип требует субординации в выполнении всеми членами группы личностного достоинства, профессионального и социального статуса каждого человека.

- Принцип сплоченности членов группы предполагает формирование у всех ее членов взаимопомощи, поддержки, взаимодействия и взаимопонимания. Члены малой группы обязаны высоко ценить и дорожить принадлежностью к ней, помогать и поддерживать друг друга, удерживать своих товарищей от недостойных поступков.

- Принцип гуманизма предполагает чуткость, отзывчивость, справедливость и человечность во взаимоотношениях в малой группе, которые должны характеризоваться доверием, искренностью, доступностью

Подводя итоги нашего исследования, мы можем отметить, что применение методики ЦТО, в различных его вариациях практически применим при работе с воспитанниками детского дома в условиях разновозрастного детско-подросткового коллектива в целях изучения их межличностных отношений. Полученные материалы исследования достаточно быстро обрабатываются, могут быть представлены в форме таблиц, диаграмм, гистограмм для обсуждения на методических объединениях педагогов и специалистов психолого-социальной службы учреждения для определения стратегии наиболее эффективных методов работы с детьми и подростками в детском доме семейного типа.

Система межличностных отношений в силу своей внутренней психологической обусловленности (симпатия или антипатия; безразличие или неприязнь, дружба или вражда и другие психологические зависимости между людьми в малой группе) складываются порой стихийно. Она в большинстве случаев организационно не оформлена, особенно в начальный период существования. Между тем значение ее очень велико, поэтому следует изучать ее и осмысливать, поскольку на основе межличностных отношений формируются все остальные компоненты психологии малой группы: взаимные требования и нормы совместной жизни и деятельности; постоянные межличностные оценки, сопереживания и сочувствия; психологическое соперничество и соревнование, подражание и самоутверждение. Все они обуславливают стимулы совместной деятельности и поведения людей, механизмы формирования и саморазвития малой группы.

Литература

- [1] Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика. дис. на соиск.уч.степ.канд.педнаук., М., 2000. 204.
- [2] Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
- [3] Крысько В.Г. Социальная психология: Курс лекций / В.Г. Крысько – 2-е изд. – М. Омега-Л. 2005. -365 с., стр.154
- [4] Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб.: 2002, стр.76
- [5] Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 476 с.
- [6] Социальное сиротство в России: проблемы и пути решения: Материалы научно-практической конференции ред. М.В. Воронцовой. – Таганрог 2008. – 175 с., стр. 34
- [7] Терновская И.П. история и современное состояние проблемы социального сиротства в России /отв. ред. В.В. Гура. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос.пед.ин-та, 2009. 92 с.

STUDENTS' EXPERT ASSESSMENT OF COMPETENCES OF BASIC FAMILY ROLES AFTER THE BIRTH OF THE CHILD IN FAMILY

Dmitrochenkova I.P.[©]

Voronezh State Pedagogical University

Russia

Abstract

The analysis of an expert assessment by students-psychologists of the main competences underlying family roles after the birth of the child revealed the general scripts. These are love and mutual support. Specificity of matrimonial and parental roles of men and women during this period was shown in accurate differentiation of competences. Both similarity and distinction of the role schemates are the necessary conditions, allowing harmonizing the family relations during passing of crisis of redistribution of roles.

Keywords: family roles, interpersonal interaction, basic family role, husband, wife, mother, father, scripts, concepts, individual competences, expert assessment.

Аннотация

Анализ экспертной оценки студентами психологами основных компетенций, лежащих в основе семейных ролей после рождения ребёнка выявил общие скрипты. Это любовь и взаимная поддержка. Специфика супружеских и родительских ролей мужчин и женщин в данный период проявлялась в чёткой дифференциации компетенций. Как сходство, так и различие ролевых схематов, являются необходимыми условиями, позволяющими гармонизировать семейные отношения в период прохождения кризиса перераспределения ролей.

Ключевые слова: семейные роли, межличностное взаимодействие, базовая семейная роль, муж, жена, мать, отец, скрипты, концепты, индивидуальные компетенции экспертная оценка.

В условиях преподавания в ВУЗе проводится не только передача материалов полученных известными специалистами, но и постоянное включение студентов в исследование изучаемого предмета. В курсе «Психология семьи» мы в течение трёх лет проводим анализ распределения ролей в семье на различных этапах жизненного цикла семьи с целью научно-психологического осмысления феномена семейных ролей и результатов эмпирических исследований семьи в рамках практической деятельности.

Семейные роли — устойчивые функции семейной системы, закрепленные за каждым из ее членов. Ролевая структура семьи предписывает ее членам что, как, когда и в какой

[©] Dmitrochenkova I.P., 2012

последовательности они должны делать, взаимодействуя друг с другом. Кроме актуального поведения, в понятие «роль» включаются [5] и желания, цели, убеждения, чувства, социальные установки, ценности и действия, которые ожидаются или приписываются тому или иному члену семьи. Одна и та же роль связана с разными ожиданиями супругов.

Выделяют следующие семейные роли [6]:

1. Роли, описывающие взаимодействие членов семьи на микросистемном уровне:

- супружеские роли: муж, жена;
- роли, относящиеся к детско-родительской подсистеме: мать, отец, сын, дочь;
- роли, относящиеся к сиблинговой подсистеме: брат, сестра.

2. Роли, описывающие взаимодействие членов семьи на макросистемном уровне:

- роли, возникновение которых обусловлено супружескими связями: свекор, теща, невестка, зять и др.;

- роли, обусловленные кровным родством: бабушка, дедушка, внук, двоюродный брат и др.

В период появления в семье ребёнка супружеские роли – муж и жена – дополняются родительскими (мать, отец) и детскими ролями. Эти роли всегда бывают парными. Жена является женой для своего мужа. И наоборот. Одна и та же роль связана с разными ожиданиями супругов. Поэтому важно выяснить, что означает семейная роль для каждого члена семьи. Этот ракурс понимания восприятия семейных ролей членами семьи очень живо воспринимается студентами, изучающими курс «Психология семьи» и они с готовностью выступают экспертами для оценки этих понятий.

В сферу совместного анализа со студентами мы включили супружеские и родительские роли. Одним из направлений этого анализа является прежде всего осмысление их содержания, что является когнитивным аспектом роли.

Большое значение мы придаем анализу и коррекции когнитивных схем, которые, как считают большинство исследователей, принадлежащих к когнитивно-бихевиоральному направлению, влияют на оценку событий и поведенческие переменные. Эти схемы, состоящие из системы компонентов, связанных друг с другом, лежат в основе ролевой идентификации, прямым образом определяющей структуру семейных ролей на каждом этапе жизненного цикла.

С точки зрения когнитивного подхода к базовым семейным ролям мы пришли к пониманию того, что каждая базовая семейная роль представляет собой определённое понятие, являющееся социальным стереотипом. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению [1].

Поскольку функциональное поле стереотипов – граница сознательного и бессознательного в поведении человека, наличие социальных стереотипов играет весьма существенную роль в социальной жизни по той простой причине, что без них, при отсутствии исчерпывающей информации о происходящем или наблюдаемом невозможны были бы ни адекватная оценка, ни адекватный прогноз [2]. В условиях кризиса перераспределения ролей после рождения ребёнка важным и весьма полезным в таком случае, был бы процесс осознания супругами на данном этапе актуализированных семейных ролей.

Когнитивный подход к проблеме формирования стереотипов, объясняет их возникновение как необходимый результат процессов социального познания: категоризации, схематизации и каузальной атрибуции. В курсе изучения психологии семьи студенты опираются также на социально-психологический подход, в рамках которого приобретение конкретным индивидом уже сформированных стереотипов объясняется действием процессов социальной идентификации [4].

Рассматривая когнитивную структуру семейной роли, мы можем соотнести следующие параметры. Роль выступает как концепт в качестве набора ожидаемых поведенческих установок для данного положения. Эти ожидания зависят только от положения, занимаемого индивидом, а не от его личных характеристик и будут одинаковыми для всех.

Описание функционирования семьи в различные периоды жизненного цикла с точки зрения таких представителей парадигмы структура-процесс, как Аккерман Н. (Ackerman N.), Минухин С. (Minuchin S), дает некоторое представление о существовании связи личностной идентичности и Я-концепции с освоением ролей в семье, т.к. под ролью понимаются также «желания и цели, убеждения и чувства, социальные установки, ценности и действия, которые ожидаются или приписываются человеку, занимающему в обществе определенное положение» [7]. Понятие

«идентичность» подразумевает когнитивные схемы, отражающие стремления, ожидания и ценности. Понятие «стабильность» включает непрерывность идентичности во времени, контроль над конфликтом, способность к перемене, обучению и дальнейшему развитию, например адаптивность и комплементарность в новых ролевых отношениях. Категория ролевая идентичность понимается нами как единство самосознания и поведения члена семьи, принимающего ту или иную роль и ориентирующегося в своем поведении на требования соответствующей роли. Переход от супружеских отношений семейной пары к родительским и дальнейшее разделение границ этих подсистем связан как с особенностями Я - концепции супругов-родителей так и с процессом перехода личности к различным аспектам семейной идентификации.

Эти переходы мы можем рассматривать с точки зрения социально-психологического подхода, как последовательные стадии социализации, проходимые человеком уже не в родительской, а в собственной семье.

На основании анализа полученных в результате оценки межличностных семейных ролей были выявлены общие скрипты (атрибуты рассматриваемых концептов) и специфические для каждой из ролей. Анализ экспертной оценки студентами психологами основных компетенций, лежащих в основе семейных ролей после рождения ребёнка выявил общие скрипты. Это любовь и взаимная поддержка. Специфика супружеских и родительских ролей мужчин и женщин в данный период проявлялась в чёткой дифференциации компетенций.

Как сходство, так и различие ролевых схематов, являются необходимыми условиями, позволяющими гармонизировать семейные отношения в период прохождения кризиса перераспределения ролей.

Литература

- [1] Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С.Агеев // Вопросы психологии. - 1986. - № 1.
- [2] Бодалев А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.Н. Панферова // Человек и общество: (ученые записки НИИКСИ). - Л.: изд-во Л. ун-т. - вып. 9. - 1971.
- [3] Демьянков В.З. Стереотип / Демьянков В.З. // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. - М.: Филологич. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
- [4] Бергер П. Социальное конструирование реальности / Бергер П., Лукман Т. - М., 1997
- [5] Минухин С., Фишман Ч. М 63 Техники семейной терапии/Пер. с англ. А.Д. Иорданского. — М.: Независимая фирма "Класс", 1998.
- [6] Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.А. Психология семейных кризисов. Издательство: М.: «Речь», 2006
- [7] Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985.

SOCIAL CREATIVITY OF THE PERSON AND LEARNING GROUP

Golovanova A.A.[©]

Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

Russia

Abstract

The article describes the phenomenon of creative communication and discusses the possibility of using it in the learning process. Defined social (communicative) creativity, describes its features and psycho diagnostic indicators. The development and demonstration conditions of the creative potential of the person are discussed. On the basis of psychological research confirms the hypothesis that the purposeful formation of study groups so that each was attended by creatives (high performance media for lightness,

© Golovanova A.A., 2012

flexibility and originality of communication), the effectiveness of their joint activities much higher the groups generated at random.

Keywords: creative dialogue, social creativity, educational environment, the acquisition of the study groups.

Each epoch has its representatives certain requirements and education must respond to this one early. Nowadays people are included in the new forms of social relations, there are new societal needs and values, in many areas a person must meet the requirements of autonomy, initiative, creative approach to business. This fully applies to the education and upbringing of the younger generation, with both parties included in the pedagogical process: both teachers and pupils. No doubt the need to define, build and develop the quality of the individual. Education should focus not on mere passive student accumulation of information and experience, and the time he needs and the ability to think, and to think independently and creatively; and the vital skills that enable you to find the best possible, optimal solution when terms are undefined and there are many variants of answers/

On the basis of studying phenomena of creativity, creative potential it is judged by many researchers that the area of creative displays covers all basic spheres of mental activity of the person. Hence, the creative potential should be shown also in sphere of social contacts, interpersonal interaction. Use of technology of the brain storm, aimed at search of the effective industrial decision; harmonious command activity of experts in intellectual games; interaction of musicians during jazz improvisation - are real models, on which the communicative creativity phenomenon definitely appears: there is the problem situation provoking creative activity of individuals, but the original, new product is born due to dialogue, creative people interaction. American researchers [1] noted that scientific organizations contacts with peers increase the scientific productivity. The fact is that colleagues can offer new ideas, push his habitual way of human thought; sometimes colleague might just have the necessary information for the other; can detect an error which man himself, being too keen by one party to the proceedings, does not notice; contacts can support a person active mood by engaging him in interesting current work, calling him on friendly competition, etc.; Finally, the communication can give the necessary discharge that relieves stress, anxiety, which block the creative potency. Similar conditions in the best way open person ability to producing a plenty of variants of behaviour in situations of interpersonal interaction, to flexible change of reaction, use of different receptions and tactics of behaviour and to novelty, singularity of ideas, a non-standard of the attitude to communicative situations and of their solution.

Social (communicative) creativity is an ability of the subject to the creative beginning during interpersonal dialogue at the decision of cognitive-behavioural problems. Ability to dialogue, in process and as a result which the opening of essentially new or advanced decision of the communicative task occurs. We believe, that communicative creativity, alongside with intellectual one, by a component is included in system of the general abilities of the person. Not only cognitive, but also communicative function of mentality can be realized at a creative level.

In accordance with the overall look at the phenomenon of creativity K.Urban highlights 6 basic components of its structure [2]. In terms of social creativity we offer following their content.

1. **Divergent actions.** In sphere of social creativity it's important for the result to be able to move away from the desire for a single "correct" version of the conduct, be able to see the "fan" of possible reactions and ways of influence. Often noted that the underlying assumption, the starting point for creative processes is sensitivity to the problem, the ability to locate it. A completely natural human (and especially children 's) interest in the field of human relations, supervision of different behaviors is very useful for developing sensitivity to unusual, ambiguous situations.

2. **Common information and thinking.** Most often means the ability to a broad perception, ability to re-drafting, reconstruction of problems. Here it must be noted that, as in the sphere of interpersonal communication and interaction is difficult, and sometimes impossible, to withdraw from emotionalism, we very often allow critical and value judgements already at the initial stage of entering the communicative problem, where criticism and score only impede, restrict our consciousness, making us do stereotypical (although may be quite adequately), inhibit creativity.

3. **Special knowledge and specific skills.** Since this is a creative communication, we believe that under this wording means the possession of the concrete in a variety of ways, techniques, styles, layers, channels, etc of communication; knowledge of the basic mechanisms of social perception, interaction and communication. Training, work on oneself, replenishment arsenal and masterful possession are also needed to create a truly innovative product.

4. **Staying focused on the task.** By analogy with the thinking creativity for social creative abilities also requires that the man was fascinated by the challenge and focus on it to the problem and the thematically related area remained the focus of the subject for a long time.

5. **Motivation and needs.** The motivation, preferably inner nature, is the essential factor of creativity. In our case this is strong affiliate need, high value of contacts with people.

6. **Openness and tolerance for uncertainty.** We mean the ability to resist gang pressure, display, and preserve, possess a certain behavior of nonconformist personal autonomy, have a tendency to play, experimentation, perhaps – this is cracked, the willingness to take risks, maybe – a sufficient sense of humour, perception of the communicative situation with adventure and surprise, maybe – fantasy and imagination, and of course, the absence of the stress response to a situation of uncertainty

As psycho-diagnostic parameters of communicative creativity, by analogy with intellectual creativity, we allocate a complex of three cognitive and behavioural characteristics: *the easiness* understood as ability to producing of a plenty of variants of reaction and behaviour in the decision of interpersonal interaction problems, *the flexibility* understood as ability to duly change of reaction tactics and to using of different receptions of behaviour, and *originality* as ability to new, unusual forms, to a non-standard in the attitude to communicative situations and in their solution.

In the research, which we've carried out, the interrelation of person communicative creativity and efficiency of joint activity of small group was studied. The central questions were the following. Whether it is possible to speak about the group communicative creativity phenomenon? And if yes, when the group can be considered as communicatively creative? Creativity of dialogue in scales of one person was defined by three criteria: easiness, flexibility, originality. If the person doesn't receive high parameters on any of these criteria, he cannot be considered to the full creative. But if to consider this phenomenon in scales of group, other picture is observed. We allow, one member of group has a high parameter of easiness: he is capable to generate a plenty of various ideas, forms of dialogue, behavioural reactions, though all of them are in one direction. But the second participant possessing expressed flexibility of dialogue or thinking, using ideas of the partner, finds them new spheres of the appendix. At last, the third partner described by high sensitivity to not ordinary, unique, catches original ideas or produces those himself, based from already existing ideas. The information can circulate, being repeatedly corrected and being enriched with new details.

In our research the process of acceptance by group of the joint decision acted as one of the important parameters of efficiency of joint activity. This task was realized by the example of business game which allows to express and estimate productivity of group work quantitatively.

Research results have shown the following. First, the percentage ratio of creatives to total of group members matters. In high-result groups, where creative persons prevailed (more than half), they "have decisive influence": they have more chances to be heard, more opportunities "to impose" to all group the style, a format of dialogue, that affects group result. Second, easiness of group dialogue has the greatest value for efficiency of joint activity. In other words, the more intensively and more numerous contacts in group, that is dialogue is more productive, collective work is more successful. And, the correlation analysis has indicated, that the result is determined by command work (the cumulative contribution of characteristics of all members of group), instead of influence of the most creative carrier of easiness. This most jet member of group can be the initiator of intensive dialogue inside collective. Further, probably, the competitive element is meaningfully included, probably, the irrational mechanism of psychological infection works, and the new mode includes all educational group. It actually proves to be true the presence of superadditive effect when the group as the whole is capable to achieve in joint activity of higher results, rather than the same quantity of people not incorporated by system of described relations and working independently from each other. At last, the received results have confirmed the central hypothesis: At purposeful formation of groups so that in everyone there were creatives (carriers of high parameters on easiness, flexibility and originality of dialogue), efficiency of joint activity is higher in comparison with the groups generated random.

Besides creation of conditions for the creative communications, the great value has formation of a creative orientation of a child. Creative installation is pawned from early age when parents and tutors not only do not stop, but actively welcome and encourage any displays of bright fancies, imagination of the child; when to the kid do not impose adult estimations and frameworks.

Our style of dialogue with the child also influences his creative life approach. The best one contains a substantiation of your opinion as one of possible; you can hear other point of view which is put forward by the child. Thus, the given approach develops the initiative, hardness, independence and creativity in children. Equality of communicative positions, true respect for questions, judgements, interests of the person create conditions for mutual personal growth and effective pedagogical cooperation.

References

- [1] Pelz D.C., Andrews F.M. Scientists in Organizations. New York-London-Sydney, 1966.
[2] Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностранная психология, № 11, 1999.

METAANALYSIS OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY IN GENDER ASPECT

Hachatryan I.A.®

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafeva

Russia

Abstract

This article is devoted to the research of valuable orientations of the personality in gender aspect. In the work the metaanalysis of gender features of formation of terminal and tool values of men and women is carried out. Gender accessory is the important factor defining formation of valuable orientations of the personality. In the article on the basis of research of the different works devoted to gender features of formation of valuable orientations of the personality, the metaanalysis of values of men and women was carried out. The metaanalysis of gender features of formation of valuable orientations allowed marking out some sexual distinctions in the values, meeting in the majority of researches. For men the main values are interesting work, health, active life; for women – health, material security, active life. Priority values, both for men, and for women, are the health, happy family life, interesting work, love, active life, efficiency in affairs, education, responsibility. However, despite existence of obvious distinctions in values of men and women, now there is a transformation of values, processes of "deleting" of rigid gender distinctions are observed.

Keywords: metaanalysis of values, tool values, terminal values, gender features.

Аннотация

Данная статья посвящена исследованию ценностных ориентаций личности в гендерном аспекте. В работе проведен метаанализ гендерных особенностей формирования терминальных и инструментальных ценностей мужчин и женщин. Гендерная принадлежность является важным фактором, определяющим формирование ценностных ориентаций личности. В настоящей статье на основе исследования разных работ, посвященных гендерным особенностям формирования ценностных ориентаций личности, был проведен метаанализ ценностей мужчин и женщин. Метаанализ гендерных особенностей формирования ценностных ориентаций позволил выделить некоторые половые различия в ценностях, встречающиеся в большинстве исследований. Для мужчин главными ценностями являются интересная работа, здоровье, активная деятельная жизнь; для женщин – здоровье, материальная обеспеченность, активная деятельная жизнь. Приоритетными ценностями, как для мужчин, так и для женщин, являются здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа, любовь, активная деятельная жизнь, эффективность в делах, образованность, ответственность. Однако, несмотря на существование явных различий в ценностях мужчин и женщин, в настоящее время происходит трансформация ценностей, наблюдаются процессы «стирания» жестких гендерных различий

Ключевые слова: метаанализ ценностей, инструментальные ценности, терминальные ценности, гендерные особенности.

На протяжении последнего столетия сама жизнь сдвинула прежде привычные представления о мужественности и женственности. Сегодня мужчина и женщина иначе смотрят на

вещи: далеко не всегда она остается хранительницей домашнего очага, он защитником и добытчиком. Половое разделение потеряло жесткость, иначе стали рассматриваться взаимоотношения мужчин и женщин в семье и на производстве. Очень многие социальные роли и занятия разделяются на «мужские» и «женские». Некоторая неопределенность ролевых ожиданий вызывает у многих людей психологический дискомфорт и тревогу. Фактически же происходит ломка традиционной системы половых ролей. То же самое происходит и с ценностями.

Целью нашего исследования явилось исследование гендерных особенностей формирования ценностных ориентаций личности.

В работе намечалось выполнение следующего спектра задач:

- проведение метаанализа ценностей, предпочитаемых женщинами и мужчинами;
- анализ гендерных особенностей терминальных ценностей;
- анализ гендерных особенностей инструментальных ценностей;

В соответствии с целью и задачами исследования нами была выдвинута следующая теоретическая гипотеза: гендерная принадлежность является важным фактором, определяющим формирование ценностных ориентаций личности.

Предмет исследования: различия в ценностной структуре в группах с разным половым составом.

Исследование ценностных ориентаций в гендерном аспекте.

Для осуществления исследовательской цели мы решили воспользоваться данными, полученными в статьях по гендерной тематике, опубликованных в журналах «Социологические исследования», «Вопросы психологии», «Психологический журнал» за последние тринадцать лет. Тематика статей, представленных в журналах, в целом находится в предметном поле гендерной психологии: опубликованные статьи посвящены психологии гендерных различий, вопросам формирования гендерной идентичности, гендерной социализации личности [1-3, 5, 7-15].

Самой популярной среди проанализированных материалов оказалась тема гендерных особенностей формирования ценностных ориентаций. Преимущественно это результаты эмпирических исследований, выявляющих различия между представителями разного пола по весьма обширному перечню психологических характеристик (что отражается в названиях статей: «Ценностные ориентации работающих женщин и использование рабочего времени», «Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи», «Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы», «Ценностные ориентации мужчин и женщин как факторы морального выбора», «Ценностные ориентации: социально-психологические и гендерные аспекты» и т.д.

Для достижения высокой результативности нашего анализа в исследовании включались работы, в которых принимали участие респонденты, отличающиеся не только по половому признаку, но и по основному роду занятий (работающие, учащиеся, безработные), по возрастному составу.

Для сбора эмпирических данных о разделяемых мужчинами и женщинами ценностях в рассмотренных нами статьях использовались следующие техники измерения: опросники с готовым списком ценностей; опросники, предполагающие полноту представления всех аспектов какой-либо группы или блока ценностей; опросники для подробного анализа базовых ценностей; опросники, нацеленные на выявление логической связи ценностей и других конструктов испытуемого. Обобщив результаты этих исследований, в своей работе мы решили воспользоваться наиболее популярной методикой изучения ценностных ориентаций личности М. Рокича. Данная методика была использована в большинстве статей, что позволило нам сопоставить данные и сделать выводы относительно своей исследовательской цели.

Проведенный нами метаанализ гендерных особенностей формирования ценностных ориентаций позволил сделать следующие выводы: несмотря на общее сходство, полученный профиль приоритетов ценностей у мужчин во многом отличен от ценностных предпочтений женщин. Ранговая последовательность терминальных ценностей мужчин и женщин указывает на наличие достоверных различий в гендерных особенностях формирования ценностных ориентаций.

С ранговыми позициями терминальных ценностей можно более подробно ознакомиться, изучив таблицу 1.

Таблица 1

**Ценностные ориентации мужчин и женщин
Список А (терминальные ценности)**

| Список ценностей | Мужчины | Женщины |
|--|---------|---------|
| Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) | 3 | 3 |
| Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) | 7 | 6 |
| Здоровье | 2 | 1 |
| Интересная работа | 1 | 9 |
| Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве) | 18 | 17 |
| Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) | 4 | 5 |
| Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) | 10 | 2 |
| Наличие хороших и верных друзей | 8 | 7 |
| Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе) | 9 | 8 |
| Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) | 14 | 12 |
| Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) | 15 | 13 |
| Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) | 5 | 14 |
| Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей) | 16 | 18 |
| Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) | 12 | 16 |
| Счастливая семейная жизнь | 6 | 4 |
| Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом) | 17 | 11 |
| Творчество (возможность творческой деятельности) | 13 | 15 |
| Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) | 11 | 10 |

Рассматривая терминальные ценности мужчин, можно отметить, что в число приоритетных они включают «интересную работу», «здоровье», «любовь», «развитие». Это можно объяснить тем, что мужчины более чем женщины ориентированы на достижения, основное значение они придают выбору деятельности, чем построению семьи. Зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом (ценность «жизненная мудрость») также оказалась наиболее яркой чертой мужчин, что может говорить о наличии у них выраженного чувства ответственности за себя и свою семью. В отличие от женщин, мужчины отдают меньшее предпочтение ценности «материально обеспеченная жизнь», считая, что наличие у них таких ценностей, как «уверенность в себе», «творчество» и «свобода» позволят им достаточно легко добиться материального благополучия. Менее выражены у мужчин такие ценности, как «познание» и «продуктивная жизнь». Мы можем предположить, что возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие не приоритетны для мужчины, так как большинство из них предпочитают конкретную предметную деятельность, чем максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей в интеллектуальном плане. Типично «мужской» ценностью является «развлечения». Это вполне обоснованно, так как мужчины часто жалуются на отсутствие у них личного пространства, ограничение их свободы со стороны женщин.

Для женщин в число приоритетных входят такие ценности, как «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь» и «любовь». Выбор женщинами в числе важных ценностей «счастливой семейной жизни» и «любви» не случаен. Их внимание акцентировано на психологической, интимно-личностной стороне взаимоотношений. Женскому пониманию, в отличие от мужского, присуща диалогичность, которая реализуется в категориях Я и Он. Однако, учитывая рост экономической и политической нестабильности, большинство женщин в числе приоритетных предпочитают выделять такую ценность, как «материально обеспеченная

жизнь». Возрастающая привлекательность материальных ценностей требует от женщины наличия сильных личностных качеств: зрелости в суждениях и здравого смысла, внутренней гармонии, свободы от внутренних противоречий, сомнений. Это доказывает выбор ими ценностей самоутверждения («жизненная мудрость», «уверенность в себе»). Не менее важным женщины считают ценности саморазвития, поэтому останавливают свой выбор на ценностях «познания», «развития» и «продуктивной жизни». Эти ценности актуальны в настоящее время, когда модернизация требует от человечества постоянных затрат интеллектуальных ресурсов, саморазвития и самосовершенствования для достижения высокого положения в общества и материального достатка. Эстетические ценности («красота природы и искусства») и ценности гедонизма («развлечения») не являются приоритетными для женщин.

Выраженные различия в ценностной сфере мужчин и женщин, еще не показатель того, что это абсолютно разные «полюса». В выборе ими некоторых терминальных ценностей наблюдается достаточно большое сходство. Остановимся на этом более подробно. Такая ценность, как «активная деятельная жизнь» заняла одинаковое ранговое положение и в группе мужчин, и в группе женщин (3 ранг). Эта ценность входит в одну из приоритетных и является важным фактором для собственного саморазвития и самосовершенствования, уверенности в своих возможностях в обеих группах. Совпадение наблюдается и в выборе таких ценностей, как «наличие хороших и верных друзей» и «общественное призвание». Это не случайно. Ценность общительности человека, то есть его способности к общению, взаимодействию с другими людьми, составляет важнейшую предпосылку, условие возникновения и развития культуры и общества в целом. Именно эти ценности входят в одну из идентичностей человека. Одобрение и уважение друзей, товарищей, коллег помогает формированию адекватной самооценки, повышает эффективность в совместной деятельности. В обеих группах наблюдается тенденция предпочтения ценностей личной организации жизни и свободного времени. Этим и объясняется столь низкая значимость эстетических («красота природы и искусства») и альтруистических ценностей («счастье других»).

С ранговыми позициями терминальных ценностей можно более подробно ознакомиться, изучив таблицу 2.

Таблица 2

Ценностные ориентации мужчин и женщин
Список В (инструментальные ценности)

| Список ценностей | Мужчины | Женщины |
|---|---------|---------|
| Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах | 16 | 8 |
| Воспитанность (хорошие манеры) | 7 | 1 |
| Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) | 17 | 18 |
| Жизнерадостность (чувство юмора) | 14 | 9 |
| Исполнительность (дисциплинированность) | 9 | 3 |
| Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) | 13 | 12 |
| Непримиримость к недостаткам в себе и других | 18 | 17 |
| Образованность (широта знаний, высокая общая культура) | 4 | 5 |
| Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) | 3 | 4 |
| Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения) | 6 | 13 |
| Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина) | 10 | 6 |
| Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов | 12 | 15 |
| Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) | 8 | 10 |
| Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения) | 11 | 14 |
| Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) | 5 | 11 |
| Честность (правдивость, искренность) | 2 | 7 |
| Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) | 1 | 2 |
| Чуткость (заботливость) | 15 | 16 |

Анализ полученных эмпирических данных позволил выявить иерархию инструментальных ценностей испытуемых. Для мужской части выборки самой значимой оказалась такая ценность как эффективность в делах. Это объясняется тем, что главной сферой самореализации мужчин является работа, которой они посвящают значительное количество своего времени. Высокая значимость ценности эффективности в делах предполагает развитие таких качеств, как честность и ответственность. Респонденты, останавливая свой выбор на этих ценностях, видимо считали, что при наличии такими характеристиками, возможен карьерный рост и продвижение по служебной лестнице. С возрастом индивидуалистических тенденций поведения образованность, широта взглядов, рационализм для мужчин приобретают весомое значение. Это может свидетельствовать с одной стороны о том, что образованный человек упорный, настойчивый и энергичный, что помогает ему добиваться успехов в работе. С другой, можно предположить, что такому человеку важно быть «над людьми». Для этого ему нужно обладать знаниями, иметь активное мышление, умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения. Так как основную часть времени большинство мужчин посвящают работе и самореализации, то для них воспитанность и исполнительность – тот арсенал качеств хорошего работника, которые способствуют успешному развитию. Не менее приоритетными личностными качествами для мужчин являются твердая воля и самоконтроль. Малозначимыми ценностями для мужчин являются жизнерадостность и чуткость. Это можно легко объяснить, так как в отношении мужчин действует норма эмоциональной твердости, которая подразумевает, что мужчина должен быть эмоционально твердым и демонстрировать мало чувств. От мужчин редко ждут эмоциональной поддержки, признания и понимания чувств. Подобные реакции могут отсутствовать в поведенческом репертуаре мужчин из-за социализации, которая поощряет соревнование, автономию, достижения и контролирование эмоций среди мужчин. Общество настойчиво рекламирует образ «крутого» мужчины – твердого, эмоционально неэкспрессивного, не имеющего привязанностей, самоуверенного. В результате выражение нежных чувств, чуткости и заботливости субъективно воспринимается мужчиной как нарушение гендерной роли и, следовательно, его стараются избегать [Берн, 2001, С. 21-25]. Навязанный образ гендерных ролей может объяснить и группу отвергаемых инструментальных ценностей мужчин, в которую входят такие ценности как непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, аккуратность.

В женской части выборки среди инструментальных ценностей лидируют такие качества как воспитанность, эффективность в делах, исполнительность. Данные результаты выборки во многом совпадают с ценностями мужчин. И это связано с тем, что сферы самореализации и сферы распределения ответственности мужчин и женщин в последнее время стали совпадать. Женщина сейчас активно вовлечена в трудовой процесс, семейные ценности отходят на второй план, и, следовательно, для успешного карьерного роста она должна быть исполнительницей, ответственной, образованной. Женщины, традиционно являющиеся носительницами коммуникативного и эмоционального начала, выделяют ценности общения: честность, воспитанность. Женщины, в отличие от мужчин, склонны к сдерживанию и предотвращению действий, а также склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Поэтому они предпочитают такие качества, как терпимость, самоконтроль. В современную эпоху индустриализации женщине необходимо иметь твердую волю, развивать смелость в отстаивании своего мнения, взглядов. Однако данные качества не входят в группу приоритетных ценностей. Совпадения с мужской выборкой наблюдаются и в отвержении ценности непримиримости к недостаткам в себе и других.

Несмотря на разноречивость полученных данных, можно выделить некоторые половые различия в ценностях, встречающиеся в большинстве исследований. Для мужчин главными ценностями являются интересная работа, здоровье, активная деятельная жизнь; для женщин – здоровье, материальная обеспеченность, активная деятельная жизнь. Приоритетными ценностями как для мужчин, так и для женщин, являются здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа, любовь, активная деятельная жизнь, эффективность в делах, образованность, ответственность.

Заключение.

1. Гендерная принадлежность является важным фактором, определяющим формирование ценностных ориентаций личности.

2. Метаанализ гендерных особенностей формирования ценностных ориентаций позволил выделить некоторые половые различия в ценностях, встречающиеся в большинстве

исследований. Для мужчин главными ценностями являются интересная работа, здоровье, активная деятельная жизнь; для женщин – здоровье, материальная обеспеченность, активная деятельная жизнь. Приоритетными ценностями, как для мужчин, так и для женщин, являются здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа, любовь, активная деятельная жизнь, эффективность в делах, образованность, ответственность.

3. Достоверные различия были отмечены в терминальных ценностях-целях. Так, для мужчин наиболее приоритетными ценностями являются интересная работа, активная деятельная жизнь. Это можно объяснить тем, что мужчины более чем женщины ориентированы на достижения, основное значение они придают выбору деятельности, чем построению семьи. Терминальные ценности женщин несколько отличны от ценностного мира мужчин. Женщины отдают предпочтения таким ценностям-целям, как «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь» и «любовь». Выбор женщинами в числе важных ценностей «счастливой семейной жизни» и «любви» не случаен, так как внимание акцентировано на психологической, интимно-личностной стороне взаимоотношений. А рост важности материально обеспеченной жизни может свидетельствовать о нестабильности общественных процессов и политико-экономической сферы.

4. Различия в ценностных средствах мужчин и женщин наблюдаются и в ценностях-средствах для достижения поставленных целей. Если мужчины для реализации своих потребностей руководствуются такими ценностями, как эффективностью в делах, честность, ценят ответственность, то женщины предпочитают быть воспитанными, исполнительными, иметь успех в делах (что значительно сближает их с мужчинами). Эти данные красноречиво свидетельствуют о том, что, несмотря на наличие «кажущегося» равноправия в трудовой деятельности между мужчинами и женщинами, все еще существуют гендерные стереотипы, связанные с половыми различиями в содержании труда. Как правило, женщине принадлежит экспрессивная сфера деятельности (исполнительский и обслуживающий труд), а мужчине – инструментальная сфера деятельности (творческий, созидательный, руководящий труд).

5. В настоящее время происходит трансформация ценностей, наблюдаются процессы «стирания» жестких гендерных различий. Эти необратимые, и в целом прогрессивные социальные сдвиги, вызывают перемены в стереотипах маскулинности фемининности, ставшими менее отчетливыми и полярными. Некоторая неопределенность ролевых ожиданий (женщина ждет от мужчины рыцарского отношения в быту и в то же время не без успеха соперничает с ним на работе) вызывает у многих людей психологический дискомфорт и тревогу. Одни говорят об опасности феминизации мужчин, другие об угрозе маскулинизации женщин. Фактически же происходит ломка традиционной системы половых ролей. То же самое происходит и с ценностями. Эту тенденцию можно проследить на примере женщин. Все больше она останавливает свой выбор на том, что ранее считалось мужским свободой, независимостью, уверенностью в себе, интересная работа, самореализация, материальное благополучие и т.д. Безусловно, женщина не отказывается от счастливой семейной жизни, любви, заботы об окружающих, но изменение ценностных ориентаций и поведенческих моделей было объективно обусловлено процессами в обществе. Конечно, не стоит стремиться к абсолютному гендерному равенству. В определенных ситуациях все-таки стоит оставить привилегию мужчинам быть сильными и мужественными, а женщинам быть нежными, слабыми, женственными. Просто необходимо уменьшить негативные последствия, которые накладывает на человека гендерная роль, а это возможно лишь при склонении в какой-то степени к гендерному равенству.

Литература

- [1] Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С. 131-143.
- [2] Асадуллина Ф.Г., Малюгин Д.В. Ценностные ориентации мужчин и женщин как факторы морального выбора // Психологический журнал. -2008. - Т. 29. - № 6. - С. 48-55.
- [3] Балабанова Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями // СОЦИС. - 2002. - № 11. - С. 26-35.
- [4] Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
- [5] Василевский Ю.Л. Исследование ценностных ориентаций различных возрастных групп // Журнал прикладной психологии. – 1999. - № 3. – С. 51-70.
- [6] Владимирова Е.К. Исследования ценностных ориентаций личности // Вопросы психологии. - 2001. - № 4. - С. 131-133.

- [7] Гусейнова Л.А. Ценностные ориентации: гендерный аспект // СОЦИС. – 1999. - № 5. - С. 130-133.
- [8] Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал. - 2004. - Т. 25. - № 1. - С. 41-51.
- [9] Караханова Т.М. Ценностные ориентации работающих женщин и использование рабочего времени // СОЦИС. - 2003. - № 3. - С. 74-81.
- [10] Клецина И.С. Гендерная проблематика в публикациях журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» // Вопросы психологии. – 2012. - № 1. - С. 83-92.
- [11] Лыткина Т.С. Домашний труд и гендерное разделение власти в семье // СОЦИС. - 2004. - № 9. - С. 85-90.
- [12] Радина Н.К., Терешенкова Е.Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. - 2006. - № 5. - С. 49-60.
- [13] Разумникова О.М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как факторов выбора профессии // Вопросы психологии. - 2004. - № 4. - С. 76-84.
- [14] Скутнева С.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи // СОЦИС. - 2003. - № 11. - С. 73-77.
- [15] Стойлик А.Ю. Ценностные ориентации: социально-психологический и гендерный аспекты // Журнал прикладной психологии. – 2003. - № 6. – С. 60-69.
- [16] Яницкий. М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система: монография. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.-204 с.
- [17] Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - Vol. 58. - № 5. - P. 550-562.

SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE PERSONALITY AS LEVEL CHARACTERISTIC OF ITS ENTERPRISE ORIENTATION

Hashchenko T.G.®

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Ulyanovsk State
Agricultural Academy named after P.A. Stolypin"

Russia

Abstract

The article is devoted to the research in which social responsibility of the personality is considered as the level characteristic of formation of enterprise orientation of the personality. Acting as a motivational basis of personal readiness for business activity, the enterprise orientation includes the subsystems integrating personal features, inducing the personality to the statement of the dominating motives by means of the economic activity, defining acceptance/rejection by the person of business activity, regulating business activity. According to the developed conceptual model of personal readiness for the business activity, social and responsible business activity is correlated to high level of formation of this readiness and determined by difficult constellations of cognitive, affective, valuable and motivational structures of the personality forming subsystems and components of enterprise orientation. In the article the results of the previous investigation phases are noted and its prospects are outlined.

Keywords: economic behavior, enterprise orientation, social responsibility, personal readiness, system, model, formation.

Аннотация

Статья посвящена исследованию, в котором социальная ответственность личности рассматривается в качестве уровневой характеристики сформированности предпринимательской направленности личности. Выступая мотивационной основой личностной готовности к предпринимательской деятельности, предпринимательская направленность включает

подсистемы, интегрирующие личностные особенности, побуждающие личность к утверждению своих доминирующих мотивов посредством экономической активности, определяющие принятие/непринятие личностью предпринимательской деятельности и себя в ней, регулирующие предпринимательскую деятельность. Согласно разработанной концептуальной модели личностной готовности к предпринимательской деятельности, социально-ответственная предпринимательская деятельность соотносима с высоким уровнем сформированности этой готовности и детерминирована сложными конstellляциями когнитивных, аффективных, ценностно-мотивационных структур личности, образующих подсистемы и компоненты её предпринимательской направленности. В статье отмечаются результаты предыдущих этапов исследования и намечаются его перспективы.

Ключевые слова: экономическое поведение, предпринимательская направленность, социальная ответственность, личностная готовность, система, модель, формирование.

Обострившийся научный интерес к феномену социальной ответственности бизнеса обусловлен глобальными вызовами (прежде всего, экономическими кризисами, спровоцированными социально-«безответственным» поведением субъектов экономической деятельности и негативными социальными и экологическими последствиями частной инициативы в различных сферах её проявления). Риски, которые несет социально-безответственное поведение (личности, организации, общества) в сфере экономических отношений, вывели проблему социальной ответственности субъектов экономического поведения в центр внимания разных наук: философии, социологии, экономики, психологии и права. Накопленные ими данные, несмотря на фрагментарность и разноплановость, обусловленную спецификой конкретных наук, подтверждают сложную внешне-внутреннюю детерминацию социально-ответственного поведения человека в сфере экономических отношений. Поэтому в экономических исследованиях последних лет не только изучаются внешние детерминанты социально ответственного поведения экономического агента (на уровне индивида, корпоративном, общегосударственном, глобальном уровнях), но и осуществляется попытка раскрыть внутреннюю, психологическую, детерминацию социально ответственного экономического поведения, разрабатывается понятие «социального предпринимателя» как носителя психологических особенностей, позволяющих ему эффективно выполнять социальную миссию посредством деловой активности. Социологические труды содержат богатый эмпирический материал о социальной ответственности личности как социокультурном феномене, раскрывают специфику социальной ответственности личности как фактора эффективного развития современного общества и преодоления отчуждения, описывают ее генезис, сущность и стратегии развития в современном мире. В философских исследованиях раскрываются аксиологические, мировоззренческие основы социальной ответственности личности, её место в структуре человеческого потенциала и роль в социальной регуляции, обосновывается её сущность как особого состояния человеческого духа, определяющего иерархию ценностных ориентаций и детерминирующего процесс социального творчества личности.

В психологии базовые предпосылки для решения проблемы социальной ответственности личности созданы исследованиями феномена ответственности как интегрального качества личности и свойства субъекта жизнедеятельности, его личностных коррелятов, типологических, гендерных и возрастных особенностей, а также трудами, посвященными социальной ответственности лидеров движений и ответственности личности перед социумом, исследованиями юридической ответственности и профессионально ответственного поведения личности, нравственной регуляции её экономического поведения. И, несмотря на то, что преобладающая часть психологических исследований посвящена феномену ответственности как таковому в то время, как собственно социальная ответственность личности представлена лишь в небольшом числе теоретических разработок, а эмпирические данные о проявлении этого феномена в сфере предпринимательства фрагментарны и нуждаются в интеграции и концептуализации, в целом исследования убедительно свидетельствуют о необходимости сформированности внутренних, личностных предпосылок социально ответственного поведения в сфере экономических отношений, что актуализирует задачу формирования таких предпосылок в процессе подготовки будущего предпринимателя в период его обучения в вузе.

В контексте нашего исследования, посвященного разработке теоретических оснований и технологических решений формирования готовности будущих специалистов к предпринимательской деятельности (в сфере их профессионального выбора), социальная

ответственность предпринимателя рассматривается как уровневая характеристика его личностной готовности к предпринимательской деятельности.

Синтез многочисленных научных данных о предпринимательстве как экономическом, социокультурном и психологическом феномене, сопоставление результатов отечественных и зарубежных эмпирических исследований личностных коррелятов успешности предпринимательской деятельности, её гендерных, возрастных, регионально-этнических особенностей, исследований психологических отношений предпринимателей в сфере деловой активности, нравственной детерминации экономического самоопределения личности, ведущих мотивов деятельности преуспевающих предпринимателей, а также обобщение большого массива трудов, посвященных психологической готовности к деятельности, позволили нам разработать концептуальную модель личностной готовности к предпринимательской деятельности [1, 2], раскрыть и обосновывать психологическое содержание её операционной и мотивационной составляющих.

Согласно предложенной модели, мотивационной основой личностной готовности к предпринимательской деятельности выступает предпринимательская направленность личности, в системном строении которой выделяются базовая подсистема (сложные констелляции личностных особенностей, составляющих психологический фундамент осознанного выбора предпринимательства как способа самодостаточного и независимого распоряжения своей жизнью и обстоятельствами самореализации) и ориентационная подсистема (интегрирующая личностные особенности, побуждающие человека к утверждению своих доминирующих мотивов посредством экономической активности и определяющие осознанное принятие/непринятие предпринимательской деятельности и себя в ней). Опираясь на трактовку направленности личности как системы её отношений к себе, другим людям (обществу) и к деятельности, в её структуре можно выделить компоненты, охватывающие эти отношения. Интегральным критерием сформированности предпринимательской направленности выступает сформированность подсистем, отражаемая частными критериями. Показателем сформированности подсистем является сформированность их компонентов. На основе выделенных критериев и показателей была предложена уровневая модель предпринимательской направленности личности, описывающая четыре уровня её сформированности: низкий, амбивалентный, достаточный и высокий. Социально-ответственная предпринимательская деятельность, в соответствии с предложенной моделью, соотносима с высоким уровнем сформированности этой готовности.

Разработанная теоретическая модель была экспериментально подтверждена на материале аграрного предпринимательства и легла в основу психолого-педагогической технологии, интегрированной в образовательный процесс аграрного вуза, эффективность которой получила подтверждение в формирующем эксперименте [3].

Однако, следует отметить, что апробированное технологическое решение было ориентировано на формирование не высокого, а достаточного уровня сформированности предпринимательской направленности личности, то есть такого её уровня, который детерминирует выбор в пользу предпринимательства и принятие личностью предпринимательской деятельности и себя в ней. Применение этой технологии в условиях аграрного вуза, как и выбор в качестве эмпирической базы исследования отечественного аграрного сектора были продиктованы несоответствием уровня и качества предпринимательской активности в этом секторе вызовам реальности, связанным с вхождением России в ВТО. Это несоответствие обусловлено, прежде всего, отсутствием мотивационной основы предпринимательской активности аграриев, без которой предпринимательское образование, направленное на формирование операциональной готовности к предпринимательской деятельности (знаний, умений и способности их применить, профессионально важных личностных качеств), малопродуктивно. Результатом интегрирования в учебный процесс разработанной нами психологической технологии была позитивная динамика личностных переменных, входящих в подсистемы и компоненты предпринимательской направленности студентов, обеспечивающая формирование достаточного уровня сформированности этой направленности. Вместе с тем, для разработки психотехнологических решений, которые бы при внедрении в образовательный процесс вуза обеспечивали формирование высокого уровня предпринимательской направленности будущих специалистов, требуется более глубокое изучение сущности социальной ответственности личности как психологического феномена, её структурно-содержательных характеристик и психологических механизмов формирования социальной ответственности личности в период подготовки специалистов в вузе, что выступает перспективной задачей нашего исследования.

Литература

- [1] Митина Л.М. Хащенко Т.Г. Психотехнология формирования готовности личности к предпринимательской деятельности (на материале аграрного образования) // Психология и психотехника. М., 2011. №7. С. 46-55.
[2] Хащенко Т.Г. Концептуальные основания формирования личностной готовности к предпринимательской деятельности в профессиональном образовании // Российский научный журнал. М., 2011. № 6. С.189-195
[3] Формирование личностной готовности студентов к предпринимательской деятельности в аграрном образовании. Ульяновск - Екатеринбург: УГСХА, 2011. 112 с

UPDATING OF PERSONAL RESOURCES AS THE WAY OF PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN PREPARATION OF HELPING PROFESSIONALS

Karafa-Korbut N.O.®

Moscow City Pedagogical University

Russia

Abstract

Training of students and already working helping professionals to strategy of updating of resources is effective prevention of syndrome of emotional burning out. Personal resources are the judgment of the professional activity and training in corporal oriented approaches: progressive relaxation of Jacobson, concentrate relaxation, (KoE), imaginative corporal oriented therapy (IKP), the method of somatic experience.

Keywords: helping professions, burning out syndrome, psychohygiene, relaxation, imagination, emotional trauma.

Аннотация

Обучение студентов и уже работающих помогающих профессионалов стратегиям актуализации ресурсов является эффективной профилактикой синдрома эмоционального выгорания. Персональными ресурсами является осмысление своей профессиональной деятельности и обучение телесноориентированным подходам: прогрессивной релаксации по Джейкобсону, концентративному расслаблению (КоЕ), имажинативной телесноориентированной терапии (ИКР), методу соматического переживания.

Ключевые слова: помогающие профессии, синдром выгорания, психогигиена, релаксация, имажинация, эмоциональная травма.

О выгорании и о способах преодоления стресса написано очень много книг, в которых можно найти различные стратегии предупреждения выгорания, учитывающие особенности личности и ориентированные на определенные учреждения и организации. Нам, помогающим профессионалам, важно применять те методы, которые могли бы помочь сохранить свое здоровье и создать условия для плодотворной работы. К сожалению, вопросы психогигиены, мотивации и личностных факторов все еще недостаточно интегрированы в профессиональное обучение помогающих специалистов [2].

К помогающим профессиям относятся все те профессии, теории, исследования и практика которых сосредоточиваются на помощи другим, выявлении и решении их проблем и расширении знания относительно дальнейших человеческих возможностей в этом отношении [8]. Профессиональные знания и навыки в таком контексте осознанно используются для

непосредственного взаимодействия с человеком – объектом помогающей деятельности, с целью способствовать ему в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими. К этому классу относятся медицина (в широком смысле), психиатрия, клиническая психология и различные специализированные области, такие как образовательная и школьная психология, социальная работа, исследования речи и слуха и т.д. В этом смысле профессии логопеда, олигофренопедагога, специального психолога в полной мере являются помогающими [3].

Становление целостного профессионального самосознания помогающего специалиста особенно значимо, поскольку инструментом осуществления профессиональных функций является личность субъекта труда [10]. Помогаящим специалистам необходима поддержка в решении не только профессиональных, но и личностных проблем. Как отмечает Н.В. Гришина, «...потенциально помогающие профессии дают хорошую возможность самоактуализации за счет сильного эмоционального вовлечения в деятельность, что является важным элементом самоактуализации...», поскольку «...выгорание — это плата не за сочувствие людям, а за свои нереализованные ожидания» [4].

Теория возникновения эмпатии-альтруизма Д. Бэтсона (1991), утверждает, что просоциальное поведение мотивировано эмпатией и состраданием по отношению к тем, кто нуждается в помощи, что при определенных условиях эмпатия и сострадание попавшим в беду толкает людей на самоотверженные поступки из чисто альтруистических побуждений [10, 11]. Под эмпатией понимается постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека, способность индивида к параллельному переживанию тех же эмоций, что возникают у другого индивида в ходе общения с ним. Эмпатия – это, прежде всего, способность индивида поставить себя на место другого человека, увидеть и почувствовать происходящие события «его глазами», то есть это со-переживание, со-чувствие.

В ходе исследования В.В. Болучевской [1] были установлены общие характерные особенности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа и их профессионального самоопределения: они коммуникабельны, доброжелательны, обязательны, добросовестны, имеют развитое воображение, социабельны. Им свойственна готовность к сотрудничеству, реалистичность взглядов и некоторая склонность к чувству вины; ориентация на процесс профессиональной деятельности и преобладание альтруизма над эгоизмом. Наиболее значимыми ценностями являются здоровье, любовь, уверенность в себе, наличие друзей, свободы и материально обеспеченная жизнь. При этом профессии считаются престижными и востребованными и отмечается соответствие личностных характеристик требованиям профессии. Наблюдается желание заниматься научно-исследовательской работой и удовлетворенность качеством получаемого образования. Студентам, обучающимся профессии педагога, свойственна осторожность, рассудительность и консервативность. Среди родственников имеются представители этой профессии. Ведущим мотивом выбора профессии выступает стремление к новому и неизведанному.

В 1974 году американский психиатр Фрейденбергер, для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами или пациентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи, ввел термин *“эмоциональное выгорание, burn-out”*. Первоначально этот термин определялся им как состояние изнеможения, истощения, с ощущением собственной бесполезности [15].

Современные исследователи под синдромом выгорания понимают состояние психической и физической истощенности со снижением работоспособности и переживанием отчужденности от самого себя. Этот синдром проявляется в том, что мы чувствуем себя изможденными и уставшими уже в начале рабочего дня, испытываем отчужденность и деперсонализацию или циничную дистанцированность, обращаемся с клиентами как с обезличенными объектами [13].

К поведенческим и психологическим аспектам данного заболевания относятся появление чувства неосознанного беспокойства, скуки, обиды, разочарования, вины, невостребованности, снижение уровня энтузиазма, появление раздражительности, возникновение трудностей при принятии решений, стремление к дистанционированию от коллег, общая негативная установка на жизненные перспективы. Таким образом, состояние выгорания связано с *утратой ощущения смысла деятельности* – как одной из составляющих смысла жизни.

Часто выгорание начинается с характерных предупредительных сигналов: утомления, раздражительности, бессонницы, нетерпеливости и с соответствующих телесных симптомов – головной боли и общей напряженности. На следующем этапе могут возникнуть сильная фрустрированности, чувство неуспешности и бессилия, а затем могут быть предприняты защитные попытки совладать с проблемой с помощью отщепления и подавления эмоций, в также через уход в алкоголь, наркотики и медикаменты. Наконец, наступают отчаяние, полное разочарование и отвращение к себе и к другим людям [14].

Описание этапов этого процесса через метафору горения предлагает Мюллер [18]. Он различает пять этапов:

1. Энтузиазм/идеализм (возгорание);
2. Реализм/ прагматизм (пламя горит);
3. Стагнация/пресыщение (огонь искрит);
4. Фрустрация/ депрессия (свеча тлеет);
5. Апатия/ угасание (пыл (угасает).

Итак, все помогающие профессии, от представителей которых ожидается не только забота, советы и исцеление, но и непрерывное эмоциональное участие, входят в группу риска [14].

В настоящее время синдром выгорания стал модной темой исследования (в международной библиографии Кляйнбергера и Энцманна насчитывается 2496 работ по той теме). Однако исследования обходят стороной то, что синдром выгорания – это нечто большее, чем «проявление потенциально кризисного развития психосоциальной сферы, с одной стороны, и специфического развития рынка труда, с другой» [17].

Что же нужно сделать, чтобы справиться с состоянием выгорания? Нужно суметь заново найти ценностные ориентиры, снова увидеть смысл в своей работе, снова открыться для боли, страдания и инаковости других людей. Это возможно, только если профессионал научится заботиться о себе, если он может с любовью относиться к себе, к другим людям и ко всему, что его окружает.

Нам представляется актуальным обучение наших студентов – будущих помогающих специалистов – а также уже работающих профессионалов стратегиям выявления персональных ресурсов и опоре на них.

Свидетельства появившиеся в литературе по взрослым указывают на то, что при высоких уровнях стресса персональные ресурсы влияют на будущее благополучие опосредовано через более адаптивные стратегии преодоления трудностей [9]. Сходным образом, процесс преодоления может передавать отношение между негативными явлениями жизни и психосоматическими проблемами у подростков. Подростки с меньшими уровнями персональных ресурсов могут иметь менее эффективные стратегии преодоления как жизненных стрессов так и боли и других соматических симптомов [16]. Таким образом, неэффективное преодоление может оказаться механизмом связывающим стресс и соматические симптомы.

Наиболее эффективными методами, используемыми при актуализации персональных ресурсов, являются:

- Метод соматического переживания;
- Прогрессирующая нервно-мышечная релаксация;
- Имагинативная телесноориентированная психотерапия;
- Концентративное расслабление.

Метод соматического переживания.

В основе метода соматического переживания лежит природная способность человека к самоисцелению, основанная на внутренних ресурсах организма, активация и телесное осознание которых способствует преодолению психотравмирующей ситуации. Создавая этот метод, Питер Левин исходил из того, что травма живет в теле, поэтому в теле же нужно искать и доступ к ней, а также путь к исцелению. Этот метод широко использует процессы телесного осознания, которые позволяют управлять своими ресурсами и трансформировать травму [5]. Соматическое переживание основано на трансформации дезадаптивных телесных реакций в адаптивные. Это достигается восстановлением внутренних ресурсов в форме защитных и ориентировочных реакций, которые были утрачены во время угрожающей жизни ситуации и превратились в травматическое оцепенение. Телесный опыт рассматривается как индивидуальный потенциал или ресурс скрытых защитных возможностей. Метод "соматического переживания" исходит из признания инстинктивного поведения в качестве источника способности организма к саморегуляции.

Обучение методу соматического переживания можно проводить в два этапа. На первом этапе задача состоит в развитии внутренних ресурсов как средства саморегуляции. С этой целью проводится психотерапевтическая работа, развивающая способность к телесному осознанию. Применяется комплекс директивных телесных техник, способствующих развитию ощущения внутреннего баланса, центрированности, чувства равновесия и опоры. Осуществляются также специальные двигательные методики и техники работы с воображением и образами. Ресурсы выступают в виде позитивных телесных самоощущений, с помощью которых участники могут регулировать свое состояние. Наряду с внутренними ресурсами актуализируются также и внешние ресурсы – групповые отношения, основанные на поддержке, понимании, сочувствии и сопереживании. Обучающиеся активно включаются в обсуждение проблем друг друга, рассказывают собственные жизненные истории, дают советы.

Проводимый комплекс телесных упражнений позволяет максимально сконцентрироваться на своих ощущениях и уменьшить фиксацию на негативных мыслях о травматических событиях. Участники тренинга получают удовольствие от своей телесной работы, они говорят о приятных ощущениях тепла, расслабленности, легкости, покалывания, прохлады и др.

На втором этапе проводится работа с использованием техник на воображение. Особенно эффективным является сочетание образа "животного" с движениями. Эти образы позволяют обучающимся осознать собственные истинные побуждения, попытаться реализовать их в движении и пробудить ресурсное состояние [6].

Прогрессирующая нервно-мышечная релаксация по Э. Джейкобсону.

Расслабление (релаксация) является состоянием, противоположным напряжению. Именно поэтому обучение нервно-мышечной релаксации по методу Э. Джейкобсона является одним из наиболее эффективных способов борьбы с напряжением.

«Секрет» метода Джейкобсона заключается во взаимосвязи между отрицательными эмоциями и напряжением мышц. Отрицательные стрессовые эмоции (страх, тревога, беспокойство, паника, раздражение и др.) всегда вызывают мышечное напряжение. И эта взаимосвязь стресса и мышечного напряжения такова, что при научении избавляться от избыточного мышечного напряжения, появляется навык уменьшать интенсивность стрессовых эмоций.

Хорошо расслабляться умеют только дети и животные, а все взрослые люди в этом полном суеты и вечно куда-то спешащем мире постепенно накапливают в себе напряжение и разучиваются расслабляться. Телевизор, чтение, игры и прочие виды досуга не дают полноценного расслабления. Мы настолько прочно забыли состояние полноценного расслабления, что одного желания недостаточно для того, чтобы его «вспомнить». И вот здесь-то и кроется «изюминка» метода нервно-мышечной релаксации. Обучающийся выполняет определенные упражнения для того, чтобы утомить мышцы; а утомленные мышцы автоматически, без сознательных усилий, сами собой расслабляются. Остаётся лишь внимательно наблюдать за процессом расслабления.

Обучение методу релаксации проводится в три этапа. На первом (базовом) этапе обучаемый учится целенаправленно расслаблять все мышцы своего тела. Второй этап посвящен обучению дифференцированной релаксации. Человек в положении сидя расслабляет мускулатуру, не участвующую в поддержании вертикального положения тела. На третьем этапе обучаемому ставится задача: повседневно наблюдая за собой, замечать, какие мышцы напрягаются у него при волнении, страхе, тревоге, смущении, и рекомендуется целенаправленно уменьшать, а затем снимать локальные напряжения мышц. При этом (за счет механизмов обратной связи) наблюдается значительное снижение выраженности субъективных эмоционально-стрессовых реакций. В конце обучения человек приобретает возможность полностью освобождаться от стрессового напряжения за 20-30 секунд [7].

Имагинативная телесноориентированная психотерапия (ИКТ).

Имагинативная телесно-ориентированная психотерапия, ИКТ (от нем. Imaginative Körper-Psychotherapie) была разработана д.м.н. Вольфгангом Лёшем (Wolfgang Loesch, г. Потсдам, Германия) в начале 1990-х годов на основе Кататимно-имагинативной психотерапии (H. Leuner), психоаналитического психосоматического подхода (G. Groddeck), медицинской психотерапии (D. Müller-Hegemann), метода функционального расслабления (M. Fuchs), субъективной анатомии (T.V. Uexküll), визуализации (O.C. Simonton).

Это направление современной глубинно-психологически ориентированной психотерапии, которая хорошо зарекомендовала себя в лечении тяжелых соматических заболеваний: онкологии, рассеянного склероза, органически обусловленной аритмии, ишемической болезни сердца, диффузного фиброза легких, полиартериита, ревматоидного артрита, язвенного колита и болезни Крона, бронхиальной астмы, различных кожных заболеваний, хронической боли. Во всех этих случаях эффект был достигнут благодаря последовательной и ежедневной работе по системе Имагинативной телесно-ориентированной психотерапии. По нашему наблюдению во время обучения методу ИКР в клинике доктора Лёшамногие пациенты доктора Лёша являются представителями помогающих профессий. Это – учителя, врачи, социальные работники, судьи, воспитатели. Опыт выздоровления подробно описан самим пациентами в книге Erstling Tino[19].

С первых же этапов происходит обучение глубокому расслаблению и внимательности к себе (Achtsamkeit). С помощью терапевта постепенно формируется внутренняя картина восприятия себя и своих ресурсов. В ходе работы происходит понимание социально-психосоматических взаимосвязей и осуществляется сознательный переход к изменению себя.

Концентротивное расслабление (КоЕ).

Метод концентротивного расслабления, КоЕ (от нем. Konzentrative Entspannung) возник в начале 60-х годов XX-го века в Лейпциге. Анита Вильда-Кисель развила его на основе «Функционального расслабления» Марианны Фукс и работ Эльзы Гиндлер (M. Fuchs & E. Gindler). КоЕ можно отнести к промежуточному методу между психотерапией и физиотерапией. Элементы физиотерапии используются для более точного, дифференцированного восприятия своего тела. Основное содержание работы в КоЕ – это упражнения с целью сознательного регулирования напряжения и расслабления в теле. Объекты внимания – определённые области тела, пространство помещения, в котором находится тело и предметы, находящиеся вокруг. Концентрирование в данном методе выступает скорее как большая и дружелюбная заинтересованность в объекте внимания, как лёгкое удерживание внимания. При этом достигается пошаговое, постепенное восприятие всего тела. Особенностью этого метода является то, что чувственные ощущения чередуются, осознаются и проговариваются вслух. За счёт этого происходит активное, согласованное взаимодействие структур левого и правого полушария головного мозга [20].

Цели концентротивного расслабления:

- улучшение способности воспринимать собственные телесные ощущения;
- обучение способности чувствовать и осознавать своё тело, а так же всё, что в нём происходит (например, ритм дыхания, осанку и положение тела, лёгкие движения в суставах и т.п.);
- активное влияние на фазы напряжения и расслабления мускулатуры;
- сознательное расслабление зажатых, напряженных групп мышц в разных положениях тела, а также при психических нагрузках;
- лучшее восприятие своих отношений с внешним миром.

Концентротивное расслабление с успехом применяется как физиотерапия у пациентов с общим синдромом физического и психического перенапряжения. Кроме того, КоЕ благоприятно влияет на состояние пациентов с головной болью, синдромом хронической усталости, при различных нарушениях сна. В психотерапии метод КоЕ применяется как вспомогательный метод при навязчивых состояниях и фобиях, ипохондрических невротизмах, при нарушении пищевого поведения при искажённом восприятии тела, невротических невротизмах. В Германии получены хорошие результаты в лечении пациентов с тяжёлыми соматическими болезнями: рассеянный склероз, ревматоидный артрит, гепатит С, онкологии.

Таким образом, становится важным в совершенствовании подготовки специальных педагогов наличие психологической поддержки и овладение методами самопомощи и актуализации собственных ресурсов [10]. Психологическая поддержка может выражаться в сопровождении развития профессионального самосознания и профессиональной идентичности студентов помогающих профессий, обеспечивающей их устойчивую психологическую готовность к работе.

Гармонично развитое, непротиворечивое профессиональное самосознание, сформированная профессиональная идентичность позволяют специалисту быть успешным в профессии и чувствовать полноту самореализации, зрело разрешать объективные противоречия, создавая условия для собственного личностного и профессионального роста. Опыт показывает, что надежнее всего защищают человека от выгорания морально-религиозное убеждения и осознание, что его труд – это часть чего-то большего, полного смысла Целого.

Применение телесной работы в качестве важнейшего источника ресурсов витальности заключается в том, что она дает опыт переживания своего тела как источника позитивных ощущений, которые могут участвовать в регуляции внутреннего состояния, помогая им освободиться от чрезмерного эмоционального напряжения. В ходе психотерапевтической работы участники группы понимают возможности использования полученного опыта работы с ресурсами для регуляции своих состояний. Они сообщают, что им стало легче справляться с плохим настроением, бессонницей, раздражительностью. В целом, настроение становится более спокойным и ровным, чувство беспомощности сменяется большей уверенностью. Важно подчеркнуть, что участники обучающей программы находят средства саморегуляции самостоятельно, опираясь на осознание ощущений и импульсов своего тела. Можно сказать, что работа с телом помогает участникам узнавать себя, доверяя собственному телу, его мудрости.

Свежий, здоровый взгляд на ценности и цели нашей профессии, на шансы и возможности, которые существуют даже в критических ситуациях, помогает нам притормозить процесс «выгорания». Мы, помогающие профессионалы, часто оказываемся в запредельных жизненных ситуациях и при этом постоянно задаем себе вопрос, что же движет нами в работе, какие ценности нами руководят? Именно помогающие профессии дают возможность постоянно встречаться лицом к лицу с самой нашей сутью, с сущностью других людей и внутренне расти. Коррекционная работа, терапевтический диалог, аналитическая встреча бросает вызов нашей способности быть личностью, нашей этической позиции, нашей отзывчивости к проблемам смысла и его кризиса.

Литература

- [1] Болучевская, В.В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: Монография. / В.В.Болучевская. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
- [2] Виртц, У. Жажда смысла : Человек в экстремальных ситуациях : Пределы психотерапии / У.Виртц, И.Цобели. – М.: Когито-Центр, 2012. – 328 с.
- [3] Гнедова, С.Б. Особенности синдрома «эмоционального выгорания» у специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Б.Гнедова // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике). – Курск: КГУ, 2007. – С. 35-38.
- [4] Гришина, Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997.
- [5] Левин, П.А. Пробуждение тигра – исцеление травмы / П.А.Левин, Э.Фредерик. – М.: АСТ, 2007. – 320 с.
- [6] Мазур, Е.С. Психическая травма и психотерапия / Е.С.Мазур // Московский Психотерапевтический Журнал. – № 1, 2003. – С. 31-52.
- [7] Радюк, О.М. Обучение релаксации : базовые упражнения (обучение нервно-мышечной релаксации по методу Эдмунда Джейкобсона) : учеб.-метод. пособие / О.М.Радюк. – Минск. 2006. – 27 с.
- [8] Ребер, А. Большой толковый словарь по психологии / А.Ребер. – М. : АСТ : Вече, 2000. – 1152 с.
- [9] Ротенберг, В. Сновидения, гипноз и деятельность мозга / В.Ротенберг. – М. : Центр гуманитарной литературы РОН : В. Секачев, 2001. – 256 с.
- [10] Феофанов, В.Н. Психическое выгорание учителей специальных (коррекционных) школ как фактор психологического здоровья учащихся с отклонениями в развитии / В.Н.Феофанов // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. – N 38. – 2008. – С. 466-475.
- [11] Эннс, Е.А. Технологии формирования профессионального самосознания студентов помогающих профессий / Е.А.Эннс // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г. — СПб. : Реноме, 2011. — С. 123-125.
- [12] Batson, C.D. The altruism question: Toward a social-psychological answer / C.D.Batson. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.
- [13] Beerlage, I. Stress und Burnout in der Aids-Therapie / I.Beerlage, D.Kleiber. – Berlin, 1990.
- [14] Burisch, M. Stress-Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung / M.Burisch. – Berlin/ Heidelberg, 1994.
- [15] Freudenberger, H.J. Staff burn-out. / H.J.Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.
- [16] Green, J.W. Psychosomatic problems and stress in adolescence / J.W.Green, L.S.Walker // Pediatric clinics of North America. – 1997. – Vol. 44, N. 6.
- [17] Kleinber, D. Burnout. Eine internationale Bibliographie / D.Kleinber, D.Enzmann. – Göttingen, 1990.
- [18] Müller, E.H. Ausgebrannt. Wege aus der Burnout-Krise / E.H.Müller. – Freiburg, 1994.
- [19] Tino, E. Krebs mit inneren Bildern behandeln : Selbst aktiv etwas tun / E.Tino. – Potsdam: Param Verlag, 2011. – 143 с.
- [20] Wilda-Kiesel, A. Die konzentrierte Entspannung : Eine Relaxationsmethode für die Psychotherapie. – Leipzig, 1965.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADAPTATION OF YOUNG COMBATANT SPORTSPEOPLE TO STRESS CONDITIONS OF COMPETITIVE ACTIVITY

Kernas A.V.[®]

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

Ukraine

Abstract

Psychological features of adaptation of young athletes-combatants to stress-producing conditions of competitive activity are revealed in the article. The description of the training developed by us including as theoretical justification of fundamental bases of its construction, and methodical recommendations about its practical use in the junior sports groups cultivating different types of single combats is provided. Thus characteristic distinctive feature of epy offered training is that at its development, selection and formation of the techniques which have entered into it we considered as the general structural and dynamic regularities peculiar to youthful age and the specific features inherent in sports views of single combats.

Keywords: youthful age, athletes-combatants, competitive activity, psychological adaptation.

Аннотация

В статье раскрываются психологические особенности адаптации юных спортсменов-единоборцев к стрессогенным условиям соревновательной деятельности. Приводится описание разработанного нами тренинга, включающее в себя как теоретическое обоснование фундаментальных основ его построения, так и методические рекомендации по его практическому использованию а юношеских спортивных группах, культивирующих различные виды единоборств. При этом характерной отличительной особенностью предлагаемого тренинга является то, что при его разработке, отборе и формировании вошедших в него методик нами были учтены как общие структурно-динамические закономерности, свойственные юношескому возрасту, так и специфические особенности, присущие спортивным видам единоборств.

Ключевые слова: юношеский возраст, спортсмены-единоборцы, соревновательная деятельность, психологическая адаптация.

Юношеский возраст – это период жизни человека, во временных рамках которого (от 17 до 23 лет) происходит завершение биологического созревания, приобретение социальной зрелости.

В то же время Р.М.Грановская обращает внимание на то, что юноша живет будущим, для него настоящее – только подготовка к другой, подлинной, взрослой жизни. Это облегчает ему переживание неприятностей, позволяя относиться к ним с легким сердцем, но с этим связано и пониженное чувство ответственности. В блаженном неведении ему кажется, что жизнь бесконечна, он пребывает в грезах об отдаленном будущем, желая в то же время получить результаты в самом ближайшем времени. Указанное противоречие имеет и физиологические причины и психические – для юноши время тянется намного медленнее, чем для взрослых, зрелых людей. Зрелость у человека наступает тогда, когда он понимает, что жизнь не значит черновик, что все делается окончательно. Преодоление этих иллюзий побуждает зрелого человека к определенным условиям для реализации жизненных планов [1].

Как отмечают авторы И.Ю.Кулагина, В.Н. Колюцкий, с юностью связано продолжение обучения или начало освоения профессии. В психологическом плане юность решает задачи окончательного действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей [3].

Занятия спортом при правильном подходе и осуществлении грамотного контроля со стороны специалистов способно наилучшим образом повлиять на данную интеграцию. Так как именно у людей, занимающихся спортом, в данный возрастной период формируются устойчивые приоритеты и ценности в сторону формирования здорового образа жизни, дисциплины и постоянству в стремлении к физическому, интеллектуальному и духовному совершенствованию своих личностных качеств.

При этом наиболее ощутимый положительный эффект в преобразовании юных людей способно принести занятие спортивными видами единоборств. Деятельность в спортивных видах единоборств требует от спортсмена проявления волевых качеств и способностей к эмоциональной саморегуляции, готовности к осуществлению жесткой и бескомпромиссной борьбы, осуществляемой в рамках здоровой конкуренции, быстроты и гибкости мышления при решении текущих задач, развитой интуиции, выражающейся в опережении замыслов и действий противника, высокого уровня мотивации, направленной на достижение поставленных целей. Также в процессе выполнения данной деятельности спортсмен-единоборец развивает необходимые ему физические качества: скорость, ловкость, силу выносливость и т.д.

Таким образом, шансы на успешную интеграцию юных людей, занимающихся спортом и единоборствами, представляются нам на порядок выше в сравнении и представителями той же возрастной категории, не занимающихся спортом, в виду того, что при приеме на работу либо поступлении в средне-специальные или высшие учебные заведения важную и далеко не последнюю роль играет состояние здоровья потенциального работника или абитуриента, в зависимости от конкретного частного случая.

Так, в первом случае для работодателя важно при рассмотрении кандидатуры потенциального работника, чтобы человек был готов к выполнению большого объема работы. А в случае приема на работу в охранные фирмы либо силовые структуры (что представляется нам возможным при достижении юношей верхней черты данной возрастной периодизации 20-23 года) будет браться во внимание владение приемами самообороны и рукопашного боя. Во втором случае немаловажным фактором при рассмотрении кандидатуры потенциального абитуриента будет являться его готовность отстаивать честь учебного заведения на спортивной площадке в ходе проведения массовых публичных состязаний. В особенности, если его готовность будет документально подтверждена уже имеющимися спортивными достижениями в виде завоеванных ранее наград и полученных разрядов либо званий. При этом особую актуальность данный факт приобретает в том случае, если юноша решит получить специальность, связанную с педагогикой физического воспитания и спорта.

Также особо значимым для людей, относящихся к данной возрастной категории, является идентификация своего физического «Я», так как именно в данный период телесная конституция приобретает индивидуальность. В свою очередь, регулярное выполнение комплекса физических упражнений способствует формированию спортивной фигуры.

В результате юноша привыкает к осознанному восприятию собственной силы и внешней привлекательности, что в свою очередь способствует формированию у него высокой самооценки и уверенности в себе.

Таким образом, нам представляется очевидным тот положительный эффект, который способно принести регулярное занятие спортом и в особенности спортивными видами единоборств. В то же время при отсутствии необходимого психологического сопровождения, осуществляемого специалистом – дипломированным спортивным психологом с большой степенью вероятности могут возникнуть и побочные эффекты занятий спортивной деятельностью, негативным образом отражающиеся на состоянии здоровья юных спортсменов. Как известно, основным психотравмирующим фактором является опасность, угрожающая физическому здоровью человека. Применительно к деятельности в спортивных видах единоборств опасность получить травму представляется реальной, так как конечной целью ее выполнения является доказать свое превосходство над противником в условиях жесткой оппозиционной борьбы путем проведения контактных действий агрессивного характера (ударов, бросков, болевых и удушающих приемов), направленных на причинение боли.

В то же время соревнования являются неотъемлемым компонентом спортивной деятельности и как правило требуют от спортсмена действий на грани его психологических и физических возможностей.

Е.П.Ильин указывает на то, что для соревновательной деятельности характерны следующие особенности:

- публичность со всем вытекающими последствиями (оценка зрителями, средствами массовой информации и т.п.);
- значимость ее для спортсмена, так как он стремится либо к победе, либо к рекорду, либо к выполнению спортивного разряда;
- ограниченность времени, в течение которого спортсмен может оценить возникшую ситуацию и принять самостоятельное решение;
- непривычность условий ее осуществления при смене мест соревнований: климатические, временные, метеорологические, новые спортивные залы и площадки.

Далее Ильин обращает внимание на то, что все это приводит к возникновению у спортсменов состояния нервно-психического напряжения, которое на тренировочных занятиях как правило отсутствует [2].

Таким образом, перед нами стояла задача разработать тренинг, направленный на адаптацию юных спортсменов-единоборцев к стрессогенным условиям соревновательной деятельности и его последующей апробации в спортивных группах.

В результате теоретического анализа специализированной научной литературы, проведенных бесед с практикующими спортивными психологами, скрупулезного отбора необходимого методического инструментария, нами было принято решение разбить проведение тренинга на три этапа:

Первый этап. Проведение комплекса лекционных занятий.

На данном этапе нами ставились цели, с одной стороны в доступной и увлекательной форме рассказать юным слушателям о современных разработках в области психологии и педагогики и тех перспективах, которых бы они могли достичь в ближайшем будущем при условии дисциплинированного выполнения наших рекомендаций. И с другой стороны, вызвать личную заинтересованность и доверие, необходимые для осуществления дальнейшей совместной работы. По срокам проведения данный этап рассчитан на неделю.

Второй этап. Включал в себя проведение групповых сеансов аутотренинга, выполнения комплекса физических упражнений (асан), отобранных нами из хатха-йоги, выполнение комплекса мимических упражнений – основанных на подавлении негативных и активации положительных внешних проявлений эмоций, что способно изменять настроение. На данном этапе нами ставилась цель обучить юных спортсменов-единоборцев методам, позволяющим достигнуть успокоения и релаксации, способствующих снижению чрезмерной напряженности и эмоциональных переживаний. Ускорению процесса восстановления. По срокам проведения данный этап рассчитан на четыре недели.

Третий этап предполагал планомерное проведение методов: гипносуггестии с приемом «репортаж», заключающемся в том, что после наступления состояния релаксации, покоя в репортаже описывается четкая ситуация, связанная с участием спортсмена в соревнованиях, в которой он должен проявить себя наилучшим образом. Идеомоторной тренировки, в ходе проведения которой спортсменами проводилось мысленное проигрывание планируемых технических действий в условиях спортивной борьбы.

Также с целью адаптации к сбивающим раздражителям в виде громкой музыки, свиста и аплодисментов болельщиков, резких вспышек света, являющихся неотъемлемой составляющей соревновательной деятельности. При проведении плановых тренировочно-подготовительных занятий в зале нами использовались технические средства, позволяющие имитировать обстановку, свойственную соревнованиям высокого уровня. На данном этапе нами ставились практические задачи, направленные на повышение эмоциональной устойчивости юных спортсменов-единоборцев к стрессогенным условиям соревновательной деятельности. Формирование у них чувства уверенности в преодолении соревновательного стресса и функциональной готовности к своевременному адекватному реагированию на экстремальные условия соревнований. По срокам проведения данный этап рассчитан на четыре недели.

Практическая апробация проводилась нами в спортивных группах, культивирующих спортивные виды единоборств: бокс, джиу-джитсу, рукопашный бой. В эксперименте приняло участие 78 юношей в возрасте от 17 до 23 лет. В ходе проведения эксперимента нами использовались методы наблюдений, бесед, тестирование, в ходе которого нами применялся следующий психодиагностический инструментарий: анкета оценки психической надежности спортсмена В.Э.Мильмана, методика исследования оперативной оценки самочувствия, активности и настроения САА В.А.Доскина, опросник самооценки по шкалам личностной и ситуативной тревожности Спилберга-Ханина.

Сравнительный анализ данных до и после проведения тренинга позволяет сделать выводы о его практической эффективности, что дает нам право рекомендовать использование данного тренинга в практической работе, направленной на психологическую адаптацию юных спортсменов-единоборцев к стрессогенным условиям соревновательной деятельности.

Литература

- [1] Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2003. – 655 с.
- [2] Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008. – 325 с.
- [3] Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.

PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS IN INDIVIDUALS WITH DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

Negrii V.A.®

Moscow State University named after M.V. Lomonosov

Russia

Abstract

This article is about (или analyzes) psychological defense. Psychological defense is considered as a combination of actions aimed at the reduction or elimination of any change that threatens the wholeness and stability of biopsychic individual. Results of studies of the defense mechanisms of the personality among people with different levels of education are presented. There is a difference in the distribution of protective mechanisms between the sexes. Factorization of space defenses is done. The main types of profiles based on factors defense mechanisms of the individual are identified.

Keywords: education, psychological defense, defense mechanisms.

Аннотация

В статье анализируется проблема феномена психологической защиты. Психологическая защита рассматривается как совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихического индивида. Представлены результаты исследования особенностей защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования. Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между полами. Произведена факторизация пространства защитных механизмов. Выделены основные типы профилей по факторам защитных механизмов личности.

Ключевые слова: образование, психологическая защита, защитные механизмы личности.

В данном исследовании авторами исследуется выраженность и соотношение защитных механизмов личности у людей с разным уровнем образования. Защитные механизмы личности определяются как совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихического индивида [1]. Они могут, как способствовать развитию и устойчивости личности, так и приводить дезорганизации и дезадаптации в зависимости от их внутренней структуры, динамичности, уровня культурно-символической и социальной опосредованности и их зрелости [2].

В исследовании принимали участие 104 испытуемых в возрасте от 16 до 57 лет: 35 школьников, 38 студентов, 31 человек, имеющих высшее образование. Из них 45 мужчин и 59 женщин. Исследование проводилось с помощью методики «ЗМЛО», разработанной В.А. Негрий и Д.А. Титковым [3, 4, 5]. Данная методика представляет собой опросник, который состоит из 25 шкал (защитные механизмы личности – ЗМЛ [6]) и 2 служебных - шкала лжи и шкала неуверенности (ответы «не уверен»). Каждая шкала включает 4-5 утверждений на каждый ЗМЛ. Всего 120 утверждений. Для ответов применяется шкала Лайкерта с 5 градациями. Для проведения исследования использовался сервисный модуль для создания многомерных опросников системы HT-line [ht-line.ru], предоставленный профессором А.Г. Шмелевым, научным руководителем лаборатории психометрики и тестологии «Human Technologies». Полученные в ходе исследования данные обрабатывались с помощью систем IBM SPSS и Microsoft Excel.

На первом этапе исследования были получены средние значения ЗМЛ по выборке. Средние значения представлены на рис. 1.

Из графика видно, что, по результатам опросника ЗМЛО, наиболее выраженным в среднем являются защитные механизмы «интроекция», «регрессия», «рационализация», «реверсия», «идентификация», «отреагирование», «сублимация», а наименее выраженными – «диссоциация» и «сексуализация».

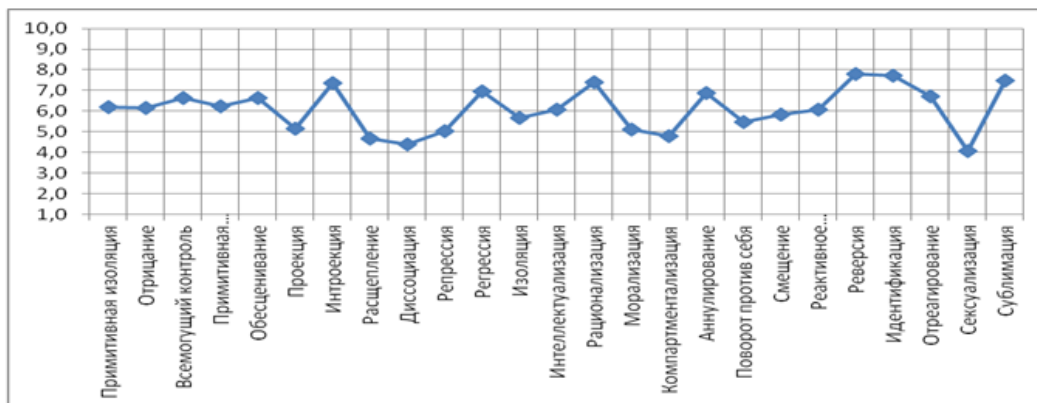


Рис. 1. Средние значения ЗМЛ по выборке

Для выявления различий в выраженности ЗМЛ у людей разного пола было проведено сравнение выборок с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни. На рис. 2 представлен график средних значений ЗМЛ по указанным подвыборкам.

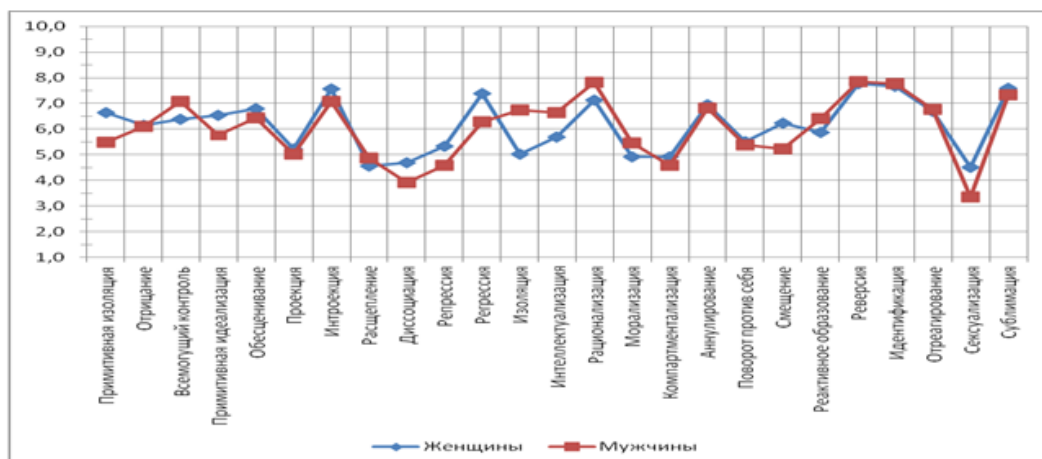


Рис. 2. Распределение средних значений ЗМЛ для женщин и мужчин

Таким образом, учитывая данные дисперсионного анализа, на уровне значимости $p \approx 0,05$, можно заключить:

- Женщины более склонны использовать ЗМЛ «примитивная изоляция», чем мужчины. Это проявляется в том, что женщины скорее предрасположены полностью игнорировать проблемы, уходя в фантазирование. Это согласуется с распространенным представлением о том, что мужчины скорее деятельны, а женщины более мечтательны [7].

- Женщины также чаще используют ЗМЛ «примитивная идеализация», чем мужчины. Таким образом, женщины более склонны доверять людям, передавать другим ответственность за свою жизнь и менее склонны утверждать свою независимость.

- Женщинам также свойственно использовать ЗМЛ «регрессия», чем мужчинам. Этот механизм защиты проявляется в возврате к ранним привычкам или инфантильным формам поведения: плач, ребячество, физическая агрессия и т.п.

- Женщины чаще мужчин используют ЗМЛ «сексуализация», которая проявляется в бессознательном стремлении объяснять свои успехи и неудачи через собственную сексуальную привлекательность.

- Мужчины чаще используют такие механизмы защиты как «интеллектуализация» и «рационализация», чем женщины. Эти механизмы характеризуются тем, что переживания аффекта отделяются от интеллекта, и таким образом, происходит замена переживания актуального чувства рассуждением о нем. Таким образом, проявление эмоций исключается, заменяясь на спокойное рассудительное поведение.

С помощью проведенного однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) были выявлены различия в выраженности ЗМЛ у людей с разным образовательным статусом. На рис. 3 представлен график средних значений для указанных подвыборок.

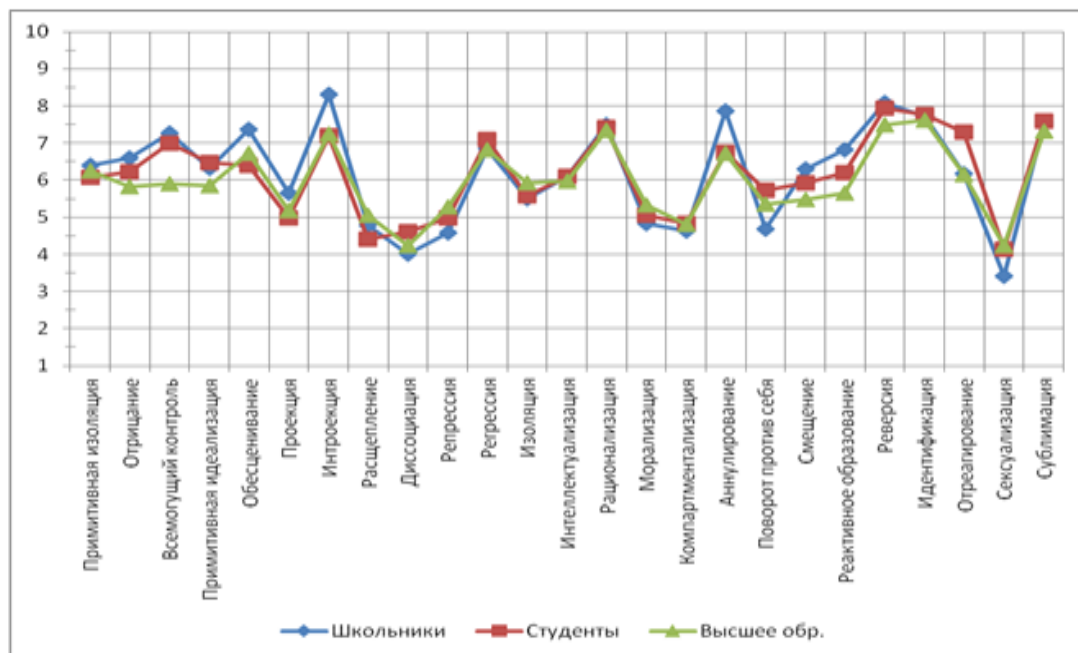


Рис. 3. Распределение средних значений ЗМЛ для школьников, студентов и лиц с высшим образованием

Учитывая данные дисперсионного анализа, можно заключить на уровне значимости $p \approx 0,05$:

- Люди с высшим образованием реже используют ЗМЛ «всемогущий контроль», чем школьники и студенты. Таким образом, люди с высшим образованием не берут на себя всю ответственность за происходящее и не склонны интерпретировать события как обусловленные собственным неограниченным влиянием и властью.

- Школьники чаще используют ЗМЛ «интроекция», чем студенты и люди с высшим образованием. Этот механизм защиты характеризуется тем, что человек интроецирует какой-либо объект, и его репрезентация становится частью его собственной идентичности. Такие люди легко перенимают чужое мнение, принимая его затем как за свое собственное, они легко внушаемы и могут стать жертвами манипуляторов.

- Студенты более склонны к использованию ЗМЛ «отреагирование», чем школьники и люди с высшим образованием. Механизм защиты «отреагирование» обусловлен бессознательной потребностью справиться с тревогой через активные действия.

Следующим шагом исследования была процедура факторного анализа. Было выбрано 7-мерное факторное решение. Их содержательная интерпретация позволяет сделать следующие выводы:

1-й фактор, включающий ЗМЛ «обесценивание», «проекцию», «расщепление», «компартиментализация», отражает такие защитные реакции как бессознательное деление мира на «черное и белое», биполярность взглядов, оценочное суждение, и может характеризоваться в целом как оборонительно-недоверчивое поведение;

2-й фактор, включающий ЗМЛ «примитивная изоляция», «репрессия», «идентификация», «отреагирование», «сексуализация», «регрессия» - проявляется в фантазировании и стремлении походить на кого-то, быть привлекательным;

3-й фактор включает ЗМЛ «интроекцию», «аннулирование», «реверсию» и проявляется в виде совладания с негативными переживаниями путем активного социально желательного поведения;

4-й фактор включает ЗМЛ «изоляцию», «интеллектуализацию», «морализацию», «реактивное образование» и такой тип защит характеризуется изолированностью аффективных переживаний от когнитивного компонента, такие люди рассудительны, но мало эмоциональны;

5-й фактор включает ЗМЛ «диссоциацию», «поворот против себя», «смещение» и проявляется в стремлении дистанцироваться от негативных переживаний путем перенаправления их от объекта тревоги на другой: либо от внутреннего вовне, либо с внешнего вовнутрь;

6-й фактор включает ЗМЛ «отрицание», «всемогущий контроль», «примитивную идеализацию» и проявляется в отрицании человеком своих проблем и склонности его к магическому мышлению о всемогуществе своем или некоего защитника (или «спасительной силы»);

7-й фактор включает ЗМЛ «рационализацию», «сублимацию» и характеризуется активной творческой позицией человека по отношению к своей тревоге на уровне непосредственного опыта.

Для выявления различий в выраженности факторов ЗМЛ у людей разного пола было проведено сравнение выборок с помощью t-критерия и критерия Манна-Уитни. На уровне значимости $p < 0,05$ выявлены различия между мужской и женской подвыборками: женщины более склонны к использованию защит, входящих в фактор 2, чем мужчины; мужчины более склонны к использованию защит, входящих в фактор 4, чем женщины. Для выявления различий в выраженности факторов ЗМЛ у людей с разным образовательным статусом (школьники, студенты, люди с высшим образованием) был проведен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). На уровне значимости $p < 0,05$ различие наблюдается по фактору 3. Таким образом, школьники более склонны к использованию защит, входящих в фактор 3, чем люди с высшим образованием и студенты. Можно также учесть и различие по фактору 6: люди с высшим образованием менее склонны использовать защиты, входящие в фактор 6, чем школьники и студенты.

С целью определения типичных профилей факторов ЗМЛ производилось дальнейшее преобразование данных методом иерархического кластерного анализа. Было выявлено три типа групп, которые могут быть представлены как типичные профили факторов ЗМЛ. Испытуемые, вошедшие в группу I, отличаются низкими значениями по факторам 1 и 5 и высокими – по факторам 3 и 7. Испытуемые, вошедшие в группу II, отличаются отсутствием ярких акцентуаций по факторам и относительно высоким значением по фактору 5. Испытуемые, вошедшие в группу III, отличаются высоким значением по фактору 4, и относительно низким по 2 и 3 факторам.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

- Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между полами. Женщины чаще мужчин используют ЗМЛ «примитивная изоляция», «примитивная идеализация», «регрессия» и «сексуализация». Мужчины более склонны использовать ЗМЛ «изоляция», «интеллектуализация» и «рационализация».

- Обнаружены различия в распределении защитных механизмов между людьми с разным образовательным статусом. Люди с высшим образованием реже используют ЗМЛ «всемогущий контроль», чем школьники и студенты. Школьники чаще используют ЗМЛ «интроекция», чем студенты и люди с высшим образованием. Студенты более склонны использовать ЗМЛ «отреагирование», чем школьники и люди с высшим образованием.

- Произведена факторизация пространства защитных механизмов. Выделено семь факторов.

- Выделены основные три типа профилей по факторам ЗМЛ.

Литература

- [1] Соколова Е.Т. Феномен психологической защиты // Вопросы психологии. - 2007. - № 4. – С.66-79.
[2] Там же.
[3] Негрий В.А., Титков Д.А. Роль защитных механизмов личности в обучении // Материалы Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «ЛОМОНОСОВ-2012». Секция

- «Психология». Подсекция «Психология образования: проблемы и перспективы». Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, 9-13 апреля 2011 г./ Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев, А.В. Андриянов. [Эл. ресурс] - М.: МАКС Пресс, 2012. 1 электрон.-опт. диск (CD-ROM).
- [4] Негрий В.А. Влияние защитных механизмов на обучение // Материалы XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Молодые учёные – нашей новой школе». - М., МГППУ, 2012. – С.270-271.
- [5] Негрий В.А., Титков Д.А. Защитные механизмы личности как фактор сопротивления обучению // Материалы международной межвузовской научно-практической конференции молодых учёных «Психология XXI века». Секция: Педагогическая и возрастная психология. Санкт-Петербург. - СПбГУ, 26-28 апреля 2012г. // Под науч. ред. О. Ю. Щелковой – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – С.277-278.
- [6] Мак-Вильямс Н. Психоналитическая диагностика. Понимание личности в клиническом процессе. - М.: Класс, 2007. – 335 с.
- [7] Бёрн Ш.М. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

PSYCHOLOGICAL AND ANDRAGOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF EXPERTS OF SOCIAL SPHERE IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM

Nikitina N.I.¹, Tolstikova S.N.²

¹ Russian State Social University

² Moscow City Pedagogical University

Russia

Abstract

In the article theoretical-methodical basics, psychological and andragogic features of the process of professional and personal development of the expert of the social sphere in professional development system are covered; specific psychological difficulties of training of adults at advanced training courses which are connected with subjectivity of the adult being trained are opened; the characteristic of scientific-theoretical and substantial and technological bases of andragogic interaction is provided in the system of professional development of experts of the social sphere; the special attention in the article is paid to the characteristic internally - caused and externally - caused motives of the adult being trained which determine success of the process of professional and personal development of the expert in professional development system; "psychological portraits" of "the effective adult being trained" and the effective teacher of the system of professional development are given in the article; the attention to motivations of perfectionism in the course of professional and personal development of students of professional development is focused; psychological mechanisms of professional and personal development of the expert of the social sphere in professional development system are defined.

Keywords: professional and personal development, training of adults, subjects of andragogic interaction, experts of the social sphere.

Аннотация

В статье рассмотрены теоретико-методические основы, психологические и андрагогические особенности процесса профессионально-личностного развития специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации; раскрыты специфические психологические трудности обучения взрослых на курсах повышения квалификации, которые связаны с субъектностью взрослого обучающегося; приведена характеристика научно-теоретических и содержательно-технологических основ андрагогического взаимодействия в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы; особое внимание в статье уделено характеристике внутренне-обусловленных и внешне-обусловленных мотивов взрослого обучающегося, которые

детерминируют успешность процесса профессионально-личностного развития специалиста в системе повышения квалификации; в статье приведены «психологические портреты» «эффективного взрослого обучающегося» и эффективного преподавателя системы повышения квалификации; акцентируется внимание на мотивации перфекционизма в процессе профессионально-личностного развития слушателей курсов повышения квалификации; определены психологические механизмы профессионально-личностного развития специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, обучение взрослых, субъекты андрагогического взаимодействия, специалисты социальной сферы.

В условиях существенных преобразований социальной сферы как приоритетной в стратегии развития Российской Федерации возрастает потребность в модернизации системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования специалистов социального профиля. В данной статье социальная сфера трактуется как обеспечиваемая государством система отраслей (социального обслуживания, поддержки и защиты населения; образования; здравоохранения; муниципального управления, регулирующего трудовую занятость населения, миграционные процессы и др.), ориентированных на реализацию различных направлений социальной политики.

Поиск нового содержания, эффективных моделей функционирования системы повышения квалификации специалистов социальной сферы идет во всех регионах Российской Федерации, поскольку повышение качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социального профиля имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны.

Анализ теоретических источников, в частности работ А.Г. Асмолова, А.А. Вербицкого, А.А. Бодалева, С.Г. Вершловского, С.И. Змеева, Ю.Н. Кулюткина и др., а также анализ собственной многолетней практики педагогической деятельности в системе повышения квалификации позволяет констатировать, что контингент взрослых слушателей курсовой подготовки (специалистов-практиков) отличается особой сложностью и специфическими психовозрастными и личностными особенностями.

Перед организаторами обучения в системе повышения квалификации стоит задача нахождения и реализации механизмов активизации субъектного участия личности взрослого обучающегося в собственном самообразовании, в осознанном «владении им новой учебно-профессиональной ролью» (А.Г. Асмолов) [1]. Причем деятельность взрослого человека в процессе обучения в системе повышения квалификации не может рассматриваться изолированно от его трудовой, семейной и общественной жизни.

В процессе андрагогического взаимодействия в системе «преподаватель курсов повышения квалификации – слушатель курсовой подготовки» необходимо учитывать специфические трудности, которые связаны с субъектностью взрослого обучающегося. Даже несмотря на осознание взрослым человеком необходимости обучения в системе повышения квалификации и наличие у него предпосылок для успешного включения в информационно-образовательную среду, существуют особенности, без учета которых выстроить эффективное профессионально-образовательное андрагогическое взаимодействие весьма затруднительно. К таким особенностям могут быть отнесены: психологические (страх перед «школьными» принудительными занятиями; эмоциональная напряженность или подавленность в непривычной ситуации обучения и др.); влияние социально-экономических условий жизнедеятельности и окружающей среды (ослабление адаптационных способностей; смена жизненных ценностей, устоев, ориентиров и др.).

Эффективное андрагогическое взаимодействие в системе «взрослый обучающийся – преподаватель курсов повышения квалификации» можно выстроить в реалиях адаптивного образования, которое направлено на решение задач развития профессиональной и личностной культуры человека, соответствующей уровню жизни современного общества, приспособления учебного процесса к индивидуальным особенностям взрослых обучающихся.

Фундаментом процесса профессионально-личностного развития специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации являются: активизация процесса профессионального самопознания взрослых обучающихся; разрешение противоречий в системе отношений «требования профессии – возможности и потребности человека» через развитие профессиональных

способностей, профессионально важных качеств личности, изменение структуры профессиональных ценностей и мотивов, развитие самообразовательной культуры личности.

На разных этапах профессиональной деятельности специалиста социальной сферы его ожидания от психолого-педагогических и образовательных возможностей системы повышения квалификации стремятся приобрести те или иные профессиональные качества, характеристики, которые отвечают требованиям его конкретного рабочего места, т.е. начинающий специалист, как правило, нуждается в дообучении или в компенсации пробелов, оставшихся после базовой профессиональной подготовки в вузе, ссузе. По нашим наблюдениям, за последние десять лет ментальность молодых специалистов социальной сферы изменилась: молодые люди достаточно трезво оценивают современную экономическую, политическую, социокультурную ситуацию и свое место в ней; осознают, что профессиональное будущее во многом зависит от них самих; возросло стремление реализовать в профессиональной сфере свои личные интересы, жизненные ценности и планы, при этом достаточно высок уровень готовности попробовать себя в различных профессиональных сферах, развивать профессиональную мобильность и конкурентоспособность.

К началу второго или третьего десятка трудовой деятельности, как правило, у многих специалистов социальной сферы возникает неосознанная потребность к разрушению сложившихся стереотипов профессионального поведения, иногда стремление профилактировать синдром эмоционального выгорания, скорректировать профессиональную деформацию личности.

Источником профессионального развития личности специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации является комплекс противоречий в системе отношений «требования профессии – возможности и потребности человека», которые разрешаются через развитие в период курсовой подготовки профессиональных способностей, профессионально значимых и профессионально важных качеств личности, совершенствования структуры профессиональных ценностей. Хотя одним из источников профессионально-личностного развития специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации являются внешние факторы (требования, предъявляемые к специалисту, организация труда в конкретном коллективе и др.), все же главные движущие силы данного развития находятся внутри личности специалиста (в частности, отношение к предъявляемым требованиям, степень их принятия и т.д.).

Основным психологическим механизмом профессионально-личностного развития специалиста социальной сферы в системе повышения квалификации является процесс интериоризации (в сознании специалиста отражаются два состояния действительности: имеющееся и желаемое, противоречивое единство которых и составляет побуждение к самоизменению).

Для обеспечения эффективного профессионально-личностного развития взрослых обучающихся в системе повышения квалификации необходимо, чтобы основу процесса обучения взрослых людей и базис профессиональной деятельности преподавателей курсов составляли следующие принципы, отражающие идеи гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса:

- характер профессионального обучения для каждого взрослого человека индивидуально своеобразен; человек относится к окружающей действительности (в том числе и к сущности профессиональной деятельности) сквозь призму собственного восприятия и понимания; для каждого взрослого обучаемого значим собственный внутренний мир восприятия окружающей действительности; этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне;

- взрослый обучающийся стремится к профессионально-личностному самопознанию, обладает внутренней потребностью и способностью к саморазвитию;

- процесс повышения квалификации основан на внутренней мотивации, а также на потребности личности вступать в полноценное диалоговое общение с другими (преподавателями, сокурсниками и др.);

- взрослый человек, как правило, лучше всего обучается в обстановке поддержки, фасилитации профессионально-личностного роста, а не формального руководства преподавателями-наставниками;

- профессионально-личностный рост взрослого обучающегося в системе повышения квалификации происходит на основе взаимодействия со всеми факторами профессионально-образовательной среды, с другими людьми; развитие личности специалиста происходит целостно, в единстве разума и чувств, духовного и физического.

Многолетние педагогические наблюдения в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы позволили нам сделать вывод об особой значимости мотивов обучения для успешности процесса профессионально-личностного развития взрослого обучающегося.

Условно мотивы обучения специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации объединены в следующие группы: *внутренне-обусловленные мотивы* (связанные с высокой личностной значимостью самообразования и его включением в разряд профессиональных задач; связанные со стремлением к профессиональному и личностному саморазвитию; связанные с профессиональным самоопределением; перфекционизм; совершенствование профессионального имиджа; поддержание конкурентноспособности и др.) и *внешне-обусловленные мотивы* (обучение по принуждению, под давлением администрации; мотивы, связанные с изменениями в образе жизни: миграционные, гарантированные карьерные перспективы, личностные, религиозные, возрастные, семейные изменения и т.д.).

Особого внимания заслуживает такой мотив обучения специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации как перфекционизм. Проблема перфекционизма (от англ. perfection — совершенство), несмотря на постоянный интерес к ней философии, психологии, психиатрии, педагогики, акмеологии до сих пор остается недостаточно исследованной.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных теорий личности показал различие взглядов на природу и сущность перфекционизма, позволил выделить следующие его трактовки: а) основная движущая сила развития и саморазвития личности (А. Адлер; Э. Фромм); б) врожденная сила и врожденное стремление к совершенству, идеалу (Г. Салливан; Г. Юнг); в) социально-обусловленный феномен (В. Франкл, Э. Эриксон); г) источник неврозов (З. Фрейд; К. Хорни) и фактор депрессии (А. Бек, А. Ellis; Т.Ю. Юдеева); д) один из главных мотивов достижения результатов высокого уровня (В. Намаеке; Ю.Н. Кулюткин); е) сила, которую нужно правильно направить, черта одаренных людей и двигатель прогресса человечества (L. Silverman и K. Debrovski; В.П. Зинченко; Н.С. Лейтес).

В данной статье перфекционизм рассматривается как индивидуально-значимая система высоких требований, предъявляемых личностью как субъектом деятельности к себе, другим людям и миру в целом. Данная система требований базируется, как правило, на персонально обусловленных и значимых убеждениях, когнитивных и социально-психологических концепциях.

Деструктивными аспектами перфекционизма являются: неустойчивая самооценка; фиксация на ошибках; склонность к самокопанию и чувству вины; неудовлетворенность и частное плохое настроение; «наказывающее самоотношение» и «неадаптивное беспокойство» (R. Frost); отсутствие гибкости и дипломатичности; конфликтность и сверхтребовательность. К конструктивным аспектам перфекционизма относят: желание максимально полно использовать свои способности, упорство, высокий уровень самоконтроля и моральной ответственности; умение чувствовать разницу между обычным и экстраординарным; внимание к деталям, обязательность, настойчивость и требовательность к себе; склонность к постоянному росту и самосовершенствованию.

Для успешности процесса профессионально-личностного развития специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации важен, так называемый, конструктивный перфекционизм (А. Адлер, М.В. Ларских, Э. Фромм), который характеризуется следующими проявлениями: высокой мотивацией достижений; уверенностью в себе; склонностью ориентироваться на самых успешных коллег; высокими стандартами деятельности, которые определены самой личностью; потребностью к постановке труднодостижимых, но реально достигаемых целей; несколько завышенными притязаниями и требованиями к себе; упорством в достижении цели в сочетании с оптимизмом, легкостью переключения с одного вида деятельности на другой; умением адекватно воспринимать свои ошибки, анализировать их, делать выводы.

Преподавателям системы повышения квалификации необходимо учитывать следующие специфические характеристики контингента взрослых обучающихся.

1) Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, современный специалист социальной сферы способен сам оценить и выбрать формы, способ, технологии обучения. Обычно взрослый человек довольно осторожно относится к нахождению в позиции того, кого учат. Как правило, взрослый обучающийся предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми в какой-то мере будет востребован его опыт. Как правило, взрослому обучающемуся не меньше, чем учебная информация, интересны и преподаватели, и коллеги-«соученики» как в личностном, так и в индивидуально-профессиональном плане. Поэтому обучение в системе повышения квалификации предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки.

2) Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек, как правило, стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое

содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). Взрослые обучающиеся в системе повышения квалификации не склонны имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую они стремятся публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, специалист социальной сферы, обучающийся в системе повышения квалификации, выступает в роли потребителя образовательных услуг, и больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «профессионально-образовательного продукта» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося.

3) Взрослого человека (более чем ребенка) сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс в системе повышения квалификации продуктивнее строить с ориентацией на достижения.

К позитивным характеристикам контингента взрослых обучающихся, которые необходимо учитывать преподавателям системы повышения квалификации, можно отнести следующие: сформировавшаяся основа «Я-концепции» как продукт теоретического осмысления своей личности, собственных жизненных целей; развитое «коммуникативное ядро личности» (А.А. Бодалев [2]) как гарантия базовой компетенции в общении; определившаяся иерархия ценностной системы; сложившиеся основы концептуального мышления, обуславливающие возможности развития мировоззренческих позиций; определенный уровень зрелости эмоционально-волевой сферы; сложившийся «внутренний контур» стратегии жизни, построенный в соответствии с личностными (в том числе и профессиональными) ценностями, притязаниями, устремлениями, индивидуальными возможностями их осуществления; рефлексивность, определенный уровень сознательной саморегуляции на уровне самоуправления.

Таким образом, основными признаками «эффективного взрослого обучающегося» в системе повышения квалификации являются: осознанность информационного запроса (выражена в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию); способность к рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления (позволяет адекватно оценивать и корректировать ход обучения); открытость и децентрированность мышления (способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения); интерпретативная культура (позволяет находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются по мере освоения образовательного содержания); самостоятельность в достижении образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений [3].

Эффективность процесса профессионально-личностного развития слушателей курсовой подготовки в системе повышения квалификации в значительной степени зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. Так, например, перед преподавателями системы повышения квалификации встают следующие основные андрагогические задачи: осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории (степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться в предлагаемой форме, психофизиологические и социально-психологические особенности, имеющийся образовательный и профессиональный опыт); помочь в самоопределении и выборе необходимого развивающего в профессионально-личностном отношении образовательного маршрута и режима обучения; оказать помощь в адаптации к условиям обучения (состав слушателей, содержание, способы работы с информацией); создать условия для позитивного настроения и понимания перспектив профессионального и личностного роста; сформировать ситуацию продуктивного межсубъектного взаимодействия в ходе обучения; предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде коллег за счет презентации своего позитивного профессионально-личностного опыта; гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности (проект, программа действий, технология); наметить перспективы дальнейшего продвижения в профессиональном поле.

В целом же, образовательный процесс курсов повышения квалификации специалистов социальной сферы со всеми его разнообразными реалиями, если он гуманистически выстроен, становится новым контекстом профессионально-личностного развития человека, дающим ему множество возможностей для самосовершенствования. Эффективность андрагогического взаимодействия преподавателей и взрослых обучающихся в системе повышения квалификации предполагает признание самоценности и неповторимости каждого человека, направленность образовательного процесса на самоактуализацию и самореализацию и взрослых обучающихся, и преподавателей.

Литература

- [1] Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // *Вопр. образования*. – 2008. – № 1. – С. 65-86.
- [2] Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-Наука, 1998.
- [3] Никитина Н.И., Галкина Т.Э. Андрагогический подход к профессионально-личностному развитию специалистов социальной сферы в системе повышения квалификации // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XIII Межд. научно-практической конференции: в 6 ч. Ч.2 / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.* – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. – С. 18-25.

BEHAVIORAL INDIVIDUALITY IS CLOSELY LINKED TO EVOLUTIONARY DEVELOPMENT

Nikolskaya A.V.®

Moscow State University of Technology and Design

Russia

Abstract

The problem of regulating behavior in non-human animals is discussed, and it is hypothesized that behavioral individuality is closely linked to evolutionary development. To prove the hypothesis the author uses five functional mental domains: cognitive, motivational priority, communicative, emotional and integrative mental subsystems; idea of plastic regulation of behaviour and universal differentiation-integration law of development. The problem of phylogenetic development of mentality is discussed and it is shown that psychological interaction with others assumes an ability to understand the difference between my own and another one and ability to forecast such interaction. It is displayed that an ability to forecasting of the events is the major acquisition of mammals' brain, and it is extremely important for successful cooperation and communication.

Keywords: cognitive, motivational priority, communicative, emotional and integrative mental subsystems, evolutionary development, phylogenetic stages of development.

What should an individual perceive within its environment to stimulate adaptive behavior? One of the founders of theoretical biology, Jakob von Uexküll [25], hypothesized in 1909 that in accordance with its unique special features, each living creature perceives and structures the environment to create an "Umwelt", a world of its own matching the inner world of the living creature and the formation plan of a particular creature—meaning an Umwelt matches living creature, for example, its sense organs, somebody orients in the environment with the help of sight, another one—with the help of sense of smell, etc.; somebody is able to run for a long distance and somebody hides somewhere and waits while victim appears near.

Based on the work of Chuprikova [5], the author suggests five functional mental domains for consideration within any psychological model, which may limit or otherwise influence the development and maintenance of conspecific (and even heterospecific, for example, between humans and domestic animals) interactions, namely:

The Cognitive System.

First of all, a living being should know its environment. Maturana [19] believed that knowledge is not a picture of objective reality, but a method of organizing one's own life experience in order to boost the viability of living organisms. According to the ontological tradition of the theory of cognition, something in the environment penetrates the cognizing subject. This means that the environment is reflected inside a cognizing system. And according to the theory of autopoiesis, a living organism cannot obtain

knowledge from outside or go beyond the cognitive picture of reality it creates. The development of a living system's structures depends on its structural conjugacy with the world (one example of structural conjugacy is the gravitational force—It is coordinated with the organism's muscles because the organism has to move in order to survive). A living organism is structurally associated with the world also by means of the sensory organs. The organism has a narrow range of sensations. This narrows the range of what can be seen, heard, smelled, and felt. This makes it possible for a living system to avoid being overloaded with external irritants and form the basis of an acquired knowledge. A distinguishing feature of the process of acquiring knowledge is that it requires repetition, i.e., a situation needs to be recognized as a repetition of another, but similar situation. If everything was absolutely new, it would be impossible to learn anything. For a creature to be able to repeat something, recognition is necessary (identification by means of essential characteristics), and the creature must be able to use this identity again despite a changing situation. According to Maturana [19], this identification and subsequent generalization can be carried out only by a mental system. Only when some irritants in the environment impact the system and there are ready-made specialized patterns of reacting to events and objects in the environment can the system react to irritants, perceive them as information, and adapt its structure accordingly. The system does not enter into contact with the world of its own accord. It receives irritants of different modalities (visual, acoustic, tactile, and olfactory) and creates information from them with the help of its own apparatus. There is no such information in the surrounding world since only its correlates exist there. Environmental irritants supply the system with something important to it at any given moment, which stimulates search or identification processes. A stimulus from the outside world and the system's reaction to it are not necessarily rigidly bound together—They are controlled by the system's expectations. The system must be able to form expectations to sense possibilities. It needs to have types or schemes to regulate such possibilities. The results of this activity may vary from system to system. The selection is an internal process within the system. It is not represented in the environment in a ready-made form.

Thus, an organism should have knowledge about its environment. This knowledge is gained through sensations, perceptions, memories, thinking, and attention processes.

The Motivational Priority System.

According to Chuprikova [5], an organism should reflect its own needs and requirements. Maturana [18] said that any organism has structural conjugacy with the outside world. The greater the conjugation with the surrounding world, the more irritants in the surrounding world the organism perceives. The greater and more diversified the capacity of a living system to receive irritants from the world, the more accurate information about the world the organism's systems create. The system's expectations, according to Maturana, are matched by the organism's requirements. These requirements become differentiated with the evolution of the psyche and the organism carries on its search activity in the outside world depending on its requirements. In this sense, information exists inside the organism because as soon as the system generates a requirement and a motive for its satisfaction, the organism initiates an activity to satisfy it consistent with the situation in the outside world as the organism perceives it.

The Emotional System.

In Chuprikova's [5] theory, an organism should reflect for itself the meanings of external events, inner states, and the consequences of its behavior. To solve this problem of survival, an organism has emotional system.

The Communicative System.

Communication occurs only when an entity understands a message that is received. As a matter of fact, they might misunderstand to some extent, but partial understanding must be sufficient to engender continued communication. Understanding is the basic condition of communication. The messenger knows beforehand whether he will be understood. Communication's informative and meaningful contents have images or structures perceived as a meaning. As in Maturana's [19] theory, here too structures are formed on the basis of the necessity of recurrence and recognition of a communicative situation as a recurrence. This means that communication as well as perception and education processes, requires the ability to identify and generalize. The communication system offers standardized and repetitive sounds or gestures that can be used in different contexts. The system can function only under these conditions. Communicative facts are synchronized as a result of certain structural models being handed down from generation to generation. But communication itself is in no way linked to the natural environment. It has no function of perceiving the natural world. "It is necessary

to transform the outside world in the psyche through perception. Only thereafter does the psyche decide to expend kinetic energy to report something" [17]. Thus, a certain level of development of mentality, the exchange of results of reflective activity which occurs by means of communications between different individuals, is necessary.

The Integrative System.

The integrative system is a system which integrates and coordinates information from all the systems and makes a decision regarding behavior.

Gibson's ecological approach [11] to perception means that the surrounding world presents such properties and relationships to living creatures that they see, sense, and smell as representatives of their particular biological species consistent with the methods and tasks of their life activity. This means that different species will see the surrounding world in a different way. As the psychic (mental) functions of representatives of the same species differentiate and individual differences within the species widen, they will perceive the world (it will be reflected in their psyche) differently and they will display greater individual change in behavior (in accordance with the constructs built in the process of gaining individual experience). Thus, the author puts forward a hypothesis that behavioral individuality is closely linked to the evolutionary development of the brain and perhaps the key to the development of social relationships. And the logical (rather than experiment-based) proof may be the following: As soon as a deficit of inborn programmes appears in evolution, every living being has to use all remaining resources (body and mind) for adapting to the environment. Absolutely identical conditions are impossible in nature, so every time every living being solves the survival problem differently. Certain individual decisions promoting adaptation may be transferred to future generations through training and imitation, and hence lead to development. Furthermore, different individuals may cooperate for more successful adaptation when their abilities are used in accordance with individual features, but not with inborn programs (like in social insects), hence, individuality may promote the development of social relationships.

In general, fish and amphibians do not appear to have a large integrative center in their brain, and so their reactions to a stimulus are based largely on a relatively simple hierarchical principle, i.e., the behaviour that appears is dependent on the most strongly stimulated behavioral region of the brain structure. However, given that absolutely identical conditions are impossible in nature, individuality may still arise in these species as a result of different developmental paths affecting brain development. With reptiles there is greater development of an integrative brain centre, and so they are able to compare different modes of information and make an individual decision in a quickly changing situation. Thus, reptilians undertake a fuller analysis of perceived stimuli, rather than simply react to whichever is the stronger stimulus [21].

Phylogenetic development of mentality.

Any development begins with occurrence of a problem or a critical situation when inborn programmes or earlier acquired forms of behaviour do not lead to achievement of desirable result. K. Popper [20] enters idea of plastic regulation of behaviour, which takes place, when there is a choice from a great number of possible reactions. In such cases individual compares its possibilities on size, quality or probability of reinforcement [4]; [8]; [20]; [22]; [23]; [24]. According to the universal differentiation-integration law of development any development begins with initial global and complete states and forms and leads to more and more differentiated and hierarchically ordered states and forms, due to initial integrity transforms in more and more difficult organized one. In parallel there are processes of integration which provide storage of initial integrity and form this integrity as a part of new, higher hierarchical levels.

At a nervous stage of development animals have a memory since a possibility to compare not only simultaneously arriving irritants, but also actual irritants with the previous experience increases adaptive abilities. For example, in invertebrates it is possible to observe behavioral flexibility, which is shown in an operative choice of reactions depending on current conditions. Though this choice consists of a set of the stereotypic, rigidly programmed reactions [7]. But the more difficult cognitive system the more zone of potential actions of an animal.

For example, Cephalopoda demonstrate social recognition ability that includes both direct recognition, recognition of the individual or class of individuals, and indirect recognition, recognizing a reliable location for the individual or class of individuals. Among the categories of individuals they can recognize are species (same/other), sex (male/female) and sexual receptivity, offspring (own/other), kin (kin/non-kin), familiarity (familiar/stranger), mate (mate/non-mate), dominance (dominant/subordinate) or rivals, and individuals (unique individual) [2]; [20]. It is possible to assume that appearing ability of cognitive system to

individual recognition of conspecifics (that, in itself, is next differentiation of cognitive sphere) leads to complication and differentiation communicative and integrative systems at higher levels of development.

On the brain stage of development mental system becomes much more complicated.

There are a lot of researches of mammals' individuality [1]; [2]; [7]; [9]; [10]; [12]; [13]; [14]; [16]. S. Gosling and O. John [13] used the human Five-Factor Model (FFM; [15]). The FFM is a hierarchical model with five broad factors: 1) Neuroticism vs. Emotional Stability; 2) Agreeableness vs. Antagonism; 3) Extraversion vs. Introversion; 4) Open vs. Closed to Experience; 5) Conscientiousness vs. Impulsiveness. They demonstrated that non-human animals possess individuality that may be expressed in above mentioned factors.

Psychological interaction with others assumes an ability to understand the difference between my own and another one and ability to forecast such interaction.

Ability to forecasting of the events is the major acquisition of mammals' brain, and it is extremely important for successful cooperation and communication.

Hence, animals on brain stage of development possess the expressed individuality of behaviour that allows them to predict actions of Another and somewhat to reflect emotional states of Another. So animals behave taking into consideration perceived or predicted actions of interaction participants.

Such the behaviour assumes the following abilities:

In Communicative System.

the ability to assimilate the communicative signals of another and rapidly exchange information with them. The visual, acoustic, and tactile channels are particularly well adapted for this form of communication, since they are inherently associated with the proximity of another and not durable in the environment.

In Cognitive System.

(1) The ability to deconstruct different elements of the environment—the more elements an animal perceives the better it orients itself in the environment. Hence, these elements should be stored in long-term memory generalizing and making some form of mental abstraction; (2) The ability to generalize and reason abstractly is necessary to solve a new problem (in the terms of deficit of inborn programmes); (3) The ability to identify itself with a group and simultaneously differentiate itself as a separate individual in space and time; and (4) The ability to co-ordinate its own individual opportunities with those of others and coordinate its own action with that of others as a result—the lack of this ability creates serious conflicts with group members;

In Integrative System.

The ability is to realize behaviour not only in accordance with the species' typical reactions, but also individual characteristics of the animal (previous experience and possibly temperament) and group expectations (in group species).

And in group species of mammals the following abilities of emotional and motivational priority systems become extremely important:

In Emotional System.

the ability to generate a range of long-term emotional states, including some form of social attachment;

In Motivational Priority System.

This system is an importance for social bonding, group interaction, and care and attention from others. These abilities promote individuality development and finally evolutionary development.

References

- [1] Bard, K.A., & Gardner, K.H. (1996). *Influences on development in infant chimpanzees: Enculturation, temperament, and cognition*. In A.E. Russon, K.A. Bard, & S.T. Parker (Eds.), *Reaching into thought: The minds of the great apes* (pp. 235–256). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [2] Boal J.G. *Social recognition: a top down view of cephalopod behaviour* // Life & Environment, 2006, 56 (2) : 69-79.
- [3] Bolig, R., Price, C.S., O'Neill, P.L., & Suomi, S.J. (1992). *Subjective assessment of reactivity level and personality traits of rhesus monkeys*. International Journal of Primatology, 13, 287–306.
- [4] Burghardt G.M. *Genetics, Plasticity, and the Evolution of Cognitive Processes* // Jn. Brain, Behaviour and Evolution 41, P.138-146, 1993.

- [5] Chuprikova, N. I. (2007). System of concepts of the general psychology and a functional system of mentally regulating behavior. *Voprosy Psikhologii*, 3, 3-16.
- [6] Coren, S. (1998). *Why we love the dogs we do: How to find the dog that matches your personality*. New York: Free Press.
- [7] Dorosheva E.A. - Дорошева, Е.А. Экспериментальное исследование вклада стереотипного и гибкого поведения в регуляции конкурентных отношений рыжих лесных муравьев и жуужелиц // 4-я международная конференция по когнитивным наукам. – Томск, 2010 – С. 243-244
- [8] Draper, T.W. (1995). *Canine analogs of human personality factors*. *Journal of General Psychology*, 122, 241–252.
- [9] Forkman, B., Furuhaug, I.L., & Jensen, P. (1995). *Personality, coping patterns, and aggression in piglets*. *Applied Animal Behaviour Science*, 45, 31–42.
- [10] French, J.M. (1993). *Assessment of donkey temperament and the influence of home environment*. *Applied Animal Behaviour Science*, 36, 249–257.
- [11] Gibson, J. J. (1988). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, Moscow: Progress.
- [12] Gosling, S.D. (1998). *Personality dimensions in spotted hyenas (Crocuta crocuta)*. *Journal of Comparative Psychology*, 112, 107–118.
- [13] Gosling, S. D., John O. P. *Personality dimensions in nonhuman animals: A cross-species review*. *Current Directions in Psychological Science*, 8, P. 69–75. 1999.
- [14] Hart, B.L., & Hart, L.A. (1985). *Selecting pet dogs on the basis of cluster analysis of breed behavioral profiles and gender*. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 186, 1181–1185.
- [15] John, O.P. (1990). *The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires*. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66–100). New York: Guilford Press.
- [16] King, J.E., & Figueredo, A.J. (1997). *The Five-Factor Model plus dominance in chimpanzee personality*. *Journal of Research in Personality*, 31, 257–271.
- [17] Luhmann, N. (2004). *Einführung in die systemtheorie*. Heidelberg.
- [18] Mateo JM 2004. *Recognition systems and biological organization: The perception component of social recognition*. *Ann Zool Fennici* 41(6): 729-745
- [19] Maturana, H., & Varela, F. (1992). *Tree of knowledge*. New York.
- [20] Merzshanova G. - Мержанова, Г.Х. Нейрофизиологический анализ индивидуального поведения животных и человека в условиях неопределенности среды / Г.Х. Мержанова // 4-я международная конференция по когнитивным наукам. – 2010, Т.2, – с.413-415
- [21] Popper, K. *Knowledge and the Body-Mind problem*. Routledge, 1994
- [22] Saveliev, S. V. (2005). *Brain origin*. Moscow: Veda.
- [23] Thornhill, R. (1997). *The concept of an evolved adaptation*. In M. Daly (Ed.), *Characterizing human psychological adaptations* (pp. 4-22). London: Foundation.
- [24] Weiss, J.M. *Effect of punishing the coping response (conflict) on stress pathology in rats*. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 1971, 77, 14-21.
- [25] Williams, G. C. (1992). *Natural selection: Domains, levels and challenges*. Oxford, England: Oxford University Press.
- [26] von Uexküll, J. (1926). *Theoretical biology*. New York: Harcourt, Brace & Co..

TEMPERAMENT AND ADOLESCENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Rusalov V.M.¹, Velumyan N.A.^{2*}

^{1,2} Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences

Russia

Abstract

The present paper is devoted to the analysis of the relationships between temperament and professional preferences during two years of research of 9th-10th grade adolescents. It was shown that a certain temperament type is associated with a definite preferred profession.

Keywords: temperament, activity, emotionality, professional preferences, longitudinal study, adolescents.

© Rusalov V.M., Velumyan N.A., 2012

It is known that professional self-determination is formed during all the human life. However, the adolescent age is the most important period when the choice of future professional sphere and of the corresponding type of institutional establishment affects the further life way of boys and girls [3].

The study of the regularities of the formation of self-determination in adolescent age is especially urgent in connection with the Russian complex program of education. The main task of this program is the creation of conditions for development of professional competence. In most cases the municipal school leavers choose a profession under the pressure of external circumstances which often have nothing to do with adolescents' individual peculiarities and propensities [10].

Temperamental traits are among these individual peculiarities. Analysis of literature data shows that the majority of studies in this field of research are directed to the investigation of the individual-typological (temperamental) peculiarities of the persons who had already acquired a certain professional status or are acquiring a certain professional education [1; 4; 6; 7].

Unfortunately, we couldn't find any empirical data in the literature available concerning the role of temperament in adolescents' professional self-determination. Nevertheless, within the frameworks of V.M. Rusalov's special theory of individuality, one can expect that temperament, being a stable natural characteristic, plays an important role in the formation of certain interests in this or other profession in school age [8]. In literature there are indirect data concerning the relationships between temperamental properties and professional self-determination.

For instance, U.A. Seleznyova showed that in early youth the preference of a certain professional activity (after E.A. Klimov) is connected with a certain set of "conscious" temperamental properties. The combination of higher general activity and general emotionality is a significant prerequisite for professions in the sphere "Man-Man". The school children with the combination of higher general activity and lower general emotionality are recommended to choose "Man-Technology" professions. The choice of "Man-Sign" and "Man-Nature" professions are favorable for the persons with lower general activity and general emotionality. The combination of lower general activity and higher general emotionality is recommended for "Man-Artistic Image" professions [9].

T.V. Kudryavtsev and A.V. Suharev studied psychological peculiarities of school leavers in terms of their professional self-determination. It was found that adolescents with more pronounced values of the factor "A" (after Cattell) demonstrated a higher interest in "Man-Man" and "Man-Artistic Image" professions. School children with more pronounced values on the factor "I" are more prone to "Man-Nature" professions. The adolescents with lower values on the factor "A" preferred "Man-Technology" and "Man-Sign" professions [5].

The above cited authors used the classification of professions proposed by E.A. Klimov. This classification is based on the principal objects of labor which are specific for each of five categories of profession. According to the Rusalov's special theory of individuality, it is possible to propose a new classification of professions in terms of temperamental properties of the subject of labor. A new classification describes three basic professional categories. The first category includes the predominance of psycho-motor characteristics (energy, flexibility, speed). This type of professions covers "Man-Nature" and "Man-Technology" professions (in terms of Klimov) and is called "Manual professions". The second category describes "intellectual" temperamental characteristics and corresponds to "Man-Sign" professions. This type of professions was called "Sign professions". The third category of professions is based on communicative traits of temperament and is similar to "Man-Man" and "Man-Artistic Image" professions. This category of professions is called "Social professions".

We put forward four following hypothesis:

1. The school children possessing higher values of psycho-motor activity (higher muscular energy, speed and flexibility) would prefer "Manual professions".
2. The school children possessing higher values of temperamental intellectual activity (higher intellectual energy, speed and flexibility) would prefer "Sign professions".
3. The school children possessing higher values of communicative activity (higher communicative energy, speed and flexibility) would prefer "Social professions".
4. The school children with higher values of temperamental emotionality (impressibility, vulnerability and sensibility) would prefer "Social professions".

The purpose of the present investigation is to study the relationships between adolescents' temperamental peculiarities and professional preferences.

Methods and material

The work was conducted on the basis of a general educational school of Moscow, Russia. At first 87 school children of 9th grade at the age of 15-16 participated in the research, but only 61 of them at the age of 16-17 continued their study in 10th grade (26 adolescents left the school for various reasons).

Temperamental traits were evaluated with the help of Questionnaire of Formal-Dynamic Traits (QFDT, V.M. Rusalov, 2004). This method enables one to calculate not only overall values of this or other modal specific activity (psycho-motor, intellectual, communicative), but also the values of general emotionality. The choice of future profession was evaluated according to a modified E.A. Klimov's "Differential Diagnostic Questionnaire" (DDQ, E.A. Klimov, 1984). This questionnaire is designed to determine the category of profession which is most suitable to the individual.

The statistical treatment of the data was carried out with the help of SPSS-10 standard package. The value of significance of differences was measured by Mann-Whitney non-parametric method.

Results.

The empirical findings permitted us to reveal the peculiarities of interrelationships between the value of expression of a certain modality of temperamental activity (psycho-motor, intellectual, communicative) and general emotionality, on the one hand, and the school children's preferences of this or other professional category, on the other.

The school children in 9th grade who preferred "Manual Professions" ("Man-Nature", "Man-Technology", according to E.A. Klimov) had higher indexes of psycho-motor and communicative activity as compared to the activity in intellectual sphere ($p=0.01$; $p=.001$; accordingly). Similar dynamics remains in adolescents in 10th grade ($p=.01$; $p=.004$).

Ninth-grades as well as tenth-grades preferring "Sign professions" showed a higher level of intellectual activity, but the difference was not significant.

The school children, who preferred "Social professions" ("Man-Man", "Man-Artistic Image"), were characterized by the significant predominance of communicative activity over the activity in psycho-motor and intellectual spheres both in 9th and 10th grade ($p=.001$; $p=.000$; $p=.06$; $p=.000$; accordingly).

The adolescents who were more interested in "Social professions" had significantly higher indexes of general temperamental emotionality only in 9th grade as compared with those who preferred "Manual professions" ($p=.02$).

Discussion.

The data obtained supports the expedience of our modified classification of professions based on the ideas of V.M. Rusalov. Instead of five types of professions proposed by E.A. Klimov our classification operates with three categories of professions. These two classifications are inter-connected. The first "Manual professions" category in our classification unites two Klimov's professional types: "Man-Nature" and "Man-Technology". The second category ("Sign professions") is referred to the Klimov's "Man-Sign" type profession. Our third "Social professions" category includes "Man-Man" and "Man-Artistic Image" types of professions by E.A. Klimov.

The comparison of school children's specific modalities of temperamental activity (psycho-motor, intellectual, communicative) and general emotionality with their propensity to a certain professional type confirmed as a whole the correctness of the hypotheses which were put forward in our research.

The relationships between temperamental properties and professional intentions which were identified in the present work are not random, from our point of view, and can be explained within the frameworks of V.M. Rusalov's special theory of individuality. Temperament, being an indispensable "energy" component of higher psychological functions, affects the formation of human motivational sphere including professional interests [8].

Data obtained show that school children preferring "Manual professions" are noted for a higher level of psycho-motor characteristics (hypothesis 1). According to the content interpretation of temperamental properties, higher indexes of psycho-motor activity reflect the needs in motion, excess of physical power, high muscular tension, striving for multi-various physical activity (QFDT, V.M. Rusalov, 2004).

The second type of profession in our investigation was called "Sign professions". This type of profession which is close to E.A. Klimov's "Man-Sign" professions, according to the author of that classification, requires a high capacity for intellectual work. However, in our case we did not observe a significantly higher level of intellectual characteristics of temperament in school children who chose "Sign professions". The second hypothesis was not confirmed. T.V. Kudryavtsev and A.V. Suharev also showed an absence of the relationships between the preferences of "Man-Sign" professions and personality traits in school children in senior grades [5]. The cause for the lack of such relationships was explained by E.P. Il'in in the following way. The adolescents at this age have incomplete and at times false notions about future "Man-Sign" professions [2].

The third type of professions which we called “Social professions” included “Man-Man” and “Man-Artistic Image” professions after E.A. Klimov. The findings of our research demonstrate a higher level of communicative activity in adolescents who were interested in “Social professions” (hypothesis 3). The data obtained are in good agreement with literary sources. For instance, F.Ch. Urazaeva et al. showed that senior adolescents who chose “Man-Man” and “Man-Artistic Image” professions were characterized by a higher level of communicative activity [11].

The comparison of the emotional characteristics of temperament with the preference of this or other professional type showed that the school children who displayed higher interest in “Social professions” as distinguished from those who chose “Manual professions” had higher indexes of emotionality in 9th grade. But in 10th grade we could find any significant differences. Thus our fourth hypothesis was partially confirmed.

Conclusions.

1. Adolescents with higher values of psycho-motor temperamental activity manifest a higher interest in “Manual professions” in 9th and 10th grades.
2. No differences in temperamental traits were obtained in senior school children who preferred “Sign professions”.
3. The school children with higher level of communicative activity showed a higher propensity to “Social professions” during two years of research.
4. Adolescents interested in “Social professions” had a higher level of emotionality only in 9th grade.

References

- [1] Borisova E.M. The manifestation of the lability of the nervous system in the formation of professionally important qualities in weavers (Proyavlenie svoystva labilnosti nervnoi sistemy v formirovanii professional'no vaznykh kachestv tkachih) // Differential psychology and its genetic aspects. M. 1975. P. 29-30.
- [2] Il'in E.P. Differential psychology of professional activity (Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti). Spb.: Piter, 2008. 432 p.
- [3] Kon I.S. Psychology of early youth (Psikhologiya ranney unosti). M.: Prosveshchenie, 1989. 255 p.
- [4] Klimov E.A. Individual style of activity depending on the typological properties of the nervous system (Individual'niy stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoy sistemy). Kazan, 1969. 278 p.
- [5] Kudryavtsev T.V., Suharev A.V. The effects of personality traits on the dynamics of professional self-determination (Vliyaniye harakterologicheskikh osobennostey lichnosti na dinamiku professional'nogo samoopredeleniya) / Problems of psychology. 1985. N 1. P. 86-93.
- [6] Moskaluk V.U. Temperamental factors of the choice of profession (Temperamental'nye factory vybora professii). Cand. diss. (psychology). M. 1999. 176 p.
- [7] Peysahov N.M. Psychological and psycho-physiological peculiarities in students (Psikhologicheskie i psihofiziologicheskie osobennosti studentov). Kazan, 1977. 243 p.
- [8] Rusalov V.M. Theoretical problems of the construction of a special theory of human individuality (Teoreticheskie problemy postroeniya spetsial'noy teorii individual'nosti cheloveka) // Psychological journal. 1986. V. 7. N 4. P. 23-25.
- [9] Seleznyova U.A. Professional self-determination in early youth depending on the awareness of temperamentally caused traits (Professional'noe samoopredelenie v ranney unosti v zavisimosti ot osoznaniya temperamental'no-obuslovlennykh osobennostey). Cand. diss. (psychology). M. 2001. 159 p.
- [10] Sobchik L.N. Psycho-diagnostics in professional orientation in personnel selection (Psihodiagnostika v proforientatsii v kadrovom otbore). Spb.: Rech', 2002. 72 p.
- [11] Urazaeva F.H., Urazaev K.F., Dashkina A.A. Psycho-physiological and psychological personality traits and their account in professional guidance with senior school children (Psihofiziologicheskie i psikhologicheskie svoystva lichnosti i ih uchyot v proforientatsionnoy rabote so starsheklassnikami) // News of Samara Scientific Centre, Russian Academy of Sciences. 2010. V. 12. N 3(2). P. 444-446.

MENTAL FLEXIBILITY OF PARENTS AS THE RESOURCE OF CHILD HEALTH

Smirnova S.V.®

Amur State University

Russia

Abstract

In the article comparative characteristics of adaptability of parents in connection with parameters of health of the child are considered.

Keywords: mental flexibility, flexibility, adaptation, adaptability, mental health.

Аннотация

В статье рассматриваются сравнительные характеристики адаптивности родителей в связи с параметрами здоровья ребенка.

Ключевые слова: психическая гибкость, флексибельность, адаптация, адаптивность, психическое здоровье.

Сегодня очень трудно найти абсолютно здорового человека, т.к. чтобы жить и успешно функционировать в чрезвычайно гибком и динамичном обществе, человеку необходимо обладать высокой лабильностью восприятия окружающего мира, быть стрессоустойчивым, способным к смене устоявшихся стереотипных установок и моделей поведения[3].

Достижение человеком максимально возможной самостоятельности и независимой жизни как высокого качества социализации и предпосылки для самореализации имеет сущностный для жизнедеятельности смысл.

Современное общество живет в ситуациях, совершенно не способствующих развитию гармонии и уравновешенности, стабильности личностного развития человека. Природные катаклизмы, резкие смены социальных норм, политическая нестабильность, урбанизация, отрыв от природы с ее извечными нормами гармонии действительно делают «здоровье» наиболее актуальным на современном этапе развития человечества.

И.В. Дубровина в книге «Психическое здоровье детей и подростков»(2000) определяет «психическое здоровье» как нормальную работу отдельных психических процессов и механизмов, а термин «психологическое здоровье» относит к личности в целом, к проявлениям человеческого духа и позволяет отделяя психологический аспект от медицинского, социологического и философского делает личность самодостаточной [7].

Р.Ассаджоли описывал психологическое здоровье как баланс между различными аспектами личности человека; С.Фрайберг - между потребностями индивида и общества; Н.Г.Гаранян, А.Б.Холмогорова - как процесс жизни личности, в котором сбалансированы рефлексорные, рефлексивные, эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные, поведенческие аспекты. В основном, все исследователи сходятся в таких ключевых позициях, что психологическое здоровье подразумевает стрессоустойчивость, гармонию и духовность.

Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное проживание человеком каждого этапа онтогенеза. Одним из основных показателей психологического здоровья является способность к обретению высоких смыслов жизни.

Пахальян В.Э. понимает под психологическим здоровьем «состояние субъективного, внутреннего благополучия личности, обеспечивающее оптимальные возможности ее эффективного взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющее ей свободно реализовывать свои индивидуальные и возрастно-психологические ресурсы» [6].

Понятие психического здоровья включает в себя: позитивное отношение человека к самому себе; гибкое восприятие себя в различных социальных ролях; адекватную самооценку и

самоанализ своих действий а так же способность человека моделировать свое поведение, адаптируя его в контексте с жизненной ситуацией.

В Психологическом словаре под ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова (1996), адаптивность характеризуется как изменчивость поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других, исходя из понимания двуединой природы человеческой деятельности, которая, оставаясь адаптивной, является вместе с тем преобразовательной.

Следует отметить, что в современной психологии широко используются понятия «аллопластических» и «аутопластических» изменений и, соответственно, различают две разновидности адаптации:

а) аллопластическая адаптация осуществляется теми же изменениями во внешнем мире, которые личность совершает для приведения его в соответствие со своими потребностями. При этом адаптивные ресурсы и механизмы личности мобилизуются для реконструкции реальной социальной ситуации, а сама личность претерпевает сравнительно небольшие и в основном положительные изменения (приобретение новых знаний и навыков, социальной компетентности);

б) аутопластическая адаптация обеспечивается изменениями структурных элементов личности, с ее помощью происходит приспособление к среде (Налчаджан А.А., 1988). Эта адаптационная модель, способствующая гармонии человека со средой и личностной гармонии человека, имеющего возможность реализовать свой потенциал, не сковывая себя рамками и ограничениями, может быть реализована при условии и достаточного развития психической гибкости личности для реагирования на латентные признаки ситуаций, требующих инноваций.

На наш взгляд, данная адаптационная модель согласовывается с концепцией В.М. Русалова (1979), который описывает личность как систему с подсистемами разной степени «жесткости-гибкости».

Жесткая подсистема ассоциируется с обеспечением самостоятельности и устойчивости, а гибкая подсистема связана с обеспечением адаптивного взаимодействия индивидуальности с внешним миром, социальной средой посредством реализации внутреннего потенциала человека. Стремление к развитию, расширению моделей поведения, тенденция к выражению и проявлению всех способностей личности является главным условием для формирования психического здоровья человека в момент вступления личности в новые отношения с окружающим миром [1].

А. Маслоу писал о необходимости воспитания нового типа человека. Человека, который бы не чувствовал себя потерянным в быстроизменяющемся мире, человека, которого изменения воодушевляли бы, человека, способного к импровизации, уверенного, мужественного, сильного человека, который мог бы с честью и с радостью встретить неожиданную, новую для него ситуацию.

На наш взгляд, этот призыв применим не только к системе общего образования, но и в первую очередь к семейному воспитанию. Отказ от наличных стереотипов в семье и фиксированных форм поведения, способствует становлению личности, которая находится в поиске необычных, нетривиальных способов взаимодействия со своим окружением, что способствует успешному решению возникающих проблем, обнаружению выхода из казалось неразрешимых ситуаций, адекватному реагированию на новое, неизвестное, непонятное.

Это предусматривает «принятие себя», внутреннюю удовлетворенность жизнью, способность адаптироваться в наиболее сложных, непредсказуемых ситуациях. Чем более сложной оказывается среда, в которой человеку приходится действовать, тем чаще от него требуется проявление способностей к изменению.

По мнению К. Роджерса (1990), главным побудителем отказа от стереотипной деятельности является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Это направляющее начало проявляется во всех формах органической и человеческой жизни как стремление к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, тенденция к выражению и проявлению всех способностей организма и «Я». При этом одним из условий психической целостности и здоровья личности является гибкость в оценке самой себя, умение под напором опыта оценивать ранее сформировавшуюся систему ценностей [4].

Все выше описанные характеристики психически здоровой личности сходятся к общей: такая личность флексибильна, гибка в своем подходе к жизни, восприимчива к окружающим стимулам, свободна и стремится к экспрессии. Ей присуща так называемая гибкая адаптация,

способствующая не только внешней гармонии человека со средой, но и внутренней личностной гармонии человека, имеющего возможность реализовать свой личностный потенциал в успешно выполняемой деятельности, не сковывая себя рамками и ограничениями [3].

Сегодня, пожалуй, никто не станет возражать против утверждения о том, что здоровье ребенка, его психика и личностные качества во многом определяется теми взаимоотношениями, которые складываются в течение жизни между формирующейся личностью и его ближайшим взрослым окружением. Но каждый из взрослых по-своему представляет и реально строит взаимоотношения с ребенком. Это во многом определяется разным пониманием сути воспитания — того, что является стержнем взаимоотношений между ребенком и взрослым — воспитательными отношениями [5].

При этом следует отметить, что содействие развитию ресурсов здоровья всех этапов развития ребенка является сегодня одной из приоритетных государства [1].

В центре внимания психологических служб здравоохранения и образования должны оказаться вопросы профилактики нарушений личностного развития и поиска ресурсов здоровья детей [4, 5].

Анализ психологической литературы позволяет сделать вывод о том, что одним из таких ресурсов является психическая гибкость, обеспечивающая готовность, адекватного реагирования на новые жизненные ситуации и тем самым способствующая сохранению психического здоровья и оптимизации самореализации [2, 3].

Все вышесказанное указывает на острую необходимость создания и внедрения в медицинские и психолого-педагогические учреждения, специальных психокоррекционных программ направленных на профилактику нарушений психического здоровья в условиях непосредственной работы с родителями.

В Амурском государственном университете разработана и внедряется программа развития психической гибкости. Данная программа направлена на формирование нового значимого опыта по разрешению сложных проблем, создание способностей к их позитивной дезинтеграции и готовности к изменениям.

В связи с тем, что программа построена на основании структурно-уровневого подхода, перед участниками ставятся задачи направленные на осознание связей - «организм-личность – ситуация - успешный выход из проблемной ситуации» в интерперсональном контексте собственной личности. Содержание программы нацелено на достижение готовности к решению задач путем поиска и использования внутренних резервов комплексной самореализации личностного потенциала, это приводит к развитию личностных новообразований, которые обуславливают становление психологической компетентности родителей и снятию стереотипа ограничения возможностей ребенка [5, 6, 7].

Литература

- [1] Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. 1023 с.
- [2] Залевский Г.В. Развивающие модели супервизии. // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14-15. С. 117-121
- [3] Залевский Г.В. Психология здоровья – проблемы образования и культуры: Материалы Всероссийской конференции: «Психолог в образовании» // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 153-157.
- [4] Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования. Томск, 2006. - С. 137-141
- [5] Кравцова Н.А. Роль детско-родительских отношений в формировании психосоматических нарушений у детей и подростков (динамическая модель психосоматического дизонтогенеза) // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 13.
- [6] Клиническая психология. 2-е международное издание/Под ред. М. Перре, У. Баумана. СПб.: Питер, 2002. 1312 с.
- [7] Ключева Т.Н. Особенности состояния здоровья детей дошкольного возраста. // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 66–76.
- [8] Козидубова В.М. Особенности психосоматических нарушений при депрессиях у детей и подростков // Материалы научно-практической конференции по неврологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Калуга, 1988.

TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT TOLERANCE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL CADRES

Tolstikova S.N.¹, Nikitina N.I.²®

¹ Moscow City Pedagogical University

² Russian State Social University

Russia

Abstract

The article is devoted to an actual problem of pedagogical psychology and psychology of professional pedagogical education – problem of development in experts of social and pedagogical profile of tolerance as professionally important and personally significant quality of the expert. In the article set of basic psychological mechanisms of development of tolerance of experts of social and pedagogical profile is defined; characteristics of stages of development of tolerance (diagnostic-orientation, educational and professional, functional and activity, reflexive and professional stages) are provided in the system of continuous education of social and pedagogical shots; set of the most productive technologies of development of tolerance of social and pedagogical shots in the system "higher education institution – professional development" is defined; the main regularities of development of tolerance of experts of social and pedagogical profile in the system of continuous education are considered; the special attention is paid to the characteristic of substantial and methodical basis of carrying out the trainings aimed at the development of tolerance of social and pedagogical shots, and also set of the psychological-pedagogical conditions providing efficiency and productivity of development in experts of social and pedagogical profile of tolerance.

Keywords: tolerance, professionally important qualities of the teacher, regularities of development.

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме педагогической психологии и психологии профессионального педагогического образования – проблеме развития у специалистов социально-педагогического профиля толерантности как профессионально важного и личностно значимого качества специалиста. В статье определена совокупность базовых психологических механизмов процесса развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля; приведены характеристики стадий процесса развития толерантности (диагностико-ориентационная, учебно-профессиональная, функционально-деятельностная, рефлексивно-профессиональная стадии) в системе непрерывного образования социально-педагогических кадров; определена совокупность наиболее продуктивных технологий развития толерантности социально-педагогических кадров в системе «вуз – повышение квалификации»; рассмотрены основные закономерности процесса развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля в системе непрерывного образования; особое внимание уделено характеристике содержательно-методического базиса проведения тренингов, направленных на развитие толерантности социально-педагогических кадров, а также совокупности психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность и результативность процесса развития у специалистов социально-педагогического профиля толерантности.

Ключевые слова: толерантность, профессионально важные качества педагога, закономерности развития.

Сегодня мировое сообщество осознало необходимость толерантности как нормы межгосударственных, межнациональных и межличностных отношений. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом и системой образования, является создание благоприятных условий для развития толерантности как профессионально важного качества личности специалистов, работающих с людьми. В частности, к таким специалистам относятся специалисты социально-педагогического профиля (социальные педагоги, педагоги-психологи,

педагоги дополнительного образования, организаторы работы с молодежью, специалисты по социальной работе, осуществляющие профессиональную деятельность в Центрах социальной помощи семье и детям, Центрах медико-психолого-педагогической реабилитации, социально-педагогической коррекции и др.).

Необходимость толерантности в профессиональной деятельности специалистов социально-педагогического профиля детерминирована сложностью и многообразием форм социокультурного развития российского общества, спецификой социально-педагогической работы как особого вида профессиональной деятельности в системе «человек – человек». Контактируя с людьми различных возрастных, социальных, национальных, профессиональных, конфессиональных групп, специалист социально-педагогического профиля в соответствии с требованиями педагогической деонтологии должен реализовывать диалогический стиль общения, проявлять высокий уровень профессионально-коммуникативной культуры, основанной на императиве гуманистических взаимоотношений.

Для специалистов социально-педагогического профиля толерантность является профессионально важным качеством, а проявление толерантности в профессионально-личностных коммуникациях документально зафиксировано в качестве одного из базовых принципов их профессиональной деятельности. Следовательно, одной из центральных проблем непрерывной профессиональной подготовки специалистов социально-педагогического профиля становится проблема развития их толерантности как неотъемлемой и необходимой составляющей профессионализма данных специалистов.

В науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы формирования и развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля. Результаты анализа многочисленных источников научной информации позволили выявить высокую актуальность проблематики развития толерантности как профессионально важного качества личности специалиста социально-педагогического профиля и нарастающее внимание к ней со стороны ученых различных направлений и областей науки.

Исследование проблемы проявления толерантности в профессиональной деятельности практикующих специалистов психолого-педагогического и социально-педагогического профилей потребовало обращения к работам А.Г. Асмолова, С.К. Бондыревой, Р. Дилтса, А.И. Донцова, И.В. Дубровиной, И.А. Зимней, Р. Кочюнаса, А.К. Марковой, Н.В. Матяш, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, Р.С. Немова, А.М. Прихожан, К. Роджерса, Л.Б. Шнейдер и др. В работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.М. Бим-Бада, Е.Н. Богданова, С.К. Бондыревой, Л.А. Григорович, И.Д. Демаковой, И.В. Дубровиной, И.А. Зимней, С.П. Иванова, Е.А. Орловой, Ф. Парслоу, А.А. Реана, В.В. Рубцова, В.А. Сластенина, Г.Б. Сухобоской, С. Шардлоу, И.М. Юсупова и др. отражены актуальные проблемы непрерывного профессионального образования специалистов психолого-педагогического и социально-педагогического профиля, в том числе, и проблемы развития у данных специалистов толерантности как профессионально важного качества.

В Международном этическом и профессиональном кодексе социальных работников и педагогов «толерантность» рассматривается как один из основных принципов социальной работы и социально-педагогической деятельности.

Положение современного специалиста социально-педагогического профиля характеризуется расширением контингента клиентов, изменением их социального, этнокультурного состава. Поведенческие стереотипы, психологические, национальные, конфессиональные особенности клиентов могут оказаться непривычными для специалиста социально-педагогического профиля, который, находясь в постоянном контакте с клиентами, может невольно погрузиться в специфический эмоциональный фон, свойственный «людям с социальными проблемами». У специалиста социально-педагогического профиля могут возникать тревожность, пессимистические интонации, отчаяние, озлобленность, агрессия. В подобных условиях работы увеличивается нагрузка на проявления толерантности как профессионально важного качества личности специалиста.

Рассмотрев и проанализировав разнообразные психологические, философские, социально-антропологические, культурологические, педагогические подходы к пониманию феномена «толерантность», учитывая специфику профессиональной деятельности специалистов социально-педагогического профиля, а также проведя категориальный анализ понятий «толерантность личности» (С.К. Бондырева и Д.В. Колесов [1]), «толерантность специалиста социальной сферы» (Н.И. Никитина, Р.З. Хайруллин) в качестве рабочего в данной статье принято следующее определение: толерантность специалиста социально-педагогического профиля –

личностное образование, отражающее системную целостность знаний, умений и навыков специалиста в области личностно-деловых коммуникаций, реализующееся через модели нормативно-ролевого ситуационного поведения специалиста. Проявление толерантности раскрывает индивидуально-своеобразные способы взаимодействия специалиста с другими людьми с целью достижения синтонической модели поведения, характеризует его готовность и способность к осуществлению личностно-деловых коммуникаций на основе гуманной позиции.

Толерантность специалиста социально-педагогического профиля характеризуется пониманием и принятием своеобразия индивидуальности другого человека, умением скрывать и сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами клиентов (подопечных), отсутствием категоричности в оценке людей, терпимостью к физическому и психологическому дискомфорту партнера, умением учитывать особенности характера, привычек, установок других людей, демонстрацией возможности нахождения точек соприкосновения в любых ситуациях.

Таким образом, толерантность как важное качество личности входит в структуру профессионализма специалиста социально-педагогического профиля, обеспечивает понимание психологических (культурных, возрастных, этнических, религиозных, статусных и пр.) особенностей людей, с которыми ему предстоит работать. Гуманистически-ценностная позиция по отношению к людям является системообразующим фактором толерантности.

Становление и развитие толерантности специалистов социально-педагогического профиля в системе непрерывного образования подчиняется следующим закономерностям:

а) развитие толерантности специалистов в системе «вуз – повышение квалификации» представляет собой гетерохронный процесс, интегрирующий влияние комплекса детерминант антропологических особенностей обучающихся как субъектов жизнедеятельности, профессионально-педагогического сообщества, и характеризуемый индивидуальными различиями в темпах и результатах выраженности;

б) процесс развития толерантности специалистов в системе «вуз – повышение квалификации» протекает сообразно возрастному развитию специалиста (студент, молодой специалист, педагог-профессионал);

в) интенсивные и качественные изменения в развитии толерантности и в самосознании обучающихся в системе «вуз – повышение квалификации» происходят в периоды, переходные от учебы к реалиям социально-педагогической практики (волонтерская работа, учебная практика, стажировка), актуализирующей освоение ролевой профессиональной позиции «Я – профессионал (специалист социально-педагогического профиля)» [2].

Основными механизмами процесса развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля в системе непрерывного образования являются: *самопознание* (открытие и самоизучение многообразных особенностей собственной личности и индивидуальности, собственного личностного и профессионального поведения, объяснение различных проявлений субъектного опыта в сфере толерантности, самосознания); *рефлексия* (самоанализ проявлений собственной активности в сфере теоретического осмысления и практического проявления толерантности, профессионально-личностных состояний, результатов деятельности, взаимоотношений, опыта и достижений); *идентификация* (студентов вуза на младших курсах с учебно-профессиональным сообществом, а на старших – с профессиональным сообществом; специалистов практиков – с профессиональным социально-педагогическим сообществом); *интериоризация* (субъективно-значимое личностное присвоение содержания профессионально-коммуникативной подготовки в сфере толерантности в процессе непрерывного образования в рамках образовательной программы специальности, способов деятельности, взаимоотношений, профессиональных ценностей, культуры профессионального социально-педагогического сообщества); *экстериоризация* и *самореализация* (для студентов вуза – применение полученных знаний, умений в сфере толерантности специалиста социально-педагогического профиля в квазипрофессиональной деятельности в условиях практики, во взаимоотношениях с другими людьми; для специалистов-практиков – применение полученных знаний, умений в реалиях самостоятельной социально-педагогической деятельности); *эмпатия* (осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания, а так же готовность оказать поддержку); *саморазвитие* (мотивированная и целенаправленная работа над собой по совершенствованию личностных особенностей, качеств, опыта проявлений толерантности в социально-профессиональной сфере).

Развитие толерантности – длительный и сложный процесс, состоящий из нескольких стадий, в ходе которых необходимо преодолеть своеобразное противоречие: сначала ограничить нежелательные формы коммуникативного поведения обучающихся, научить их приемам коммуникативного самоконтроля, формируя нравственно-волевую сферу личности в процессе профессионального развития, – с тем, чтобы подготовить специалиста социально-педагогического профиля к овладению более высоким уровнем толерантности. Процесс развития толерантности у будущих специалистов социально-педагогического профиля, включает в себя следующие стадии:

- диагностико-ориентационная стадия (комплексная диагностика профессионально-личностных особенностей студентов вузов, слушателей курсов повышения квалификации, анализ полученных результатов, осознание обучающимися в системе непрерывного образования установок, ценностных ориентаций личности, которые обеспечивают мотивацию на развитие толерантности специалиста социально-педагогического профиля);

- учебно-профессиональная стадия (формирование индивидуальной системы знаний о толерантности и особенностях ее проявления, которые обеспечивают «внутренние условия» развития данного феномена);

- функционально-деятельностная стадия (становление и развитие индивидуальной техники проявлений толерантности в реальных условиях социально-педагогической деятельности в периоды практики, стажировки, волонтерской работы при выполнении разнообразных функций специалиста социально-педагогического профиля);

- рефлексивно-профессиональная стадия (сформированность системы индивидуальных способов самонаблюдения и самоанализа, которая выступает условием самосовершенствования и саморазвития толерантности специалиста социально-педагогического профиля) [3].

Развитие толерантности осуществляется на основе интерактивных психолого-педагогических технологий профессионально-прикладного характера, моделирования профессионально-ролевого поведения специалиста социально-педагогического профиля в различных ситуациях личностно-делового взаимодействия.

Одно из главных мест в методическом обеспечении процесса развития толерантности социального педагога принадлежит системе спецкурсов, семинаров-практикумов, тренингов, направленных на развитие подструктур толерантности (мотивационно-ценностной, профессионально-когнитивной, процессуально-деятельностной, рефлексивной). Так, например, в процессе изучения спецкурса «Психотехнологии совершенствования личности социального педагога» использовались: метод выявления убеждений Ф. Фанча, методики определения убеждений Д. Леонарда и Ф. Лаута; студенты знакомились с методиками аффирмирования экологических убеждений личности, усиления воздействия аффирмаций. Особый интерес вызвал метод когнитивного диссонанса, метод диссонанса по аналогии; методика «психологического айкидо» (М. Литвака). В ходе тренинга «Толерантность специалиста социально-педагогического профиля: единство личностного и профессионального» серьезное внимание уделялось этнопсихологической подготовке социальных педагогов, психологическим аспектам геронтологии, психологии религиозных убеждений. Определенные сложности возникли в процессе работы по изменению социально-перцептивных стереотипов будущих специалистов (антропологических, этнонациональных, социально-статусных, социально-ролевых, экспрессивно-эстетических, вербально-поведенческих). Цикл занятий тренинга был посвящен рассмотрению ситуаций в профессиональной деятельности социального педагога, требующих высокого уровня коммуникативной толерантности. К ним были отнесены ситуации, возникающие в ходе консультирования, в процессе взаимодействия с администрацией, коллегами, сотрудниками административных и правоохранительных органов, представителями общественных и религиозных организаций. При проведении спецкурсов, тренингов использовались интерактивные методы обучения, индивидуально-ориентированная суггестотерапия, психофизиологическая гимнастика, логотерапия, скриботерапия, библиотерапия.

Наиболее продуктивными технологиями развития толерантности специалиста социально-педагогического профиля в системе «вуз – повышение квалификации» являются: технология учебного диалога; технология имитационных и учебно-деловых игр; технология модерации; кейс-технологии и задачно-ситуационные технологии; технологии «диагностика – консалтинг – обучение»; технология корпоративного обучения (обучение в малых группах, сочетающие индивидуальную работу с работой в парах и с группой в целом); технологии адаптивного андрагогического взаимодействия; технология коллективного взаимообучения (основана на реализации модели обучения в динамических парах, где каждый из обучающихся выступает поочередно то «учеником»,

то «учителем»); технология проблемного обучения (обеспечивает стимуляцию самостоятельной поисковой смыслодеятельности обучающихся); технологии персонифицированного тренинга; технологии социально-педагогических мастерских и мастер-классов.

Комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса развития толерантности специалистов социально-педагогического профиля в вузе включает следующие составляющие: *индивидуально-профессиональные* условия (мотивированность и активность студентов в овладении профессионально-коммуникативными толерантно-ориентированными компетенциями в учебной и внеучебной деятельности; высокий уровень профессионально-этической и коммуникативно-толерантной культуры преподавателей вузов, а также наличие их мотивационной, когнитивной и поведенческой готовности к деятельности по развитию толерантности специалистов социально-педагогического профиля; самообразовательная деятельность студентов в сфере развития проявлений толерантности как профессионально важного качества личности специалиста); *образовательно-технологические* условия (приоритетность реализации интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых профессионально-образовательных технологий с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи; реализация структурно-логических межпредметных связей; активизация потенциала различных видов практики и волонтерской работы в сфере развития профессионально-коммуникативной толерантности).

В целом же эффективность процесса развития в вузе толерантности социально-педагогических кадров может быть обеспечена, если: осуществлено включение будущих специалистов в личностно и профессионально значимые для них виды деятельности, опосредующие формирование и необходимость проявления толерантности; процесс развития толерантности осуществляется на основе антропологического, диалогического, субъект-субъектного, ситуационного, личностно-деятельностного подходов; содержательное наполнение и технология процесса развития толерантности обусловлены этапами профессиональной подготовки будущего специалиста социально-педагогического профиля; студенты вузов мотивированы, активны в процессе развития профессионально-коммуникативной толерантности за счет потенцирования механизмов саморазвития: рефлексивной регуляции речевой деятельности обучаемых в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, период практики, стажировки; внедрения контекстно-обусловленной психолого-педагогической технологии; вузовская профессионально-коммуникативная подготовка носит прикладную направленность, осуществляется на основе интерактивных технологий профессионально-прикладного характера, моделирования профессионально-ролевого поведения специалиста социально-педагогического профиля в различных ситуациях личностно-делового взаимодействия; осуществляется системный мониторинг качества формирования и развития профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста, развивающих его толерантность; реализованы специализированные программы развития психологической готовности будущего специалиста социально-педагогического профиля к проявлению профессиональной толерантности, которые созданы на основе интеграции психологических, философских, педагогических, социокультурных, деонтологических знаний.

Таким образом, проведенный анализ сущности понятия «толерантность специалиста социально-педагогического профиля» и процесса развития данной толерантности позволил сделать следующие выводы: а) по происхождению толерантность социального педагога – категория социально-профессиональная (возникает и проявляется в процессе взаимодействия специалиста с социумом и клиентами); б) толерантность специалиста социально-педагогического профиля фиксирует особый (ненасильственный) тип взаимоотношений педагога с социумом; в) характерной чертой феномена толерантности специалиста социально-педагогического профиля является устойчивость проявлений; г) толерантность специалиста социально-педагогического профиля проявляется на двух уровнях: на *уровне сознания* в виде отношения личности, на *уровне поведения* как сознательное действие или поступок; д) толерантность как профессионально важное качество может и должна быть развита у специалиста социально-педагогического профиля и для этого необходимо создать и реализовать определенные психолого-педагогические условия.

Литература

- [1] Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: МСПИ, 2003.
- [2] Никитина Н.И., Толстикова С.Н. Система научно-методических подходов к формированию профессионально-коммуникативной культуры специалистов социальной сферы // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2012. - № 6. – С. 75-80.

[3] Толстикова С.Н., Никитина Н.И. Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств социального педагога // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Выпуск 1. – М.: Москов. гуманитар. пед. институт, 2002. – С. 33-39.

MOTIVATIONAL AND VALUE-SEMANTIC ASPECTS OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Vartanova I.I.[©]

Lomonosov Moscow State University

Russia

Abstract

Personal self-determination of pupils of the ninth - eleventh classes was experimentally investigated by preference identification of school students of basic and educational values (taking into account importance and availability ratio) depending on motivation type (dominating emotional relation). It is shown that the importance and availability of studied groups of values substantially defined by the current (dominating) motivation. The tendency of opposition of the conscientious and emotional attitude to values – the values being highly attractive in motivational and emotional plan is found, at the level of consciousness are underestimated in comparison with others. It is shown that in the presence of socially approved universal values, at compatibility with strategic objectives and an orientation of development of social groups, the semantic unity of motivational system that provides adequate regulation of behavior and further personal development is formed.

Keywords: personal self-determination, motivation, values, seniors.

Аннотация

Личностное самоопределение учащихся девятых - одиннадцатых классов экспериментально исследовалось путем выявления предпочтения школьниками базовых и учебных ценностей (с учетом соотношения значимости и доступности) в зависимости от типа мотивации (доминирующего эмоционального отношения). Показано, что значимость и доступность исследуемых групп ценностей в значительной степени определяется текущей (доминирующей) мотивацией. При этом обнаружена тенденция противопоставления сознательного и эмоционального отношения к ценностям – ценности, являющиеся высоко привлекательными в мотивационно-эмоциональном плане, на уровне сознания недооцениваются по сравнению с другими. Показано, что при наличии общественно одобряемых общечеловеческих ценностей, при совместимости их со стратегическими целями и направленностью развития социальных групп, формируется смысловое единство мотивационной системы, что обеспечивает адекватную регуляцию поведения и дальнейшее личностное развитие.

Ключевые слова: личностное самоопределение, мотивация, ценности, старшеклассники.

Личностное самоопределение старшеклассников предполагает осознанное нахождение смыслов своей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации, формирование непосредственных жизненных планов и соответствующую организацию текущей учебной деятельности. К юношескому возрасту выстраивается определенная система ценностей, на основании которых возможно более или менее реально оценивать собственные жизненные перспективы. От этой системы ценностей, по существу, зависит, какие средства будут избраны для достижения общих и частных целей, которые формируются «про запас». У школьников старших классов мотивы учения связаны с их планами в жизни и возможностями самоопределения. Юношеское самоопределение необходимый этап формирования личности, а важнейшим звеном самоопределения является планирование

[©] Vartanova I.I., 2012

жизненной перспективы, которое подразумевает ориентировку в системе общечеловеческих и профессиональных ценностях, умение ставить реальные цели и разрабатывать пути их достижения, организовывать собственную деятельность. В этот переходный момент возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе формируются и новые качества личности. Возникает устойчивая иерархическая структура мотивационной сферы, которая в развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей, становящихся доминирующими мотивами поведения [4]. В свою очередь, развитие ценностно-смысловой сферы в этом возрасте определяет формирование основных мотивов поведения и приводит к изменению направленности личности [1].

На рубеже развития в переходный период ценностные ориентации школьников часто вступают в противоречие со сложившейся системой мотивов и потребностей, приводя их к качественной перестройке [10]. При этом основным индикатором развития личности можно считать степень перехода изначально осознанных ценностей из разряда только известных в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации. А личностное развитие, своего рода «вектор направленности» можно диагностировать через сопоставительный анализ эмоционального (во многом неосознанного отношения к ценностям) и сознательно усвоенных социальных норм и правил взаимоотношения [5]. В связи с этим взаимосвязь текущих мотивов и усваиваемых ценностных ориентаций (определяющих зону ближайшего развития мотивов) можно рассматривать в качестве одного из механизмов личностного роста и саморазвития [6].

Таким образом, личностное самоопределение – это процесс и результат сознательного, активного и самостоятельного выбора своего жизненного пути, который характеризуется сформированием мотивации, самосознания, формированием системы ценностей, моделированием своего будущего. Однако до настоящего времени система таких взаимосвязей остается не до конца раскрытой, не разработана общая модель, на основе которой можно было бы строить более эффективную практическую работу психолога с учащимися старших классов по оказании им помощи в профессиональном и личностном самоопределении. Целью данного исследования было выявить особенности ценностных ориентаций (системы базовых общечеловеческих и учебных ценностей с точки зрения их значимости и доступности в будущем, что отражает направление личностного роста) старших школьников в зависимости от их текущей учебной мотивации (по типам доминирующего мотива).

Методика.

Исследование было проведено на учащихся 9 – 11 классов Центра образования №1497 г. Москвы за период с 2008 по 2011 год, всего получено 196 отчетов (из них 54 отчета дали мальчики 9 класса и 23 отчета – мальчики 11 классов; 81 отчет дали девочки 9 класса и 38 отчетов – девочки 11 класса).

Учащийся первоначально осуществлял ранжирование 22 ценностей путем их попарного сопоставления с точки зрения их значимости для него (параметр «ценность»), в соответствии с методикой Е.Б.Фанталовой [11]. А затем ранжировал те же ценности, осуществляя выбор в паре той ценности, которая, по его мнению, может быть легче достигнута в будущем (параметр «доступность») [8]. Использовался набор из 22 ценностей: 10 ценностей школьной жизни и 12 общечеловеческих ценностей (частично, в набор вошли терминальные ценности методики М.Рокич).

Также каждый учащийся должен был оценить числом от -3 до +3 каждую из 10 ценностей школьной жизни (самосовершенствование в учебе, интересный разговор, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет, верные и хорошие друзья, успешная учеба, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий) по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой «Семантического дифференциала» Ч.Осгуда, адаптированной В.Ф.Петренко [9]. Процедура анализа была такой же, как описано в предыдущих исследованиях [5]. В качестве вспомогательной использовалась методика неоконченных предложений А.Д.Андреевой [2].

Результаты.

Весь массив полученных оценок по семантическому дифференциалу ценностей школьной жизни (всего по 250 оценок для каждого ученика) был обработан факторным анализом (метод главных компонент с последующим «Варимакс» вращением). В результате было выделено 4 наиболее значимых фактора, общих для учеников и 9, и 11 классов. Интерпретация полученных факторов проводилась с учетом содержательного анализа письменных материалов, полученных по методике

неоконченных предложений, а также других материалов и наблюдения, что позволило независимо подтвердить правомерность выделенных мотивационных типов. Фактор 1 можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое мотивацией аффилиации (потребностью принятия и самоутверждения через общение). Фактор 2 описывает эмоциональное отношение, определяемое самоутверждающе-учебной мотивацией. Фактор 3 можно обозначить как фактор ориентации на знания и успешную учебу (учебно-познавательная мотивация). Фактор 4 описывает эмоциональное отношение, определяемое престижем и статусом (статусно-конкурентная).

В результате измерения значения выделенных факторов каждый ученик получил количественную оценку выраженности его эмоционального отношения к соответствующим ценностям, т.е. был охарактеризован соответствующим четырехфакторным профилем. Это позволило далее определить для каждого ученика ведущий тип мотивационного отношения (по доминирующему фактору) и рассортировать всю выборку на 4 группы, чтобы далее сопоставлять результаты выявленного смыслового содержания ценностей (эмоционального отношения к ним) с результатами сознательного предпочтения (ранжирования) ценностей.

С этой целью анализировались результаты ранжирования ценностей (их значимости и доступности в будущем) внутри каждой из выделенных мотивационных групп. При этом важно отметить, что в случаях, когда ранг значимости некоторой ценности существенно превышает ранг ее доступности в будущем, имеет место психологический конфликт, который свидетельствует о внутренней неудовлетворенности, но в то же время о побудительной смыслообразующей силе этой ценности, направлении развития мотивации. В случае же, когда ранг доступности ценности превышает ее значимость можно говорить о наличии внутреннего вакуума, который показывает угасание побуждения в этой сфере.

Анализ обобщенных по группам ценностей результатов для каждого мотивационного типа с учетом пола учащихся показал следующее. В группу «знание и саморазвитие» вошли ценности «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания» и «успешная учеба». В группу «принятие и общение» включены ценности «наличие хороших и верных друзей», «интересный разговор», «признание в коллективе», «одобрение окружающих». В группу статусных ценностей вошли «мой авторитет», «быть лучше других» и «преодоление препятствий».

Полученные данные показывают, что значимость общечеловеческих ценностей (таких, как «счастливая семейная жизнь», «любовь», «друзья» и «здоровье») для учащихся данного возраста превышает значимость конкретных учебных и статусных ценностей для всех мотивационных типов. Однако обнаруживается и определенная специфика в ранжировании ценностей. Учащиеся с текущей учебно-познавательной мотивацией, которых в целом эмоционально в наибольшей степени привлекают ценности «глубокие и прочные знания» и «успешная учеба» при сознательном ранжировании не считают эти ценности самыми значимыми (как у учащихся других типов мотивации), а в ценности «самосовершенствование в учебе» демонстрируют даже вакуум. Для них на первое место вышли (кроме базовых общечеловеческих ценностей) «свобода» и «уверенность в себе» с оптимальным мотивационным конфликтом. Для них взросление определяется этой зоной ближайшего мотивационного развития. При этом для мальчиков ценности из сферы принятия и общения более важны, чем для девочек, хотя и у тех и у других в этой области наблюдаются вакуумы. В то же время для мальчиков ценности из группы познания и развития более согласованы с точки зрения ценности и доступности, чем для девочек, которые ценят их немного выше и демонстрируют небольшой конфликт в этой области.

Для учащихся со статусно-конкурентной мотивацией наблюдается хорошая согласованность в наиболее мотивационно важных сферах – «мой авторитет», «быть лучше других», «уверенность в себе», хотя эти ценности располагаются в нижней части ранговой шкалы (ниже, чем в других мотивационных группах). Это справедливо для статусных ценностей в равной степени и для мальчиков, и для девочек. Конфликты же обнаруживаются по ценностям «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «наличие хороших и верных друзей», которые для них более значимы, но менее доступны. По-видимому, это обусловлено тем, что определенный статус в группе и уверенность в себе в их восприятии уже и так давно есть, поэтому не составляет проблему достижения, а вот конфликтные ценности в дружеских взаимоотношениях со сверстниками и ценности получения знаний для них теперь выходят на первый план. Для них взросление связано с достижением результатов в учебе и саморазвитии, а также с совершенствованием межличностных отношений. В целом для сферы знания и саморазвития конфликты выражены более для девочек, тогда как для мальчиков они проявляются

только в сфере принятия и общения (для девочек в этой области уже наблюдается вакуум, так как, по-видимому, взросление девочек в этом отношении опережает мальчиков).

Для учащихся с самоутверждающе-учебной мотивацией (которые на эмоциональном уровне относятся к учебе как к тяжелому, напряженному и сложному труду) обнаруживается конфликтная область в ценностях «глубокие и прочные знания», «мой авторитет», «успешная учеба», «уверенность в себе». При этом у них в ценностях «познание», «творчество», а также «общение», «быть лучше других», «одобрение окружающих» выявляются вакуумы. Для них взросление связано с повышением своего статуса и авторитета, в том числе и через получение знаний за счет напряженного труда, приводящего к успехам в учебе. При этом характерно, что конфликт в сферах знания и саморазвития выражен только для мальчиков, тогда как для девочек эти ценности хорошо согласованы. А для сферы статусных ценностей наоборот, конфликт обнаруживается у девочек с этим типом мотивации.

Для учащихся с мотивацией аффилиации (которые эмоционально ориентированы на общение, признание и авторитет) при осознанном выборе, тем не менее, довольно высоко оценивают такие ценности, как «глубокие и прочные знания» и «материально обеспеченная жизнь» с глубоким внутренним конфликтом. При этом эмоционально значимая ценность «одобрение окружающих», ценности общения и признания оказываются уже на низком уровне с выраженным вакуумом. Это свидетельствует о стремлении учащихся этой группы реализовать себя уже в новом, взрослом качестве (на основе понимания того, что будущая материально-обеспеченная жизнь обусловлена получаемыми знаниями). Хотя на эмоциональном уровне эти ценности более характерны для учащихся с другим типом мотивации – самоутверждающе-учебной и статусно-конкурентной мотивацией. Для учащихся с мотивацией аффилиации специфика предпочтения ценностей мальчиками и девочками не выражена, хотя по сфере статусных ценностей у девочек более чем у мальчиков выражен конфликт.

Закключение.

Как отмечал Д.А.Леонтьев [7], регулирующее действие ценностей выражается в задании вектора деятельности, который направлен в бесконечность. Ценности переживаются как идеалы – конечные ориентиры желательного состояния дел, и не только как воплощение индивидуального желания, а как «объективно» желательное положение дел, обоснованное с точки зрения общественных стандартов. Соответствующие этому результаты были получены и ранее [6] при лонгитюдном исследовании развития мотивации. Было показано, что динамика изменений в ранжировании ценностей не случайна, а взаимосвязана с изменениями мотивации, при этом система выбора ценности определяет последующее изменение мотивации, как бы «ведет» ее за собой, определяя зону ближайшего развития. Отсюда понятно, что при наличии общественно одобряемых общечеловеческих ценностей, являющихся критерием «желательности желаемого» [7] при совместимости со стратегическими целями и направленностью развития социальных групп и социокультурных систем, формируется смысловое единство мотивационной системы, что обеспечивает адекватную регуляцию поведения и дальнейшее личностное развитие.

Литература

- [1] Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. - 232 с.
- [2] Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис... канд. психол. наук. – М., 1989.
- [3] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- [4] Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 1995. – 212 с.
- [5] Вартанова И.И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей // Мир психологии. 2008, № 3(55), с. 131-142.
- [6] Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 4. <http://www.psyanima.ru>.
- [7] Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. - 511 с.
- [8] Мухаматулина Е.А., Обидная С.Н. Проблема социальной адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей // Подросток на перекрестке эпох / Под ред. Кривцовой С.В. М. Генезис. 1997. С. 18-52.

- [9] Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. – 175 с.
[10] Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. М.: Педагогика. 1987. – 240 с.
[11] Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых людей). Психологический журнал. Т.13, № 1, 1992. С. 107-116.

SUPPORT OF THE CHILD WITH LIMITED CAPACITIES DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS REALIZING INCLUSIVE PRACTICE

Voytik T.N.®

Moscow City Psychological and Pedagogical University
Public Budgetary Educational Institution of the City of Moscow, Center of Psychological and Pedagogical
Rehabilitation and Correction "Life Rainbow"

Russia

Abstract

In the article problems of support of the child with limited possibilities of health in educational institutions are designated, orientation influence in space on all aspects of activity of the child with a delay of mental development, conditions of development of orientation in space of children with limited possibilities of health taking into account creation of a practical, impellent basis of spatial representations, and also familiarizings with culture of perception, modeling, space transformation with use of various sign and symbolical means.

Keywords: children with limited possibilities of health, orientation in space, delay of mental development.

Аннотация

В статье обозначаются проблемы сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях, влияние ориентировки в пространстве на все стороны деятельности ребенка с задержкой психического развития, условия развития ориентировки в пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом создания практической, двигательной основы пространственных представлений, а также приобщения к культуре восприятия, моделирования, преобразования пространства с использованием различных знаково-символических средств.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, ориентировка в пространстве, задержка психического развития.

Положение человека с ограниченными возможностями здоровья в социуме во многом определяется характером и уровнем специального образования. Но проведенные исследования и анализ литературы выявили: в структуре образования имеется значительный дефицит специальных (коррекционных) учреждений; наше общество не совсем готово к полному принятию нетипичного ребенка; неоднозначно и отношение родителей, имеющих ребенка-инвалида, к различным формам и видам специального образования; в образовательных учреждениях нет единого мнения по содержанию, формам и методам работы с детьми-инвалидами.

В настоящее время в Москве система инклюзивного образования начинает активно внедряться, как в школьные общеобразовательные учреждения, так и в дошкольные учреждения. Образовательные учреждения ищут, разрабатывают и внедряют инновационные формы оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из актуальных проблем по сопровождению ребенка с отставанием в развитии, является недостаток в специальной методической литературе для родителей, педагогов,

психологов по организации коррекционной работы на дому с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, с активным вовлечением в образовательный процесс всех членов семьи.

Необходимо выделить и проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в системе инклюзивного образования. Возникающие трудности связаны и с организацией особым образом структурированной образовательной среды для каждой категории детей с ОВЗ, и неготовностью принятия проблемы инклюзивного и интегрированного обучения не только участниками образовательного процесса учреждений, но и частью родителей, имеющих нетипичного ребенка. Различные мнения относительно инклюзивного и интегрированного обучения обнаруживаются и у специалистов, работающих в области образования.

Необходимо остановиться и на такой проблеме, как качество интегрированного образования. Учитывая, что процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется педагогами, которые в лучшем случае имеют отрывочные теоретические знания об организационно-методическом и психолого-педагогическом сопровождении ребенка, мы наблюдаем картину реализации «псевдо инклюзии» в практике общеобразовательных учреждений. Формальное отношение к внедрению инклюзивной практики в общеобразовательном учреждении приводит к отсутствию равных условий в получении качественного образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги, реализующие инклюзивную практику, говорят о недостаточном ресурсном обеспечении образования, об отсутствии необходимого учебного оборудования, знаний специальных методик и т.п.

Общеизвестно, что эффективную работу с детьми в различных видах и типах инклюзивного, интегрированного, специального образования, обеспечивает: раннее выявление нарушений и проведение коррекционной работы, так как в этом случае можно достичь принципиально иных результатов в развитии ребенка; желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, стремление и готовность родителей реально помогать своему ребенку в процессе обучения; наличие возможности оказывать ребенку квалифицированную коррекционную помощь и т.п.

Семья, для малыша имеющего проблемы в развитии, является первичным социальным окружением. Ребенок постигает особенности человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, через игровые отношения и общение со сверстниками. Именно полноценное, организованное общение с близкими взрослыми, и со сверстниками, способствует успешной социализации ребенка. Характер отношения в семье к ребенку, его интересам, потребностям, уровнем психолого-педагогической и общей культуры родителей, образом жизни семьи, структурой, индивидуально-типологическими особенностями родителей – все это отражается на динамике развития ребенка.

Изучение проблем с которыми сталкиваются педагоги в системе инклюзивного образования, показывает, что для многих детей с различными нарушениями характерна недостаточная способность ориентироваться в пространстве.

Общеизвестно огромное значение ориентировки в пространстве для всех сторон деятельности ребенка. Являясь необходимым условием успешного познания и активного преобразования действительности она является той основой, которая объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности (Б.Г. Ананьев, В.А. Кручинин, И.С. Якиманская и др.).

К моменту поступления в школу дети должны свободно ориентироваться в направлении движения, в пространственных отношениях. Важной составляющей при ориентировке в пространстве является умение использовать эти знания: передвигаться в указанном направлении, располагать и перемещать предметы и др. Выделенные пространственные связи и отношения должны отражаться в речи детей с помощью предлогов и наречий.

Задача формирования пространственных представлений – одна из наиболее важных задач дошкольного воспитания, так как именно этот возраст является наиболее сензитивным в развитии ориентировки.

Необходимо отметить, что в детских садах проводится достаточно большой объем работы, направленный на развитие у всех детей пространственных представлений. Вместе с тем, детям с особыми образовательными потребностями данные методы не подходят, так как они не представляют собой единую линию коррекционных воздействий. Так же наблюдается многообразие вербальных методов обучения с недостаточной связью их с практической, предметной деятельностью детей. Что в свою очередь приводит к формальному усвоению пространственной терминологии. Отмечается и недостаток проблемных заданий, требующих от ребенка активного анализа, преобразования пространства, поиска детьми собственных решений. Все это приводит к фрагментарному анализу, неспособности к самостоятельной ориентировке в задании и в целом, несформированности структуры деятельности детей.

Нами был разработан комплекс коррекционно-развивающих воздействий, направленный на формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья пространственной ориентировки как особой, целостной сенсорно-перцептивной способности, включающей овладение доступными способами восприятия и моделирования пространства.

При составлении методики по развитию ориентировки в пространстве дошкольников с ЗПР мы основываемся на теории поэтапного формирования умственных действий, в которой выделены последовательные компоненты, обеспечивающие интериоризацию, усвоение нового действия, включающие такие этапы, как: предварительное ознакомление с действием, условиями его выполнения, составление ориентировочной основы действия; формирование действия в материальном (или материализованном) виде с разворачиванием всех входящих в него операций; формирование действия как внешнеречевого, где все элементы действия представлены в форме внешней речи; формирование действия во внутренней речи; переход в умственную форму действия как заключительный этап на пути преобразования действия из внешнего во внутреннее [1, 2, 3, 4].

Комплексная модель развития ориентировки в пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья учитывает создание практической, двигательной основы пространственных представлений, а также приобщение к культуре восприятия, моделирования, преобразования пространства с использованием различных знаково-символических средств. Коррекционная работа носит комплексный характер, при котором одно и то же содержание находит выражение в нескольких планах с использованием различных знаковых систем.

Необходимо учитывать, что для большинства родителей наиболее значимым средством оказывается информация о практических мерах, которые вполне обоснованно могут помочь развитию ребенка. Ведь организуя игры и занятия в домашних условиях, активно взаимодействуя с ребенком, они смогут обеспечить полноценное психическое и психологическое развитие ребенка, а также реализовать комплекс индивидуально-ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению возникших проблем в развитии малыша.

И здесь, неоценимую помощь могут оказать педагоги, работающие с ребенком. Именно педагоги способны помочь в создании воспитывающей среды, оздоровлении и нормализации отношений в семье и усилении воспитательной и социальной функции семьи, которая в дальнейшем обеспечит условия для полноценного развития личности и социализации ребенка с проблемами в развитии.

Литература

- [1] Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М.: Изд-во МГУ, 1985. - 45 с
- [2] Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Книжный дом «Университет», 2000. — 112 с.
- [3] Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981.-584 с
- [4] Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.-М.: Академия, 1998. – 288 с.

AS WE DEEPEN DEMENTIA IN STATIONARY CONDITIONS

Yakupova G.A.®

Northwest State Medical University named after Mechnikov I.I. Sankt-Petersburg

Russia

Abstract

The problem of dementias becomes more and more actual in connection with growth of this pathology in Russia. Therefore experts try to find new preparations for the treatment, new housing conditions in the hospitals, separate hospitals for such patients. Some moments which strengthen manifestations of weak-mindedness and even lead to death of patients of senile age are given in the article.

Keywords: dementia, new housing conditions, deterioration of somatic condition, lack of special preparation, rehabilitation.

Аннотация

Проблема деменций становится все более актуальной в связи с ростом этой патологии в России. Поэтому специалисты пытаются найти новые препараты для лечения, новые условия содержания в стационарах, отдельные стационары для таких больных. В статье приводятся некоторые моменты, которые усиливают проявления слабоумия и даже приводят к смерти больных старческого возраста.

Ключевые слова: деменция, новые условия содержания, ухудшение соматического состояния, отсутствие специальной подготовки, реабилитация.

Как известно, большинство психически больных позднего возраста нуждаются в стационарном лечении. Многие из них госпитализируются для оформления в психоневрологический интернат / при наличии деменции /, т.к. амбулаторное оформление в ПНИ очень сложно ввиду необходимости пройти обследование у большого количества специалистов. Во многих психиатрических больницах таких больных помещают на недифференцированные отделения, где находятся лица разного возраста, страдающие различными психическими расстройствами. Внимание медицинских сестер направлено больше на опасных больных, подготовка медицинских сестер в плане ухода и поведения с престарелыми больными недостаточная. Мед. сестры нередко не понимают и не чувствуют, кто перед ними, допуская бестактность, резкость, преувеличивая деменцию. Предполагают, что слабоумные больные ничего не понимают. Но им должно быть известно, что при сосудистой деменции сохраняется ядро личности. В смешанном психиатрическом отделении, где содержатся пациенты с различными психическими заболеваниями и разного возраста, больные преклонного возраста всегда будут на последнем месте.

В результате многие больные позднего возраста при поступлении передвигаются на своих ногах, через некоторое время уже не встают с кровати, а еще позже погибают от пневмонии, сердечной недостаточности, пролежней и других заболеваний.

Отдельная проблема - профилактика переломов и травм головы от падения. Для этого должны быть специальные приспособления, но вместо них применяется обычное ограничение, которое нарушает работу сердца, способствует декомпенсации сердечной деятельности.

Важный вопрос - перевод больных позднего возраста в соматические больницы для лечения острых соматических заболеваний - пневмонии, сердечной недостаточности и др. Нередко именно перевод в соматический стационар приводит к летальному исходу, т.к. сама перемена обстановки является психической травмой, которая усугубляет течение соматического заболевания. Но психиатры нередко переводят таких больных, чтобы в отделении была меньше смертность. Стремление уменьшить смертность на отделении вытекает из требований отчета по работе отделения.

Врачи-психиатры не имеют специальной подготовки по геронтопсихиатрии, что приводит к врачебным ошибкам.

В условиях недифференцированного психиатрического отделения у многих быстро прогрессирует деменция. Этому способствует также отсутствие каких-либо мероприятий, направленных на активацию больных, устранение госпитализма.

Практика показывает, что для психически больных позднего возраста должны быть созданы специальные геронтологические отделения в каждой психиатрической больнице, где врачи и медицинские сестры проходят специальную подготовку. В таких отделениях, кроме лечения, большое внимание должно уделяться реабилитации, включающей различные виды психотерапии, культуротерапии и т.д.

Большое внимание общей недифференцированной психотерапии уделял Е.С. Авербух [1]. Он писал о необходимости щадящей обстановки и психогигиенического климата с умеренно активирующим режимом, необходимости коллективной групповой и индивидуальной психотерапии. Он описывал проведение коллективных бесед с больными и их родственниками по особой программе в НИИ имени В.М.Бехтерева. Е.С.Авербух придавал большое значение и трудотерапии в гериатрическом отделении, которая должна быть адаптирована к физическому и психическому состоянию больных.

Большое внимание социально-психологической реабилитации пациентов с деменцией уделяет М.Л.Чухловина[3]. Она пишет, что лицам, ухаживающим за больными с деменцией, рекомендуется «парентализм» (родительское отношение) в качестве этической основы и правильной линии поведения. Такой подход базируется на рассмотрении деменции как обратного развития с позиций теории ретрогенеза. Хорошие родители всегда соблюдают интересы детей, являются примером для них. При уходе за дементными пациентами используются следующие принципы - чем тяжелее деменция, тем меньше решений должен принимать больной, чем хуже вербальные коммуникативные возможности, тем важнее становятся авербальные, тактильные. Высказывания больных с деменцией, не связанные с реальностью, нужно оценивать, как эмоциональные явления и воспринимать их именно так. Это способствует улучшению самооценки пациентов. Необходима положительная установка обслуживающего персонала с учетом личности пациента, его запросов с активным поиском занятий для него. Крайне важно при повседневном общении ободрять больных с деменцией, внушать им веру в собственные силы и возможности. Лечение и уход за пациентами следует организовать так, чтобы больной деменцией на всех стадиях болезни не терял человеческого достоинства.

Литература

- [1] Авербух Е.С. Расстройства психической деятельности в позднем возрасте. Л., 1969, 268 с.
- [2] Воробьева Т.Е., Куницына А.Я., Малеева Т.Ю. Гериатрия. Ростов-на-Дону. Феникс, 2009, 152 с.
- [3] Вид В.Д., Лозинская Е.И. Синдром перегорания в психиатрии и его зависимость от терапевтической идеологии. // Рос. Психиатрический журн. -1998, № 1.
- [4] Чухловина М.Л. Деменция. Питер, 2010. С222-223.
- [5] Штернберг Э.Я. Клиника деменций пресенильного возраста. Л., 1967, 234 с.
- [6] Штернберг Э.Я. Геронтологическая психиатрия. М., 1977, 205 с.

MEDIA-CULTURE AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Zhizhina M.V.®

Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky

Russia

Abstract

The role of psychological research of media-culture as a new social reality of contemporary society is substantiated and prospective trends in the study of psychological problems of media-culture are designated in the article on the study of media-culture as a socio-psychological phenomenon. Some of the problems are: the problems of identity, the influence of mass-media on an individual's general state in media environment, psychological safety of an individual in information society. Not only theoretical but practical significance of psychological study of above problems is grounded. Socio-psychological functions of are analyzed and the results of the study of youth audience motivation to appeal to mass-media are shown.

Keywords: media-culture, socio-psychological effects, Information, mass-media.

Nowadays the study of media-culture as a psychological phenomenon is becoming important not only from theoretical but from practical point of view as well. Globalization and technicalization of contemporary society make the study of a wide range of psychological problems of media-culture topical. They are as follows: identity of an individual under global dissemination of mass-media (the problems of crisis and identity conflict); the study of specific kinds of media-culture influence on human psyche; psychological analysis of a general state of an individual in media environment; socio-psychological effects of mass-media; media environment impact on individual socialization; media-education as a phenomenon of

an individual's development in media environment; analysis of socio-psychological functions of computer and Internet; communication in virtual space, its specificity and effects; the study of socio-psychological influence of Internet on an individual; gender peculiarities of Internet users, the psychology of dependence on virtual reality and cyberspace; impact of socio-cultural factors of media environment on leisure time preferences; the study of psychological mechanisms and consequences of media impact on the formation of youngster's personality, on spiritual culture; psychological safety of an individual in information society.

The period from the end of the XXth and the beginning of the XXIst centuries was marked by the intensive development of global information and communication technologies, dissemination of mass communication means having significantly influenced on mediaculture functioning. The concept of arousing "mosaic culture" as a prototype of the future model of postmodernism culture in its virtual variant has been presented in A.Mohl's work "Sociodynamics of Culture". Considering the state of Western culture A.Mohl has analyzed the influence of mass media on the process of traditional "humanitarian" culture ousting by modern "mosaic" culture, which is being formed under the influence of uninterrupted chaotic information stream spread mostly by mass communication means.

At present media culture as the object of scientific analysis represents an interdisciplinary phenomenon and actual field of its study is cross-disciplinary, philosophy, sociology, psychology, economics, culturology, pedagogics, fine arts study, political science and anthropology being involved. Media culture research lies in the sphere of its social effects evaluation, clarification of its place and role in contemporary society, peculiarities of its spreading within the system of mass media.

The analysis of different approaches and research results makes it possible to consider media culture as a specific social phenomenon which represents:

- The field of social impact;
- The field of virtual and real culture interaction;
- A specific institution of personality socialization;
- A form and variants of information consumption;
- A source and essential factor of social conceptions formation;
- Social behavior regulator;
- A source of the beginnings of spontaneous mass public mood.

The significance of research of media culture as a socio-psychological phenomenon is defined not only by the necessity of theoretical development of new class problems but by the dramatic widening of mass media incidence, mass media globalization, transformation of media space into poly-cultural one both in content and in form.

Alongside with that, the specific context of media culture itself is of big importance in defining its status as a specific "human" characteristics of the mechanism of culture globalization and poly-cultural institution of public entertainment. From the point of view of its consumer media culture acts as a noticeable phenomenon of public life with entertaining, political and economical components. It can itself be considered as a significant social institution, as the culture of definite community or specific *organizational culture* which has been adopted or developed by the community or by definite group as it (the group) is learning to solve the problems of adaptation to the environment and internal integration. Arising behavioral patterns turn to be effective enough to be valuable, hence to be forwarded to new community members as the "right" mode of perception, thinking and attitude to concrete problems. These value norms are passed to individuals in the processes of personality growth and socialization through "symbolic" means of spiritual and material social surroundings.

Media culture like any organizational culture has the following functions and features:

- *functions* – cognitive, value creating, communicative, normative-regulating, motivating, innovative, stabilizing and the like;
- *features*: dynamics, system, stability, structuredness of components, relativity, heterogeneity (the presence in poly-cultural space of contra-culture and subculture), separability, state of distribution and adaptability.

At present the issues of structure and main functions of media culture in contemporary society are discussed in detail in scientific literature, socio-psychological effects of mass media impact on youth audience are shown. Media culture impact being analyzed, both positive and negative role of media environment on children and teenagers growth and socialization is emphasized. Many contradicting factors influence personality in socio-cultural space – these are advertising and fashion fetishes, different pseudo-values supplied by mass media. As a result, distorted norms and forms of individual social behavior in social media appear.

It is also possible to study the properties of media culture as a social institution including:

- functions and specific parameters of media culture as a social organization – mission, range and kinds of services, formation of professional personnel, manufacturing, promotion and selling entertaining services and their real consumption;
- social effects – formation and consideration of expectation range of consumer and manufacturer, demand management, advertising effect, fashion formation, promotion mechanisms and phenomena etc.

Generalization of available literary data and the results of research done in addition and development of existing points of view makes it possible to mark out the following socio-psychological functions of media culture alongside with widely known informative, entertaining (hedonistic), mediatory and communicative:

1. *Compensatory or substituting function* which allows an individual to fill in at least virtually things unavailable in real life, to experience what he cannot experience in reality, to leave reality for the world of fantasy, to a certain extent realize short-term or long-term escape from self and in the end to create new kinds of addictive behavior (computer games, viewing CD about traveling and the like may be good examples);

2. *Identification function* gives users audience a wide enough range of patterns for imitation and copying which, however, do not turn to be those on closer examination;

3. *The function of promotion* of this or that culture into society which implements integration of promoted culture into socio-cultural space of given community (it creates possibilities for the formation and existence of local subcultures in general world culture, ensures the realization of this or that cultural product);

4. *Axiological function* forms value picture of personality world and giving and changing socially approved (in subculture given) values and ideals influences on cultural preferences of a separate individual, so affecting his/her perception of the world;

5. *World outlook function or the function of "cultivation"* lies in the fact that media culture intensively, actively and successfully changes its consumers idea about social reality and the world as a whole generalizing and sometimes simplifying the perception of everything happening in the world, drawing its consumers attention to some particular sides of what is taking place;

6. *Sociolizing function* consists in intensive involvement of an individual into different forms of interaction with media cultural environment. Identificational and behavioral strategies given and embedded by media culture (including the assistance of manipulative technologies) may be considered as one of the most successful mechanisms of socialization of not only children and youth but adults as well;

7. *Socio-normative function* due to which mass media form the program of socio-psychological behavior of an individual, define or set the mode of life, represents a ready hierarchy of values, preferences.

Besides the functions mentioned media culture (from socio-psychological point of view) implements the functions of *representation* or *personal translation* of local subculture of some community, social modeling of subjective world picture of separate personality and acts as an essential *factor of social life organization and emotional regulation of human's social behavior*.

The data of our empiric research make it possible to name significant (in order of decreasing) motives of the youth apply to media culture which determine the character of an individual involvement into socio-cultural environment:

- *Emotional-searching* or regulative motive which consists in personality's search of media culture products (journals, films, music, photographs etc.) required for the achievement of new emotional experience, look-up of deficient feelings, keen emotional states and the like. By applying to media world the subject forms the conditions needed at the given moment of time (e.g. he achieves additional energetic activation or, vice versa, relaxation). It can be said that in this case a cultural product of media becomes the object of behavioral imitation and, to a certain extent, the mechanism of emotional identification for an individual.

- *The motive of compensation* or substitution of actual reality by virtual events. The phenomenon of "television addiction" (watching television more than 3 hours a day, watching serials and the like) is connected with the spiritual life poverty, the desire to go away from the problems of life, to leave for the better, illusive, world – the world of glamour, glitter, comfort. This motivation is directly associated with the compensational function of media culture. In this case the mechanism of social influence may be defined as follows: in the course of appealing to virtual reality the distraction from real life and its problems takes place. The danger of this compensation is that it often leads to pseudo-compensation under which the

discrepancy between television tale and real life may strengthen but not weaken the internal antagonisms of the individual, bring to self-appraisal decrease, inferiority complex development etc.

- *The motive of searching new or unusual emotional states* most closely connected with hedonistic function of media culture; an individual's desire to experience a range of feelings which are not provided by everyday life is realized in social behavior and media world appeal.

- *Social motives* which are expressed in looking for identity, yearning for cooperation etc. Virtual space allows an individual to realize his need in affiliation, personal self-presentation, to display addiction to fashion, a wish not to lag behind others. Supporting blogs and chats, placing one's own photographs may also be considered as a social positioning of a subject and at the same time as a desire to belong to a certain group, to be involved into it.

- *Cognitive motives* are also connected with a number of media culture functions (promotion, world outlook, affiliation and others) which provide a possibility of polycultural world knowledge, mind broadening (e.g. reading the journals about culture, watching educational programs, information search on Internet and the like).

GLOBAL TENDENCIES IN SCIENCE AND EDUCATION DURING THE ERA OF PARADIGM CHANGES OF SOCIAL DEVELOPMENT

Babich I.N.®

Interregional Public Organization «Women in Science and Education»

Russia

Abstract

Globalization and internationalization, mobility and mass character of education happen against formation of a new paradigm of civilization development. Strengthening of innovation and cooperation, interdisciplinarity and transdisciplinarity of researches and educational programs allows realizing effective mechanisms of the training focused on satisfaction of requirements for social and cultural spheres in practice.

Keywords: responsibility, interdisciplinarity, transdisciplinarity, cooperation, synergetics.

Аннотация

Глобализация и интернационализация, мобильность и массовость образования происходят на фоне становления новой парадигмы цивилизационного развития. Укрепление новаторства и сотрудничества, междисциплинарности и трансдисциплинарности исследований и образовательных программ позволяет реализовывать на практике эффективные механизмы обучения, ориентированные на удовлетворение потребностей в социальной и культурной сферах.

Ключевые слова: ответственность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, сотрудничество, синергетика.

Ключевым и необходимым компонентом развития общества в XXI веке является качественное и доступное образование. Главную ответственность за образование своих граждан несет государство. Как общественное благо образование также является ответственностью всех заинтересованных участников. Не случайно в центре внимания многих академических и политических программ находится тема социальной ответственности образования, включающего высшее образование. Под социальной ответственностью высшего образования понимается обеспечение получения каждым человеком квалификации и социальных навыков, позволяющих ему быть востребованным на рынке труда, участвовать в развивающейся инновационной экономике, обеспечивать собственное благосостояние и благосостояние общества в целом [1]. Перед лицом глобальных вызовов высшее образование несет социальную ответственность за более глубокое понимание каждым человеком многоплановых проблем, имеющих социальные, экономические, научные и культурные корни, за расширение возможностей людей решать проблемы.

В эпоху макросдвига, в которую мы живем, по глубокому убеждению одного из докладчиков Римского клуба Э. Ласло, под вопрос поставлена сама будущность человечества. Макросдвиг в ближайшем будущем приведет к неизбежному изменению мировой цивилизации [2].

В результате изменений, согласно доказательствам известного ученого и общественного деятеля, человечество или увязнет в проблемах, порожденных глобализацией и экологическим кризисом, или найдет путь выхода из сложившейся ситуации. Поиски законов развития продолжаются на всех уровнях организации материи и во всех областях знания. Переживает период существенных изменений современная естественнонаучная парадигма, меняются ее эпистемологические аспекты. Претерпевает изменение и содержательная, онтологическая часть современной парадигмы общественного развития.

Теоретико-познавательные и методологические проблемы связаны с экстраполяцией понятия «парадигма» на социогуманитарные науки [3]. Введенное для характеристики нормативности методологии позитивистом Г. Бергманом понятие парадигмы, широкое распространение приобрело в связи с работами Т. Куна. Объясняя развитие науки благодаря деятельности сообществ людей, разделяющих общую парадигму, Т. Кун под парадигмой понимал «дисциплинарную матрицу», составленную из ряда элементов и функционирующую как единое целое. Применяемое в методологическом анализе физики и химии, языкознании и психологии, социологии и других научных дисциплин, понятие парадигмы - это не только содержание знания, это и система целей и ценностей, разделяемых научным сообществом [4]. Переосмыслению гуманистических принципов и ценностей способствует происходящая трансформация современного научного познания. Смещается вопрос о целостности субъекта и объекта научного познания на границы науки и жизненного мира [5]. Рождается многообразие взаимодействий языков и методологий науки, задача которых состоит во всемерном обеспечении взаимопонимания, в объяснении новых тенденций развития современной науки и образования.

Существенные трансформации происходят в сфере образования. Меняются цели обучения, его качество, мотивация, контент, процесс преподавания, методы оценки знаний, управление и компетенции. Аналитики фиксируют новые тенденции в образовании XXI века: глобализация и интернационализация, его широкая диверсификация в соответствии с многообразием потребностей различных групп населения и динамично изменяющейся экономики, появление новых участников образовательного процесса. Следствием массовости является разнообразие высших учебных заведений. Появляются открытые и региональные университеты, вузы заочного, смешанного и электронного обучения.

Фундаментальными факторами современного образования становится создание гибкой образовательной среды, в которой место и время обучения выбирают сами студенты, и формирование открытой среды обучения. Во всем мире существует более 50 открытых университетов, предлагающих работающим взрослым людям и жителям отдаленных районов достойную замену классическому образованию. Постепенно стирается граница, существующая на протяжении многих лет между традиционными и дистанционными университетами. В режиме смешанного обучения, сочетающего очное и электронное обучение, учатся 17% мировых студентов. 34% используют курсы с применением электронных технологий. В Открытом университете Великобритании около 200 тысяч студентов. Широкое распространение получило использование открытых ресурсов, при котором материалы одного вуза в цифровом формате находятся в открытом доступе для другого вуза. 8000 учебных материалов Открытого университета Великобритании предлагается бесплатно. Зафиксировано 57 миллионов скачиваний учебных материалов уникальными пользователями.

В результате активного использования информационных и коммуникационных технологий стремительно развиваются институты дистанционного образования. По данным Международного совета по открытому и дистанционному обучению (ICDE) сегодня в мире насчитывается более 43 миллионов он-лайн студентов. Каждый десятый студент в Китае и Южной Африке обучается дистанционно. В действующих 20 киберуниверситетах Кореи, где электронное обучение развивается с 1997 г., все услуги оказываются с помощью цифровых технологий. В США 30% студентов прошли обучение как минимум по одному он-лайн курсу. На дистанционное образование возлагаются надежды в решении проблемы обеспечения людей новыми компетенциями в связи с возрастающей безработицей в Европе, где планируется создать более 600 миллионов рабочих мест.

Другой глобальной тенденцией сегодняшнего дня является студенческая мобильность. Вопросы движения народов, информации, вещей, образов и идей занимают значительное место в жизни людей и в большинстве организаций. Развитие сетей и потоков, многочисленных перемещений размывает эндогенные социальные структуры общества. Анализируя социальный мир в «новой парадигме подвижности», Джон Урри видит задачу социологии в изучении различных мобильностей [6]. Подтверждением служат сложнейшие взаимодействия между различными

мобильностями и социальными последствиями. Например, в 2007 г. 2,8 миллиона студентов учились за границей, что в три раза больше, чем в 1980 г. По прогнозам, в 2025 году число студентов, обучающихся за границей, вырастет до 7,2 миллионов. Растущая мобильность студентов, предоставляя много преимуществ и возможностей, в тоже время создает проблему «утечки умов». Студенты не возвращаются на родину и это, по мнению международных экспертов, является большой потерей для экономики их стран.

Важным аспектом социальной ответственности современного высшего образования является развитие территорий. Приобретает актуальность совершенствование трансграничных образовательных услуг. Разработки ЮНЕСКО и ОЭСР добровольных принципов для обеспечения качества в трансграничном образовании используются при создании сетевого университета Шанхайской Организации Сотрудничества. Наиболее быстро растущим сектором высшего образования во всем мире являются частные высшие учебные заведения. В странах Восточной Европы около 40% студентов учатся в частных вузах, значительное распространение частных вузов наблюдается в некоторых странах Латинской Америки и в Африке. Развивается сотрудничество между государственными и частными вузами, направленное на удовлетворение растущих потребностей общества в образовании.

Образование, наука и культура – сферы, которые находятся в тесном взаимодействии. Из новейших тенденций развития современной науки и культуры в целом вырастает обучение трансдисциплинарности. Начиная с Жана Пиаже, впервые использовавшего термин «трансдисциплинарность» в 1970 г. для обозначения принципа научного исследования к проблемам, выходящим за границы конвенционально установленных академических дисциплин, тема трансдисциплинарности звучит в многочисленных выступлениях социологов, философов, искусствоведов, экономистов, представителей других областей знания. Подготовка вузами своих выпускников с расчетом на потребности не только сегодняшней, но и будущей высшей школы в контексте непрерывного образования также связана с трансдисциплинарностью программ учебного процесса. Принятая участниками Международной конференции по Высшему образованию (Париж, 1998 г.) «Всемирная Декларация о Высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» призывает учить будущих специалистов использованию трансдисциплинарного подхода для решения сложных проблем природы и общества – одним из основных способов решения проблем XXI века. Если в первых университетах в XIII веке было семь дисциплин, то к 1950 г. их насчитывалось уже 54, а в 2000 г. – более 8 000 дисциплин (данные Национального фонда науки). Обосновывая необходимость меж- и трансдисциплинарности, президент Международного центра трансдисциплинарных исследований (CIRET – Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires) – физик Басараб Николеску, объясняет: «8 000 дисциплин означают 8 000 способов искать действительность». Это катастрофа для знания, констатирующая: «больше нет единства знания». Поэтому мультидисциплинарность и междисциплинарность, согласно Б. Николеску, выражают «потребность повторного объединения и интеграции знания» [7].

На Первом Международном Конгрессе по трансдисциплинарности, представляемом CIRET, была принята Хартия трансдисциплинарности (Convento da Arrabida, Portugal, ноябрь 1994 г.). Затем прошел целый ряд симпозиумов по обмену знаниями и опытом, стимулирующие новые трансдисциплинарные исследования. Глубокому пересмотру характера академического производства знаний и их роли в развитии коллективного понимания и глобального благополучия посвящен он-лайн семинар «FIRST INIT VirtualSeminar: Inter- and Transdisciplinary Horizons. INIT Purposes and Approaches» (январь – февраль 2012 г.). Виртуальное обсуждение эпистемологических, концептуальных, эмпирических, реляционных проблем объединило экспертов в области гуманитарных, общественных и естественных наук, техники и образования. Сегодня термин «трансдисциплинарность» понимается в четырех значениях: 1) как декларация, провозглашающая равные права больших и малых научных дисциплин, культур и религий в исследовании окружающего мира; 2) как высокий уровень образованности, разносторонности, универсальности знаний конкретного человека; 3) как «правило» исследования окружающего мира сразу на нескольких уровнях (физическом и ментальном, глобальном и локальном); 4) как принцип организации научного знания, открывающий широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества.

Среди основных причин возникновения трансцендирующего сдвига научного знания в жизненный мир Л.П. Киященко и В.И. Моисеев выделяют внутренние и внешние для научной деятельности причины. К внешним причинам относится одновременно практическая и

фундаментально теоретическая необходимость в поиске решения экзистенциальных задач: экологических, демографических, биоэтических и др. Другой внешней причиной формирования трансдисциплинарного опыта называются радикальные изменения в характере науки, выходящей за рамки лабораторий. В массовом производстве знаний участвуют и представители научных дисциплин, и социальные агенты, обеспечивающие накопление, распределение и практическое применение получаемой научной информации. Являясь формой общественного производства, наука становится «гибридом» фундаментального исследования - получение истинностного знания и прагматического - получение полезного эффекта. К внутринаучной причине относится возрастание значения проблемно-ориентированных форм исследовательской деятельности: проектирование, прогнозирование, конструирование, целевое программирование. В связи с усложнением предмета и методов исследования «происходит многомерная трансгрессия дисциплинарного знания за границы своей классической самоидентификации» [7]. Сложность, по мысли авторов, связана с «нередуцируемой многомерностью исследуемой проблемы», а также с тем, «что в ситуации трансгрессии предмет и метод сами оказываются в среде становления».

Важность междисциплинарности для мирового сообщества в сфере образования отмечена в Коммюнике Всемирной Конференции по Высшему Образованию (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 июля 2009 г.). Учреждения высшего образования должны укреплять междисциплинарный подход путем осуществления в условиях институциональной автономии и академических свобод своих основных функций: проведение исследований, преподавательская деятельность и оказание услуг обществу [1]. Междисциплинарный подход направлен на формирование критического мышления и активной гражданской позиции. Это, в свою очередь, будет способствовать устойчивому развитию, повышению уровня благосостояния и реализации прав человека, включая гендерное равенство. Общественная организация «Женщины в науке и образовании», осуществляя пятнадцатилетний эксперимент по адаптации идей синергетики в учебный и воспитательный процесс школы, отвечает конкретными действиями на призыв ЮНЕСКО создавать гибкие системы исследований, которые содействуют получению высоких научных результатов и междисциплинарному сотрудничеству. Возглавляемая профессором МГУ имени М.В.Ломоносова, доктором физико-математических наук Г.Ю. Ризниченко, общественная организация активно участвует в решении актуальных вопросов модернизации системы образования. Благодаря сочетанию классических традиций российского образования и современных образовательных технологий школьники и учителя, участвующие в эксперименте, демонстрируют высокое качество образования. Предлагая конкретные шаги по трансформации отечественной школы, развития учительского потенциала, становления нелинейного мышления всех участников образовательного процесса исследование отвечает на вопрос: «Как сделать образование междисциплинарным?».

Методологически междисциплинарность обогащает то, что определено внутри дисциплинарных делений, но цели ее остаются по-прежнему внутридисциплинарными. Связанная с переносом методов одной научной дисциплины в другую, междисциплинарность сохраняет дисциплинарное деление. Прозрачное между дисциплинами «пространство» не оказывает сопротивления и не влияет на качество междисциплинарного взаимодействия. Совсем другой представляется ситуация трансдисциплинарности, принципиально отличающаяся от междисциплинарности. Префикс «trans» означает то, что находится между дисциплинами, «поперек» дисциплинарных делений, за границами каждой отдельной дисциплины. В ситуации трансдисциплинарности нарушается жесткость дисциплинарных делений научного знания. Границы становятся «проходимыми». Не перечеркивая генетическое родство с их породившим дисциплинарным взаимодействием, «экстра»-системы «получают статус лишь относительно автономного существования от среды, которая была безразлична к их появлению» [7]. Так появляются системы «поверх» дисциплинарного деления, результатом которых является самоорганизация нового знания. При этом складывается особый тип ученого, преодолевающего узкую специализацию. Исследователь, вписывающий конкретную проблему в обширный контекст различных наук, не смущается, по словам Л.А. Микешиной, «их принадлежности к разным ведомствам естественных или социально-гуманитарных, а также художественных форм знания».

Характерный для современной западной науки сетевой подход к организации научных исследований служит примером «меж»-системных образований. Не заменяя традиционных организационных форм проведения научных исследований и социальных институтов науки, сетевое сообщество дополняет их. Развивая идею когнитивных практик, межрегиональная общественная организация «Женщины в науке и образовании» выступила с инициативой создания исследовательской группы (серия диалогов) по применению синергетического подхода в

образовании. «Мегаметодология» диалога когнитивных практик основана на видении познания как коммуникативного процесса, где когнитивная практика трактуется как способ получения и передачи знания в процессе коммуникаций [3]. В рамках диалога естественнонаучной и гуманитарной культур, диалога эпох, диалога поколений, диалога теории и практики (теория самоорганизации), диалога человека и природы осуществлялась рефлексия синергетического подхода в обучении и воспитании. Рассматриваемые в самых разных аспектах понятия и модели синергетики рассчитаны на студентов, преподавателей, учителей, научных работников, специализирующихся в различных областях естественнонаучного и социогуманитарного знания. Как форма научно-образовательной интеграции, диалоги приносят необходимую академическую составляющую в широкое обсуждение исторических традиций и перспектив российского и глобального образования.

Призванное возглавить в обществе процесс накопления глобальных знаний для решения общемировых проблем, междисциплинарное и трансдисциплинарное образование формирует целостное мировоззрение, критическое мышление и ответственность. Ответственность образования заключается в его решающем вкладе в устойчивое развитие в современном мире.

Литература

- [1] Всемирная конференция по высшему образованию 2009 г. Новая динамика развития высшего образования и исследований в целях социальных изменений и развития (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 июля 2009 г.). КОММЮНИКЕ. – Париж: 2009. - 14 с.
- [2] Ласло Э. Макросдвиг (К устойчивости мира курсом перемен) Предисл. Артура Ч. Кларка. М.: Тайдекс Ко, 2004. - 207 с.
- [3] Микешина Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки.- М.: РОССПЭН, 2010. – С. 8-9.
- [4] Мамчур Е.А. Присутствуем ли мы при кризисе эпистемологических оснований парадигмы физического знания? / Философия науки. — Вып. 7: Формирование современной естественнонаучной парадигмы. - М.: 2001. - С. 3.
- [5] Киященко Л.П., Тищенко П.Д. Пределы и возможности синергетической парадигмы / Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 553.
- [6] Urry John Mobilities. – Polity, - 2007. – 336 p.
- [7] Киященко Л.П., Моисеев В.И. Философия трансдисциплинарности. М.: Институт философии РАН, 2009. – С. 10-11, 23.

УДК 378

NEW ROLE OF A LECTURE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TAKING INTO ACCOUNT INTERNATIONAL REQUIREMENTS

Belonozhko M.L.®

Tyumen State Oil and Gas University

Russia

Abstract

The process of integration of Russia into International Educational Community requires introduction to the activities of higher educational institutions the necessity of performing of active non-traditional for the universities actions among which one of the main places is taken by the actions directed on the improving the professionalism of teaching staff of higher educational institutions. The authors show that a modern higher educational institution of international level needs a lecturer with a changed, as a result of educational innovations, structure of priorities of professional and personal qualities.

Keywords: quality of education; professional qualities of a lecturer; non-traditional model of teaching; integrated model of educating.

Аннотация

Процесс интеграции системы образования России в международное образовательное сообщество требует внесения в деятельность вузов необходимости проведения активных нетрадиционных для университетов действий, среди которых одно из основных мест занимают действия, направленные на повышение профессионализма профессорско-преподавательского состава вузов. Авторы статьи показывают, что современному вузу мирового уровня нужен преподаватель с изменившейся в результате образовательных инноваций структурой приоритетов профессиональных и нравственных качеств.

Ключевые слова: Качество образования, профессиональные качества преподавателя высшей школы, нетрадиционная модель преподавания, интегрированная модель обучения.

Система образования в большей мере, чем другие социальные институты, подвержена влиянию глобализации, основным принципом которой является взаимообусловленность и взаимозависимость различных процессов, происходящих в мировом сообществе. Это порождает необходимость подготовки мобильных специалистов, способных творчески осмыслить информацию, полученную в разных образовательных структурах и реализовать ее в своей профессиональной деятельности. При этом необходимо учесть, что в мире происходит рост потоков межгосударственных перемещений профессионалов.

В связи с этим процесс интеграции системы образования России в международное образовательное сообщество требует внесения в деятельность вузов необходимости проведения активных нетрадиционных для университетов действий, среди которых одно из основных мест занимают действия, направленные на повышение качества образования и профессионализма профессорско-преподавательского состава вузов.

В связи с этим существенно меняются подходы к определению качества преподавания. Современному вузу мирового уровня нужен преподаватель с изменившейся в результате образовательных инноваций структурой приоритетов профессиональных и нравственных качеств. Это должен быть субъект, способный к самоопределению и саморазвитию в условиях постоянно меняющихся моделей обучения, субъект, который принимает свое профессиональное назначение в качестве важнейшего императива своей жизнедеятельности, субъект, способный к постоянному повышению своей квалификации и т.п.

Проведенный анализ различных концептуальных основ оценки профессиональных качеств преподавателя свидетельствует о том, что предложенные критерии оценки не вполне адекватно могут отражать качественные характеристики, необходимые для субъекта образовательной деятельности в условиях глобализации образования, которая предъявляет новые требования к профессорско-преподавательскому составу высшего учебного заведения [3, 5, 6, 9, 10].

Анализ предлагаемых методик оценки профессиональных качеств преподавателя высшего учебного заведения [1, 2, 4, 7, 8], собственные исследования по этой проблеме дали основание выявить основные критерии, которые представляют собой комплекс существующих и новых требований к личности преподавателя высшего учебного заведения:

1. Современность знаний.

Очевидность этого требования не вызывает сомнений. Тем не менее, как показывают результаты посещения занятий преподавателей университетов, немало из них базируют свои лекции на несвежем, быстро устаревающем материале, оторванном от событий и реалий современной жизни. В то же время, преподаватель должен быть на суперсовременном уровне осведомленности о самых новейших знаниях, чем его студенты. Сюда входит владение новейшими базами данных всех видов образовательно-информационных ресурсов, включая основные отечественные и зарубежные печатные и электронные ресурсы, а также методами их эффективного поиска и использования.

2. Способности и навыки обучения студентов международного уровня.

Готовя специалистов, способных работать в международной среде, необходимо внедрять в процесс обучения инновационные модели образования, так как традиционные формы обучения (лекции, семинары и т.п.) в условиях постиндустриального информационного общества не могут выполнять эти требования.

Одной из таких эффективных форм преподавания является интегрированное обучение. Интегрированное обучение, в отличие от существующего традиционного, подразумевает формирование комплекса знаний за счет интеграции совместных усилий студентов и их преподавателя, а не за счет, преимущественно, его усилий. Традиционно преподаватели предлагают студентам лекции с заранее составленным набором материалов. Для наглядности проведем следующую аналогию. Подход традиционных преподавателей подобен сосуду, заполненному новой информацией до верхней отметки, из которого каждый, допустим, из пяти студентов получает свою долю. Представим другую ситуацию. Нетрадиционный преподаватель предлагает студентам в дополнение к своей небольшой установочной лекции интегрировать новый комплекс знаний по рассматриваемой части курса. Эта ситуация подобна принесенным пяти сосудам, частично заполненным знаниями (стартовым, основополагающим модулем знаний в виде мини-лекции). Каждый из студентов получает один из пяти сосудов. Его задача - используя свои опыт и знания, а также опыт и знания соучеников, полученные в ходе самоподготовки и практической работы в различных компаниях, дополнить сосуд до верхней отметки. В результате в первой ситуации (традиционный вариант) сумма знаний будет эквивалентна одному сосуду, заранее приготовленному и принесенному на занятие профессором. Во второй ситуации (нетрадиционный вариант) сумма знаний будет эквивалентна пяти сосудам, активно интегрированным на занятии каждым студентом вместе с профессором. Регулярно осуществляемая нами оценка знаний студентов объективными методами показывает, что новые знания, полученные в ходе работы по второй модели, более глубоки и приобретаются в значительно более короткие сроки, чем по традиционной модели, а, следовательно, эффективность результатов обучения выше.

Значимость данной формы обучения несомненна, так как студенты становятся участниками процесса обучения не только в качестве объекта, а в качестве субъекта образовательной деятельности, поскольку могут внести в процесс обучения свой профессиональный опыт (студенты, имеющие опыт работы) или полученные знания в процессе прохождения производственных практик на производстве и в бизнесе (студенты, пришедшие в вуз со школьной скамьи).

Нетрадиционная модель интегрированного обучения предъявляет новые требования к личности субъекта образовательной деятельности, а именно перехода из одного качественного состояния (преподаватель-лектор) в новое качественное состояние – преподавателя-интегратора. В свою очередь, это требует от преподавателя вуза большей творческой инициативы, инновационности при планировании занятий, а также способностей и навыков их фасилитирования.

3. Практический подход к формированию знаний студентов.

Лекции традиционных преподавателей построены, как правило, на базе теоретических выкладок, а не на наиболее ярких примерах из реальной жизни, поэтому восприятие нового материала студентами происходит вяло и неэффективно. Такая практика ведения занятий становится невозможной в силу изменившихся условий развития современного общества. Студенты должны получать знания, отражающие реальное положение дел во всех сферах общественной жизни. А, значит, для них становится объективно необходимым изменение формы и методов обучения, предполагающее, прежде всего, анализ частных реальных ситуаций и построение на их основе более общих теоретических положений. Поэтому наиболее эффективным путем изучения нового материала явился путь выхода на теорию через изучение и анализ практики и опыта экономической и производственной деятельности конкретных компаний.

Таким образом, преподаватель нового типа должен, с одной стороны, быть хорошо знаком с многочисленными примерами из реальной практики, а с другой, владеть теорией всех рассматриваемых практических ситуаций, что позволяет привести студентов к пониманию и освоению сложных теоретических положений через призму реальной жизни.

4. Фасилитирование занятий в интерактивном режиме с интеграцией всех возможных источников информации, включая электронные, в режиме реального времени.

Проведенное исследование позволило определить, что наиболее эффективной формой организации учебных занятий является аудиторная дискуссия. Преподаватель должен в совершенстве владеть искусством организации и ведения дискуссий, как основной формой аудиторного учебного процесса. В частности, планированием дискуссии, ее инициированием, обеспечением надлежащего ритма и накала, отслеживанием активности участников. Он должен знать, как лучше всего поддержать прогрессивные точки зрения и сохранить такт в отношении

авторов ошибочных высказываний, как вовлечь в обсуждение малоактивных студентов и управлять направлением дискуссии в нужном для занятия русле, каким образом обобщить полученные результаты и сформулировать выводы. Кроме того, он должен владеть талантом моделирования реальных ситуаций и организации деловых игр. Таким образом, понятие «профессор нового типа» включает в себя талант и навыки фасилитирования интерактивных направленных дискуссий, а также деловых игр с моделированием ситуаций.

5. Интенсивное использование визуальных средств.

Несмотря на очевидность высокой эффективности включения визуальных органов чувств человека в учебный процесс, доля использования визуальных средств преподавателями еще невелика. Традиция чисто ораторского подхода к лекциям, перешедшая в 21 век из прошлого, когда не существовало средств компьютерной визуальной поддержки лекций, еще очень сильна. А ведь задействование в учебном процессе органов зрения, в дополнение к органам слуха, существенно повышает возможности восприятия и усвоения материала. Подобная «визуальная компенсация» уже доказала свою эффективность. Социологические опросы студентов показали, что занятия, активно сопровождающиеся компьютерными анимационными слайдами (например, с использованием программы для компьютерных презентаций «Power Point») позволили им запоминать больше информации и значительно повысили эффективность восприятия новых знаний. Поэтому квалификация преподавателя нового типа должна включать, наряду с искусством проведения занятий, владение всеми современными средствами визуальной поддержки учебного процесса, а также умение правильно включать их в сценарий занятия.

Исходя из основных критериев оценки качеств преподавателя, предлагается разработанная система профессиональных качеств, которые соответствуют новым требованиям к качеству обучения.

1. Профессиональная компетентность и научный потенциал:

- опыт педагогической деятельности;
- опыт работы в отраслевых структурах;
- наличие ученой степени;
- научная деятельность;
- количество выпущенных монографий и учебных пособий;
- наличие почетных званий и поощрений.

2. Показатели педагогического мастерства:

- глубокое знание курса с широкой эрудицией в области сопряженных дисциплин и реально-прикладных и перспективных ситуаций в отрасли;
- организация учебного процесса в соответствии с программой курса;
- владение методикой организации занятий с учетом подготовленности конкретного студенческого контингента;
- умение эффективно использовать все достоинства интерактивного метода преподавания, имея в виду личностные качества студента и требования учебного процесса, прошлый и текущий опыт трудовой деятельности студента.

3. Показатели методического обеспечения учебного процесса:

- рациональный подбор учебников и учебных пособий и справочной литературы;
- подготовка тиражированных на различных видах носителях и накопителях информации;
- подготовка программного обеспечения к практическим занятиям, расчетно-аналитическим и проектно-графическим заданиям и проектам.

4. Показатели социально-этического портрета преподавателя:

- Внешний вид: строго деловой, опрятный, одет по сезону, в соответствии с возрастом и положением.

• Стиль поведения: демократично уважительный и доброжелательный; манеры поведения достойны подражанию; корректность и вежливость; контактность и выражение личного предрасположения и такта.

• Деловые качества: трудолюбие; хорошая память и быстрая реакция на востребование информации; принципиальность; выдержанность в конфликтных и сложных ситуациях; инициативность и организаторские способности при организации учебного процесса; способность уловить и прогнозировать новые тенденции в развитии рынка трудовых ресурсов и адаптировать учебный процесс к новым условиям и требованиям; целеустремленность при

проведении групповых дискуссионных и индивидуальных интерактивных занятий; умение инициировать активность и творческие способности студента.

- Нравственные качества: чувство личной ответственности и гражданская честность; принципиальность в соблюдении моральных принципов; плюрализм, конформизм и толерантность в суждениях; культурный кругозор и др.

Литература

- [1] Афанасьева Г.Н., Калинина Т.Н. и др. Методология оценки качества подготовки научно-педагогических кадров инженерных вузов: Учеб.-метод. пособие. – СПб.: СПГУТД. 2003. – 43 с.
- [2] Галаган А.И. Теоретические и методические основы сравнительных исследований систем образования //Социально-гуманитарные знания. – 2006. - № 3. – С. 251-262.
- [3] Добренков В.И. Общество и образование /В.И.Добренков, В.Я.Нечаев // М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
- [4] Епишева О.Б. О понятии «технологическая компетентность педагога» // Проблемы педагогической инноватики. Компетентностный подход: Материалы региональной науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Колычевой. Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2003. С. 41–43.
- [5] Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург: УрО РАН, 2000. – 302 с. – с. 5.
- [6] Менеджмент качества в вузе / Под ред. Ю.П. Похолкова и А.И. Чучалина. – Томск: ТПУ, 2004. – 252 с.
- [7] Могильницкий С., Боев О. Обеспечение и оценка качества высшего образования //Высшее образование в России. – 2004. - № 2. - С.12–28.
- [8] Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск, 2003. Ч.1. С. 3 - 7.
- [9] Субетто А.И., Селезнева В.А. Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, квалиметрия, доктрина // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III международной науч.-метод. конф. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – 380 с.
- [10] Mallea, J. Internationalization of Higher Education and the Professions, *in*, OECD. International Trade in Professional Services. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1997

УДК (UDC) 334.722.24: 338.436

ББК (BBC) 65.324.2

THE FAMILY ECONOMICS AT THE VILLAGE IN THE CHANGEABLE RUSSIAN SOCIETY

Chojropov Ts.Ts.®

Russia

Abstract

The wide spectrum of the researches spent on the modern problems of family economics on village is presented in this article. Author of article used the economic-sociological approach in research of institute of a personal part-time farm (on Republic of Buryatiya's materials).

Keywords: village, family, family economy, personal part-time farm.

Аннотация

В статье представлен широкий спектр исследований, проведенных по современным проблемам семейной экономики на селе. Автор работы использовал экономико-социологический подход в изучении института личного подсобного хозяйства (на материалах Республики Бурятия).

Ключевые слова: село, семья, семейная экономика, личное подсобное хозяйство.

В условиях перехода страны к рыночным отношениям, сопровождающегося негативными изменениями в экономике и социальной сфере, особую актуальность приобретает изучение института современной сельской семьи. Деревенская семья с ее патриархальными традициями становится тем фундаментом, на котором строится переходное общество, поскольку является в какой-то мере демографическим компонентом человеческого потенциала страны. Поэтому сегодня государственная политика ориентирована на укрепление института семьи, в первую очередь, сельской.

Современная сельская семья сохраняет свою устойчивость во многом благодаря способности личного подсобного хозяйства (ЛПХ) обеспечить ей определенный доход. Таким образом, сельскую семью можно рассматривать и в контексте изучения института личного подсобного хозяйства.

В советский период институт крестьянского двора утратил свои позиции, а следовательно был ликвидирован целостный социальный механизм, который доказал свою эффективность при осуществлении разного рода хозяйственно-трудовых операций. Распался некий семейный кооператив с разделением труда, взаимной заботой о каждом участнике трудового процесса.

Эволюция сельской семьи сначала от крестьянского двора и родовой общины к коллективному хозяйству, а затем снова к личному подсобному хозяйству и хозяйству фермерскому есть фактически возвращение на круги своя, способ воссоединения интересов отдельных членов семьи и всей семейной группы в целом. В результате социальных реформ экономическое положение жителей села ухудшилось, но вместе с тем они были вынуждены обратиться к новой форме семейного хозяйствования, которая фактически оказалась известной и апробированной, но модернизированной в соответствии с изменившимися условиями.

Бесспорно, что одним из механизмов адаптации сельской семьи Бурятии к рыночным условиям является развитие личных подсобных хозяйств. Поскольку денежные поступления из официальных источников (доля заработной платы, социальные выплаты) составляют все меньшую и меньшую часть в совокупных располагаемых доходах сельской семьи, а поддержание достойного уровня жизни зависит в основном от экономической активности ее взрослых членов, сельские домохозяйства все больше уходят в сферу неформальных отношений и неформальной семейной экономики. Сегодня их можно рассматривать уже не столько как потребительскую, а в основном как производственную единицу, функционирующую по законам семейной экономики. Для такого хозяйства характерна не погоня за прибылью, а поддержание жизнедеятельности семьи, использование при этом всех доступных ресурсов, которые делают ее независимой от нестабильной внешней экономической среды, помогают сохранить материальный и социальный статус.

В рамках работы по гранту РГНФ (2007 – 2008 гг.) нами проведен анализ современных исследований отечественных социологов, экономистов, демографов по теме проекта. Разработана программа социологического исследования и инструментарий для проведения: а) анкетного опроса, б) экспертного интервью. Спроектирована выборка для проведения анкетного опроса в сельских районах-типопредставителях. Проведен пилотажный анкетный опрос в Мухоршибирском районе. Проведен анкетный опрос в Баргузинском, Селенгинском, Хоринском, Прибайкальском, Закаменском и Тункинском районах Бурятии в сельских семьях 24 поселений. Собранные эмпирические данные по проекту обработаны по программе SPSS, адаптированной для соответствующих процедур. Проведен экспертный опрос.

В соответствии с программой социологического исследования в качестве экспертов выступили представители органов власти, компетентные в вопросах функционирования агропромышленного комплекса, ученые из Бурятского научно-исследовательского института сельского хозяйства, Бурятской государственной сельскохозяйственной академии, руководители местных администраций и агропредприятий. Всего собрано и проанализировано 602 документа в рамках анкетного опроса и 84 анкеты экспертного опроса.

По результатам исследования установлено, что при упадке государственной экономики, включение в неформальную экономику для большинства населения Республики Бурятия, особенно на селе, является единственной стратегией самозащиты. Значительное место в ней занимает семейная экономика, основными чертами которой являются: - желание обеспечить себе хоть какую-то занятость; - трудоемкие работы на нерегулируемых рынках с высокой степенью риска; - семейный труд (а не наемный); взаимная поддержка и кредитование.

Выявлено, что личное подсобное хозяйство в настоящее время остается значимым сегментом в экономике Республики Бурятия. По данным официальной статистики, в РБ насчитывается 149,4 тыс. личных подсобных хозяйств. Доля производимой ими продукции в объеме сельскохозяйственного производства РБ составляет 81,4%. Как и во всей стране, сельские

домохозяйства в Республике Бурятия дают более 90% картофеля и около 80% овощей, но их доля в производстве продукции животноводства (85% мяса и молока) на 2/3 выше средней по Российской Федерации.

На базе материалов нашего обследования зафиксировано, что, 91,1% сельских семей в Центральной и Северной (*сельскохозяйственных*) и 86,9% семей в Пригородной, Западной и Восточной (*промышленных*) зонах Республики Бурятия на сегодня имеют личное подсобное хозяйство: а) первые – данные опроса 2007 г. в сельских семьях Баргузинского, Селенгинского и Хоринского районов, вторые (в скобках) – данные опроса 2008 г. в сельских семьях Прибайкальского, Закаменского и Тункинских районов Республики Бурятия.

Выявлено, что тяга к земле остается важнейшим стимулом хозяйствования на селе. Имеют земельные наделы 87,9% (87,1%) сельского населения. Средний размер земельной площади в личном пользовании составляет 65 соток.

Только 10% респондентов, не имеющих ЛПХ, заявили о том, что они не нуждаются в нем. Чаще всего среди причин, по которым у жителя сельской местности нет подсобного хозяйства, отмечают отсутствие средств для покупки скота, кормов, удобрений (47,5%), самих помещений (21%) и свободной земли (24%).

В сельской местности бедными (по факту) остаются те, кто не может по тем или иным причинам (прежде всего в связи с низким уровнем человеческого капитала), увеличить производство продукции личного подворья как для целей натурального потребления, так и на продажу. Такие домохозяйства полностью зависят от государства: уровня оплаты труда, размера пенсий, пособий и льгот. По нашим оценкам, в сельской местности их удельный вес составляет 35-45%. Члены этих семей относятся к наименее защищенным социальным группам населения. Сложнее всего пришлось этим семьям в наблюдаемый период. Эта большая группа риска неоднородна и может быть разбита минимум на две неравные по численности и перспективам изменения социального положения подгруппы.

Одна из них, куда входят 15-20% домохозяйств, представляет собой социальную группу, которую условно можно назвать хронически бедными. В эту группу крайних форм бедности, включая и абсолютную, попадают одинокие старики в преклонном возрасте, а также домохозяйства с опустившимися и фактически утратившими мотивацию на труд маргинальными и люмпенизированными лицами.

В другую подгруппу входят 20-25% домохозяйств, постоянно балансирующие на грани бедности. Сюда в первую очередь относятся нуклеарные семьи с малолетними детьми, а также домохозяйства с работниками сельхозпредприятий, которые, по тем или иным причинам, отказываются от ведения личного хозяйства в расчете на заработную плату. Хорошо известно, что нужно навести порядок в оплате труда работников сельского хозяйства. К сожалению, сегодня практически на всех уровнях власти отсутствует какая-либо заинтересованность в решении указанной проблемы.

По данным региональной статистики, иерархия различных источников дохода в семьях работников агропредприятий выглядит следующим образом:

- доходы от ЛПХ – 1-е место;
- зарплата – 2-е место;
- пенсии, пособия, стипендии – 3-е место;
- предпринимательская деятельность – 4-е место;
- случайные заработки – 5-е место.

Несмотря на то, что основными источниками дохода являются ЛПХ и заработная плата, подавляющее большинство опрошенных подтвердили необходимость дополнительных заработков. В основном это работа по совместительству, домашние промыслы, охота и рыболовство, сбор грибов, ягод, различные услуги односельчанам, сезонные работы, подработка на производстве или у фермеров и частных предпринимателей.

Рассчитана структура поголовья скота и птицы в домохозяйствах сельских семей (см. табл. 1).

В условиях неполной занятости в личном подсобном хозяйстве, по крайней мере, одного члена сельской семьи (самого респондента) наиболее экономически оправдано разведение крупного рогатого скота. Из обозначенных видов животных это – единственный вид, наличие которого в сельских домохозяйствах подтверждено абсолютным большинством опрошенных. Достаточно представительна доля респондентов, которых даже можно отнести по этому показателю к категории «зажиточных» - около трети опрошенных имеют на своем подворье свыше четырех коров и молодняка.

Таблица 1

Структура поголовья скота и птицы в домохозяйствах сельских семей

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | более 4 |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|
| КРС | 26,6% | 6,7% | 14,5% | 10,1% | 10,8% | 31,3% |
| Овцы и козы | 77,8% | 1,8% | 2,8% | 2,1% | 3,9% | 11,6% |
| Свины | 66,9% | 12,4% | 13,1% | 3,8% | 1,7% | 2,1% |
| Лошади | 80,9% | 8,9% | 2,5% | 5,3% | 1,1% | 1,4% |
| Птицы | 81,0% | 0,0% | 0,0% | 0,7% | 1,6% | 16,7% |
| Кролики | 97,5% | 0,4% | 0,4% | 0,4% | 0,0% | 1,4% |
| Пушные | 99,6% | | | | | 0,4% |

Ответы респондентов на вопрос, какое значение имеет для вас личное подсобное хозяйство, выглядят следующим образом: «источник получения продуктов питания для семьи» – 59,0%, «источник дополнительных денежных доходов для семьи» – 19,3, «возможность оказания материальной помощи родственникам (детям и др.), живущим в городе», – 16,8, «ЛПХ – единственный источник дохода для нашей семьи» – 4,0%.

В результате исследования установлена доля продуктов натурального хозяйства, произведенные за счет ЛПХ, в структуре питания сельской семьи: 1) основную часть – 43,5% (39,7%) опрошенных сельских семей; половину – 35,1% (31,4%); одну треть – 13,7% (14,3%); меньше одной трети – 5,6% (7,7%); нисколько – 2,1% (7,0%).

На фоне представленной информации трудно не согласиться с тем, что на современном этапе крестьянская экономика не утратила своей значимости быть основным поставщиком продуктов питания в сельских семьях.

Выявлены показатели, в какой мере за счет ЛПХ удовлетворяются потребности респондентов и их семей в различных продуктах питания, таких как: картофель, овощи, молоко, мясо, яйца.

Таблица 2

Удовлетворение потребностей сельчан и их семей в продуктах питания за счет ЛПХ

| Наз.продукта | Полностью | Не полностью | С избытком | Не обеспечен |
|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| Картофель | 75,8 | 12,6 | 9,9 | 1,7 |
| Овощи | 76,6 | 15,8 | 4,1 | 3,4 |
| Молоко | 59,7 | 15,3 | 5,3 | 19,8 |
| Мясо | 54,3 | 19,4 | 6,9 | 19,4 |
| Яйца | 14,2 | 22,3 | 0,4 | 63,1 |

По всем приведенным продуктам питания есть излишки, но возможность повысить семейный доход за счет их реализации имеют лишь немногие домохозяйства сельских семей. Таким образом, в нынешнем виде личные подсобные хозяйства респондентов ориентированы не на рынок, а на внутрисемейное потребление. Размеры ЛПХ таковы, что применяемые в них технологии и системы ведения хозяйства не позволяют покрыть потребность в традиционно крестьянских продуктах питания абсолютному большинству (86%) опрошенных. Можно сказать, что слово «подсобное» в терминах ЛПХ точно передает современное состояние сельских домохозяйств.

Получена информация о том, кому сельские семьи продают излишки сельхозпродукции ЛПХ. 40% респондентов не реализует нигде продукцию своего ЛПХ. Зафиксировано, что остальные опрошенные предпочитают заниматься лично реализацией продукции ЛПХ или продавать ее оптом частным скупщикам за наличные деньги. Все прочие варианты оказываются малоэффективными, неудобными и на практике применяются редко.

В ходе исследования установлено, что в сельских семьях имеют желание официально зарегистрировать личное подсобное хозяйство 22,8% (31,4%) респондентов. Размышляют на эту тему 10,9% (8,8%) селян, 46,0% (40,8%) не задумывались, 20,0% (19,0%) респондентов затруднились ответить.

Небезызвестно, что юридическое закрепление сложившейся практики ведения хозяйственной деятельности дает возможность для расширения своих прав, для получения

социальных гарантий за свой труд. В связи с вышеотмеченным утверждением в ходе опроса в сельских семьях был задан вопрос «Нужно ли юридически оформлять ЛПХ?». На поставленный вопрос были получены следующие ответы: «да» – считают 33,1% (36,9%) респондентов; «скорее да, чем нет» – 16,2% (13,6%), «скорее нет, чем да» – 9,7% (10,1%), «нет» – 12,8% (13,6%), затруднились ответить 28,3% (25,8%) респондентов. Те сельские жители, которые ответили отрицательно, мотивировали свои опасения следующими доводами – крестьян «задушат» налогами – 29,4% (21,4%), контроль за ведением ЛПХ значительно ужесточится – 4,6% (4,1%), будет много бумажной волокиты – 20,2 (13,3%), без юридического оформления заниматься мелким сельхозпроизводством проще – 28,4% (29,6%), и т.п.»

Таким образом, данные официальной статистики и итоги наших социологических исследований говорят о том, что в настоящее время в качестве одного из важнейших субъектов аграрной экономики являются семейные хозяйства. Личные подсобные хозяйства нацелены на производство продукции для личного потребления и в то же время поставляют часть производимой продукции на рынок, в которых нарабатаны приемы комбинирования различных ресурсов для обеспечения производства на семейных подворьях.

Сегодня менее 10% крестьянских семей реализуют на рынке свою продукцию, на товарное производство ориентированы в основном дворы фермерского типа.

Приобщение к основам кооперирования обеспечивало бы включение всех типов крестьянских дворов в освоение рыночных отношений (объединение крестьянских дворов по производству, переработке и сбыту продукции своего хозяйства, сюда можно отнести и межфермерскую кооперацию и другие формы взаимодействия).

Для достижения этих целей необходимо повышение активности со стороны семейного крестьянского хозяйства, целесообразно культивировать удачные образцы позитивного взаимодействия различных сельскохозяйственных субъектов рыночных отношений. В этих условиях должна быть более значимой роль государства в обеспечении условий успешной социальной адаптации крестьянских дворов нового типа к рыночным отношениям.

YOUTH MOVEMENT AS THE SUBJECT OF PERSONAL AND SOCIAL TRANSFORMATIONS

Ismailova S.A.[©]

Baku State University

Azerbaijan

Abstract

In this article, found its proper reflection issues related to the problem of youth movements and youth subculture. We study the process of creation, and the formation of youth movements. A comparative analysis of the youth movement and subculture in the West, Russia and Azerbaijan is made.

Keywords: youth, youth movements, modern society, subculture.

Аннотация

В данной статье нашли своё должное отражение вопросы, связанные с проблемой молодёжных движений и молодёжной субкультуры. Исследуется процесс создания, и становления молодёжных движений. Проведён сравнительный анализ молодёжного движения и молодёжных субкультур Запада, России и Азербайджана.

Ключевые слова: молодёжь, молодёжное движение, современное общество, субкультура.

© Ismailova S.A., 2012

Молодёжное движение - это борьба молодёжи за удовлетворение её социально-экономических и политических требований, а также её участие в общеполитической борьбе. В молодёжном движении существуют различные направления, отражающие социальную структуру этого общества; каждое из направлений связано с интересами определённых классов и социальных групп. Молодёжные движения - не просто объединения молодёжи, это те социальные структуры общества, посредством которых создаются условия и во многом реализуются интересы, потребности, запросы молодых людей во всех сферах жизни: экономической, политической, социальной, духовной, семейно-бытовой.

Молодёжь является и субъектом, и объектом общественных трансформаций: во-первых, сами молодые люди с целью повышения эффективности их влияния на жизнь общества стремятся объединяться, организоваться в общественные структуры, и, во-вторых, само общество проводит молодёжную политику. Одним из действенных механизмов осуществления этих преобразований является молодёжное движение, которое можно сравнить со своеобразной политической системой такой специфической категории общества, как молодёжь. Оно, как минимум включает в себя следующие три подсистемы:

- институциональную или организационно-институциональную (это государственные и общественные структуры, которые решают проблемы молодёжной политики);
- регулятивную или нормативную (это законодательство в части молодёжного движения и программные и уставные документы самих организаций);
- коммуникативную или информационную (это молодёжные средства массовой информации, молодёжные издания и т.д.). [1, 107].

Молодёжное движение это сложное социально-политическое и демографическое явление, которое имеет свою самостоятельность. Определяющей чертой молодёжного движения является демократический характер его создания. Демократичность молодёжного движения обеспечивается тем, что действующее законодательство практически снимает все ограничения, которые существовали раньше, на создание общественных объединений, за исключением тех, которые являются деструктивными, криминальными для общества. Через свою общественную активность, в первую очередь через свои общественные объединения, молодёжь не только создаёт условия для развития и самореализации, но и активно включается во все общественные процессы.

Процесс создания и становления молодёжных движений разнообразен, однако в целом он имеет четыре основных стадии (периоды): 1) номинальную, когда молодые люди лишь объединяются (в большинстве случаев стихийно) в организацию, связи, между членами которой в этот период весьма слабы. 2) формирование не только связей между членами организации, но и её внутренней структуры. 3) консолидирующую, характеризующуюся чётким определением лидеров, формированием актива, установлением их авторитета, вычленением функций и обязанностей. 4) завершающую, связанную с окончательным оформлением (или, наоборот, распадом) организации. [2, 89].

Молодёжное движение формируется и развивается под воздействием объективных обстоятельств, социально-экономических, политических, духовных процессов, традиций, культуры данного народа, нации, общности. Благодаря разнообразной деятельности (достаточно активной, постоянной и последовательной) молодёжные движения имеют возможность организовать такой духовный и моральный климат в стране, который помогает молодому человеку безошибочно найти и определить свой жизненный путь.

Сегодня можно выделить несколько типов (моделей) молодёжных движений:

- молодёжные движения, в состав которых входят молодые люди, имеющие далеко не одинаковые идейные ориентации, занимающие разные политические позиции. Подобные молодёжные движения вряд ли могут быть крепкими, долговечными;
- движения молодёжи, располагающие широкой идейной платформой и объединяющие юношей и девушек, которые имеют приблизительно одну ориентацию;
- высоко политизированные движения. Как правило, они крепки и устойчивы, тесно примыкают к определенной (чаще всего правящей) политической партии;
- движения молодёжи, которые не имеют никакой политической основы. Они на деле занимаются главным образом решением социально-экономических, культурно-художественных, бытовых проблем молодёжи [6, 104].

Молодёжные движения в Западных странах начали заявлять о себе как о самостоятельной политической силе в середине XX в. в Великобритании. Этому способствовала жестокая эксплуатация и дискриминация (в частности, в оплате труда), которой подвергалась

молодёжь, массовая безработица, ущемление политических прав молодёжи. Пик молодёжного движения на Западе приходится на начало 70-х годов. Молодёжные выступления развернулись в ФРГ, в Италии и Испании. Наиболее острый характер протеста молодёжное движение носило во Франции, которое развернулось под воздействием новых левых. Наиболее значимым результатом молодёжного движения на западе явилось формирование молодёжной субкультуры (хиппи, панки, байкеры, рэйверы, и т.д.). Возникшие на Западе субкультуры были перенесены в Россию, а позднее некоторые молодёжные субкультуры были перенесены и в Азербайджан (эмо, рокеры, хакеры и т.д.). Например, хиппи - это объёмное сообщество людей разных возрастов и профессий, вышедшее из движения молодёжи на Западе 1960-70-х г. В России в качестве движения хиппи были представлены с конца 1960-х до начала 1990-х г. Взгляды хиппи заключаются в том, что человек должен быть свободен, прежде всего, внутренне, даже в ситуациях внешнего ограничения. Они считают, что человек должен стремиться к миру и свободной любви. Хиппи считают себя романтиками, живущими естественной жизнью и презиращими условности «добропорядочной жизни мещан». Стремясь к полной свободе, они склонны к своеобразному бегству от жизни, уклонению от многих социальных обязанностей. Хиппи делятся на «старую волну» и «пионеров». Если старые хиппи в основном проповедовали идеи социальной пассивности и невмешательства в общественные дела, то новое поколение склонно к достаточно активной социальной деятельности [2, 172]. В молодёжной культуре 90 г. появились и толкиенистское движение и порожденная им толкиенистская субкультура. Толкиенисты и вообще ролевики (любители ролевых игр) изначально были частью субкультуры хиппи, но в последнее время их движение настолько разрослось, что в свои ряды они начали включать многих не хиппи. Толкиенисты – поклонники известного английского филолога и писателя Д. Р. Толкиена. Субкультура толкиенистов и ролевиков развивается в последние годы наиболее активно и динамично [3, 79].

Другое движение, панков, возникло в Англии в 1970-х годах. По возрасту панки преимущественно старшие подростки. В качестве лидера выступают парни. Желание панка любым путём привлечь к себе внимание окружающих людей, как правило, приводит его к эпатажу, скандальному поведению. Они используют шокирующие предметы в качестве украшений. Это могут быть цепочки, булавки, лезвие бритвы. Наиглавнейший атрибут панка, по которому его сразу можно узнать, – причёска «иrokeз». Панки делятся на «левых» и «правых» и пропагандируют цели «протеста против существующих меркантильных отношений в обществе». Борясь с ними, эти течения хотят личным примером бескорыстных отношений утверждать этику будущего. В качестве средств достижения такой морали много говорят о добре, терпимости, роли труда. Однако такие разговоры, как правило, носят абстрактно – лозунговый характер. В целом панков отличают низкое трудолюбие, нелюбовь к реальной работе. Они стремятся к самоутверждению в среде себе подобных путём резкого отращения общепринятых вещей, демонстрации экстремизма в средствах борьбы с негативными явлениями. Если хиппи были за мир, за свободу, за любовь, то панки были totally против. На волне пост-панка зародились в 1980-х представители готической субкультуры. Готическая субкультура разнообразна и неоднородна, благодаря тому, что культивирует индивидуальность, тем не менее, выделяются многие общие для неё черты, такие как любовь к готической музыке, мрачный имидж, интерес к мистицизму. Ранние готы отличались от панков лишь чёрным доминирующим цветом одежды и волос (с вставками белого, красного, синего или пурпурного) и серебряными украшениями. Они носили рваную одежду, и первоначально у мужчин были короткие и начёсанные волосы, но ближе к концу 80-х длинные чёрные волосы стали предпочтительнее. Готы идеализируют смерть [3, 121].

Рэперское движение получило широкую огласку и популярность в США. В Россию эта субкультура пришла в начале 90-х годов, но очень быстро приобрела массовость. В Азербайджане среди молодёжи рэперское движение стало распространяться позднее. Рэп – это музыка черных американцев. Российские и азербайджанские реперы одеваются как чёрные американские реперы (в основном спортивный стиль с преобладанием ярких цветов), заимствуют у них многие слова и даже иногда делают себе причёски, свойственные только афроамериканцам. Наибольшую известность, получили благодаря специфической музыке HIP-HOP и танцам - брейк. Как и любое молодёжное движение, реперы в процессе своего становления приобрели особенности в одежде, которая позволяет определить с первого взгляда принадлежность к этой субкультуре. Критерием для выбора одежды стала необходимость в свободе движения во время исполнения танца, поэтому чаще всего они носят широкие штаны, свободную яркого цвета футболку. Одним из самых ярких противников рэперов являются скинхеды, с которыми они постоянно ведут жестокие и кровавые войны. «Скинхеды» появились в середине 1960-х годов как реакция определенной части

рабочего класса Великобритании на хиппи и рокеров-мотоциклистов. К 1972 г. мода на «скинхедов» пошла на убыль, но неожиданно возродилась спустя 4 года. Новый виток развития этого движения был обозначен уже бритыми наголо головами, армейскими ботинками и нацистской символикой. В России они ощущают себя борцами за справедливость, выразителями чувств русского народа, воплощением справедливой народной мести. В настоящее время имеется несколько групп молодёжи, которые называют себя «скинхедами»:

- традиционные скины — возникли как реакция на появление прополитических ответвлений от первоначальной субкультуры. Следуют образу первых скинхедов — преданность субкультуре, память о корнях (семья, рабочий класс), антирасизм и аполитичность.

- шарп - «скинхеды против расовых предрассудков». Появились как противоположность НС-скинхедам, но остались аполитичными. НС-скинхеды - крайние националисты и расисты, ратуют за идею превосходства белой расы.

- раш - «красные» и анархо - скинхеды, унаследовавшие от «родного» рабочего класса идеи социализма, коммунизма и анархизма [3, 99].

Следует отметить, что в Азербайджане нет молодёжного движения скинхедов.

Субкультура рэйва (англ.- бред, бессвязная речь) возникает в 1980 гг. в США и Великобритании. В России распространяется с 1991 года. В музыкальном отношении стиль рэйв - преемник стилей техно и эйсид - хауса. Неотъемлемая часть рэйверского стиля жизни - ночные дискотеки с мощным звуком, компьютерной графикой, лучами лазеров. Для одежды рэйверов характерны яркие краски и использование искусственных материалов (винил, пластик). Развитие субкультуры рэйва шло параллельно с распространением наркотиков, в частности, «экстази». Принятие галлюциногенов с целью «расширения сознания» стало, к сожалению, практически неотъемлемой частью рэйверской субкультуры.

Металлисты — эта молодёжная субкультура появилась в 1980-е годы. В отличие от субкультур готов и панков, субкультура металлистов лишена ярко выраженной идеологии и сосредоточена, в основном, вокруг музыки. Тексты металгрупп пропагандируют независимость, самостоятельность и уверенность в себе, культ «сильной личности». Отношение к религии различно, но традиционно считается, что металлисты не религиозны.

Одной из самых «суровых» субкультур, России, Запада и можно сказать и Азербайджана, всегда считались байкеры (от англ. разг. Bike — велосипед, мотоцикл), которых часто называли рокерами. У них широкий спектр, они поклоняются группам «Флойд», «Дип Перпл» [2, 58].

В азербайджанском обществе также активно действует молодёжное движение эмо. Традиционной причёской эмо считается косая, рваная чёлка до кончика носа, закрывающая один глаз, а сзади короткие волосы, торчащие в разные стороны. Предпочтение отдаётся жёстким прямым чёрным волосам. Эмо носят одежду в розово-чёрных тонах с двцветными узорами и стилизованными значками. Эмо - это очень печальные люди, которые никогда не улыбаются. В настоящее время из-за широкой популяризации этой культуры многие забывают о её истинном значении и фокусируют внимание только на внешнем виде. Вследствие этого произошло разделение среди её представителей: истинные эмо называют себя «тру» (от английского true - правда, настоящее), а тех, кто отдаёт предпочтение популярности и моде, а не музыке - называют «позёрами». Конфликт между «подражателями» и истинными представителями субкультуры эмо перерос в появление так называемых «антиэмо». Они в свою очередь преследуют «позёров» и отрезают им чёлки.

Хакеры (компьютерные фанаты) — эта молодёжная субкультура, находится в процессе формирования. Численность хакеров пока незначительна, хотя установить точно численность хакеров затруднительно ещё и потому, что общаются они преимущественно посредством компьютерных сетей. Кроме того, не все компьютерные фанаты осознают себя некоей общностью со своими ценностями, нормами, специфическим стилем. Вероятно, это дело будущего [4].

Наиболее яркой молодёжной субкультурой в Азербайджане являются чегеваристы. В Баку есть пан-клуб поклонников Че Гевары. Молодёжь привлекают харизма этого человека, его деяния, они объединяются в пан - клубы, смотрят фильмы с его участием, носят майки и значки с его изображением и т.д. Особо следует выделить азербайджанское молодёжное движение «OL». Это движение молодёжи объединено во имя развития Азербайджана, вне зависимости от национальности, языка, религиозных убеждений. Движение «OL» основывается на 3 основных принципах: ненасилие, современность, толерантность. Движение «OL» - это братство молодёжи, отвергающей любой вид насилия. «OL» -неполитическое, общественное движение. Основной целью движения «OL» является оказание помощи в формировании независимой,

самостоятельной, ответственной молодёжи; в удовлетворении их культурных, научных и других нематериальных потребностей; в их просвещении и самореализации с профессиональной точки зрения. Движение «OL» призывает молодёжь принимать более активное участие в жизни общества и в разрешении его проблем. Другие значительные молодёжные движения общереспубликанского характера «Ирели» («Вперёд») и «Далга» («Волна»), которое создано 12-го февраля 2005-го года. Спектр действий движения очень широк: общественная деятельность, научные исследования, публикации, международные отношения. Главная идеология движения - это либерализм. «Далга» борется против всех стереотипов и запретов. На данный момент «Далга» занимается просвещением молодёжи в сфере гражданской жизни, демократии и прав человека. Молодёжное же объединение «Надёжное будущее» организовано студентами нескольких вузов Баку в 1998 году. Основная цель - объединить прогрессивную и активную часть молодёжи и направить все усилия на создание открытого, здорового, социально справедливого, демократичного и безопасного общества [5].

Итак, подводя итоги, можно заключить, что в странах Западной Европы, России, Azerbaijan и многих других стран растёт роль молодёжных движений в обществе.

Литература

- [1] Гацкова Е.И. Молодёжь и современность. М., 2002. - 395с.
- [2] Перов И.М. Неформальные молодёжные объединения. М., 2002.
- [3] Громов А.В. Кузин О.С. Неформалы. Кто есть кто? М., 1990. – 406 с.
- [4] Газета Зеркало. 13 марта.2011 г.
- [5] Газета Эхо. 6 ноября 2012 г.
- [6] Зорина Е.А. Молодёжь как особая часть общества. М., 2003.

INNOVATIVE AND EXPERIMENTAL MODEL OF RESOCIALIZATION CONDEMNED BY MEANS OF EDUCATIONAL SPACE

Leonova E.U.¹, Mehrishvili L.L.²©

^{1, 2} Tyumen State Oil and Gas University

Russia

Abstract

In the article approaches to definitions "resocialization"; "resocialization of condemned" in theoretical and methodological aspect are considered; experience of approbation of experimental model of receiving higher education by the persons being in correctional facilities, as a factor of their resocialization is described. The article is devoted to consideration of the questions connected with use of social and educational technologies in the course of resocialization of persons, being in establishments of criminal and executive system. On the basis of direct practical experience on implementation of the program of higher education on the basis of establishments of an execution of the punishment the vision of the system of higher education of the condemned is presented in article. On the basis of the sociological analysis (the method of questioning and focus groups) features of influence of education on objective and subjective factors of the process of resocialization of the identity of the condemned are revealed. Education of the condemned has to be directed not only on development of certain skills, abilities and knowledge within professional level, but also on positive change of the valuable and standard installations motivating the personality to become the full-fledged citizen of the state and the member of society. The social mechanism of these transformations is today the higher education in penal system.

Keywords: resocialization; resocialization of the condemned; penal institution; prevention of recurrent crime, social subjectivity, higher education.

© Leonova E.U., Mehrishvili L.L., 2012

Аннотация

В статье рассматриваются подходы к дефинициям «ресоциализация»; «ресоциализация осужденных» в теоретико-методологическом аспекте; описывается опыт апробации экспериментальной модели получения высшего профессионального образования лицами, находящимися в исправительных учреждениях, как фактор их ресоциализации. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с использованием социально-образовательных технологий в процессе ресоциализации лиц, находящихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы. На основе непосредственного практического опыта работы по реализации программы высшего профессионального образования на базе учреждений исполнения наказания в статье представлено свое видение системы высшего профессионального образования осужденных. На основе социологического анализа (методом анкетирования и фокус-групп) выявлены особенности влияния образования на объективные и субъективные факторы процесса ресоциализации личности осужденного. Образование осужденных должно быть направлено не только на формирование определенных навыков, умений и знаний в рамках профессионального уровня, но и на позитивное изменение ценностно-нормативных установок, мотивирующих личность стать полноценным гражданином государства и членом общества. Социальным механизмом данных трансформаций и является сегодня высшее образование в пенитенциарной системе.

Ключевые слова: ресоциализация; ресоциализация осужденных; пенитенциарное учреждение; профилактика рецидивной преступности, социальная субъектность, высшее профессиональное образование.

Решение проблем социальной и нравственной зрелости российского общества неразрывно связано с задачами реформирования современной уголовно-исполнительной системы. Большинство отечественных и зарубежных авторов сравнивая состояние и функционирование этих систем в развитых странах и в России сходятся во мнении: Россия характеризуется признаками социально-культурной отсталости.

На сегодняшний день в России функционирует 739 исправительных колоний, 130 колоний-поселений, 230 следственных изолятора, 7 тюрем и 46 воспитательных колоний для несовершеннолетних, в которых содержится около 706 тысяч взрослых мужчин и женщин, из них молодых людей до 25 лет 150000 [1].

Приоритетными задачами Федеральной службы исполнения наказания (ФСИН) России на 2012г в рамках реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2020г. является совершенствование уголовно-исполнительной политики (организации исполнения наказаний) направленной на социализацию осужденных. Следовательно, можно рассматривать воспитательный процесс как приоритетное направление трансформации системы УИН.

В воспитательном процессе важное место занимает организация общего и профессионального образования осужденных к лишению свободы. В настоящее время в исправительных учреждениях функционирует 319 вечерних общеобразовательных школ и 549 учебно-консультационных пунктов (УКП). Более 2 тыс. осужденных дистанционно обучаются в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Однако следует отметить тот факт, что основным качественным показателем исправления осужденных является уровень уголовно-правового рецидива. По данным ФСИН о судимости осужденных: впервые совершившие преступления 38,8%, 29,5% второй раз и 31,7 третий раз и более. В среднем по России уголовно-правовой рецидив достигает 30%, по статистическим данным в Тюменской области, уровень рецидивной преступности в 2010 году составил почти 50% [1].

Эффективность деятельности в сфере противодействия уголовному рецидиву зависит от способности компетентных органов устранить ключевые криминогенные факторы рассматриваемой формы общественно опасного поведения: распространение криминальной субкультуры, утрата лицом социально значимых связей (семья, трудовой коллектив). Благоприятный эффект можно ожидать от мер индивидуальной работы с осужденным, деятельности по организации адекватного социального контроля над лицами, освободившимися из мест лишения свободы, который позволит минимизировать совершение ими повторных противоправных действий. Только создание специальных условий для ресоциализации обеспечит формирование надежной платформы для реализации превенции.

Попав в места заключения впервые на длительные сроки, человек становится участником специфичной микросреды – пенитенциарной субкультуры, существенным образом

деформирующей шкалу идеалов и ценностей индивида. По этой причине принципиальное значение для исправления осужденных имеет их ресоциализация, характеризующаяся положительными элементами в динамике поведения, в период отбывания наказания, позволяющая индивиду легче адаптироваться к изменяющимся социальным условиям после освобождения.

Термин «ресоциализация», к сожалению, не регламентирован понятийным аппаратом уголовно-исполнительного законодательства, связи с чем, нормативная цель государственного принуждения сводится лишь к исправлению лиц, совершивших преступление, в трактовке ст. 9 УИК РФ. Полагаем, что предусмотренный УИК РФ механизм воспитательного воздействия нуждается в дополнении специальными средствами, призванными включить осужденных в процесс ресоциализации непосредственно до их освобождения. Высшее образование, по нашему мнению, должно рассматриваться как инновационный механизм процесса ресоциализации.

Вышесказанное определило проблематику нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема изучения процесса ресоциализации личности осужденного. В практическом – разработка программы при работе с осужденными по реализации их права на получение высшего профессионального образования в пенитенциарных и постпенитенциарных условиях.

На базе ФКУ ИК-1, 2, 4 УФСИН по Тюменской области (колониях строгого и общего режима) было проведено исследование особенностей влияния высшего профессионального образования на личность осужденного. Цель исследования заключалась в изучении особенностей влияния и средств образовательного пространства высшей школы на процесс ресоциализации личности осужденного. В качестве объекта исследования выступила ресоциализация судимых лиц, а предметом – влияние образования на процесс ресоциализации осужденного.

В основу исследования была положена следующая гипотеза: процесс ресоциализации осужденного имеет специфические особенности, определяемые субъективными и объективными факторами. Основной механизм ресоциализации – образовательное пространство – детерминанта влияния как на субъективные (личностные особенности, самооценка, самовоспитание), так и на объективные (сеть социальных контактов, пространство пенитенциарного учреждения, возможности самореализации) факторы трансформации личности.

Эмпирическая база исследования была определена и ограничена рамками уголовно-исполнительной системы. В исследовании приняли участие 70 осужденных – мужчин: экспериментальная группа, состоящая из трех подгрупп – представителей трех курсов обучения 2006, 2007 и 2009 годов набора, отбывающих наказание в колонии строгого режима, осужденные за тяжкие и особо тяжкие преступления.

В 2006/2007 учебном году в Тюменском государственном нефтегазовом университете кафедра «Социологии и социального сервиса» экспериментально начала осуществлять обучение осужденных, находящихся в Исправительной колонии №2 (позднее №1, №4) Управления федеральной службы исполнения наказания по Тюменской области, по специальности «Социальная работа» по заочной форме. Процесс обучения в местах лишения свободы изначально рассматривался как технология ресоциализации осужденных.

Учебный процесс кафедры «Социологии и социального сервиса» организует согласно государственному стандарту ВПО по специальности «Социальная работа» с нормативным сроком заочного обучения – 6 лет по циклам общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, общепрофессиональных и специальных дисциплин направления. Около 80% читаемых дисциплин имеют гуманитарную направленность, что позволяет говорить о гуманизации самого процесса обучения – проникновении ценностей, норм гуманитарного образования в структуру подготовки осужденных внутри пенитенциарной системы.

Особенность эксперимента состояла в том, что в процессе его реализации использовалась не дистанционная форма обучения осужденных, а традиционная. Согласно расписания, преподаватели выезжали к студентам и проводили лекционные, практические и семинарские занятия, как в обычном, так и в инновационном формате с использованием современных образовательных технологий (мультимедийные лекции, мастер-классы, тренинги, ролевые игры, CASE-технологии, ситуационные задачи, социальные проекты и др.)

Важной задачей в организации учебного процесса профессиональной подготовки является отбор и применение таких технологий и методов обучения, которые бы способствовали быстрому и рациональному освоению знаний студентами-осужденными по социальной работе. Социальная работа несет в себе прикладную, практическую сущность, поэтому в процессе занятий доминирует компонента инструментальности, благодаря чему слушатели успешно

осваивают ряд важных профессиональных компетенций. Применение современных образовательных технологий позволяет максимально раскрывать индивидуально-личностный потенциал студентов группы.

Фактически учебные занятия со студентами академических групп на базе исправительных учреждений организуются по принципу обратной связи и активного диалога, с целью создания возможностей для обмена мнениями. Для студентов созданы необходимые условия для успешного освоения учебной программы: в их распоряжении библиотека, оснащенная учебно-методической литературой по изучаемым дисциплинам и компьютерным оборудованием, используемым для проведения занятий, а также для подготовки контрольных, курсовых и дипломных работ.

В рамках данного эксперимента (получения высшего образования осужденными на базе исправительных учреждений) выявлены существенные особенности образовательной среды пенитенциарного учреждения:

1) отсутствие части важных элементов (семья, пространство образовательной организации, субъекты практики), либо элементов ее составляющих, представленных частично (среда вуза, информация);

2) значительная трансформация такой важной составляющей образовательной среды как культура под воздействием влияния криминальных субкультур этих учреждений, что приобретает деформированные и даже уродливые формы вплоть до формирования контркультуры.

Указанные обстоятельства накладывают на объективно существующую образовательную среду пенитенциарного учреждения дополнительные функции, и предъявляют к ней широкие требования. В таких условиях каждая сторона образовательного процесса становится крайне важной.

По окончании обучения первой экспериментальной группой в 2012 году представилась возможность подвести итог промежуточных результатов эксперимента. Автором были проведены 3 фокус-группы со студентами-осужденными на базе исправительных учреждений. По результатам фокус-группового исследования появилась возможность сделать следующие выводы:

1. Процесс исправления осужденного стимулирует потенциальная возможность изменения собственной социальной роли: осужденный, находящийся в условиях пенитенциарного учреждения становится студентом, обучающимся в вузе.

2. Изменение микросоциальной среды: в процессе образования создается организованное образовательное пространство, значительно отличающееся от условий пенитенциарной жизнедеятельности. Особенно студенты отмечают заинтересованность в непосредственном контакте с профессорско-преподавательским составом.

3. Рациональное использование времени при нахождении в пенитенциарном учреждении: как правило, возраст осужденных от 20 до 30 лет - это период активной деятельности: создание семьи, получение образования, становление в профессиональной сфере. В то время как сроки нахождения студентов-осужденных в местах лишения свободы от 7 до 12 лет, поэтому все осужденные отмечают нахождение в пенитенциарном учреждении как понапрасну потраченное время.

4. Изменение для обучающегося осужденного части режимных условий пенитенциарного учреждения, не регламентированных как свободное для необучающихся осужденных: определенную часть времени обучающийся затрачивает на посещение занятий, подготовку к ним в библиотеке, компьютерном классе, общение с профессорско-преподавательским составом, участие в тренингах, семинарах, написание курсовых и дипломных работ.

5. Повышение социального статуса путем получения высшего профессионального образования: около 30% осужденных до момента заключения в места лишения свободы получали высшее или среднеспециальное образование, а в результате совершения преступления утратили возможность закончить образовательное учреждение.

При проведении пилотажного анкетирования обучающихся-осужденных были получены следующие результаты:

1. Большинство опрошенных отметили, что собираются продолжить свое образование после освобождения из мест лишения свободы (93%), что говорит об устойчивости процесса ресоциализации осужденных. Данные опроса подтверждаются тем, что по окончании срока осуждения или условно-досрочного освобождения из мест лишения свободы продолжили обучение 97% осужденных. Это подтверждает устойчивый позитивный характер новых ценностно-нормативных ориентаций студентов экспериментальных групп обучения.

2. На вопрос: Что сегодня является наиболее значимым для Вас лично, респонденты ответили следующим образом: для половины опрошенных (45%) основными приоритетом

значимости выступает семья. Перспективная и интересная работа приоритетом является для 30% опрошенных. На третьем месте по 10% опрошенных отметили материальную обеспеченность и уважение со стороны окружающих. После освобождения из мест лишения свободы студенты более ориентированы на положительное социальное поведение, факторами которого являются: создание семьи, наличие постоянного места работы, изменение социальных контактов в пользу исключения общения с криминальными лицами. Таким образом, большинство респондентов демонстрирует позитивные и социально приемлемые жизненные приоритеты.

3. «Какие изменения Вы заметили в себе после включения в образовательную деятельность?». В процессе обучения 81% опрошенных студентов отмечают изменение речи, языка. Самыми значительными изменениями выделяются расширение словарного запаса и стремление избегать пенитенциарного сленга. Респонденты (8%) также отметили изменение в предпочтении круга общения в местах лишения свободы и в чтении литературы: от публицистических статей в пользу научной литературы. Нужно отметить, что 2% студентов-осужденных принимает заочное участие в научно-практических конференциях, что позволяет максимально раскрыть их индивидуально-личностный потенциал.

Одна из главных целей реализации высшего образования в пенитенциарном учреждении состоит в изменении роли осужденного из объекта в субъект общественного действия. Система образования способствует развитию способности индивида к воспроизводству и совершенствованию жизни социально-организационными, институционализационными средствами, а это не что иное, как формирование социальной субъектности. Иначе говоря, это система различных приемов, развивающих способность человека результативно участвовать в общественной жизни, решать социально значимые проблемы.

С нашей точки зрения, важнейшим показателем и одновременно определяющим фактором становления и развития социальной субъектности в условиях современного общества выступает система ценностей и ценностных ориентаций индивида, актуализирующая цели достижения жизненного успеха. Обусловленная ценностями, социальная субъектность проявляется в специфической жизненной стратегии субъекта, которую мы называем жизненной стратегией самореализации. Данный тип стратегии, прежде всего, характеризуется нацеленностью субъекта на самостоятельность, самостоятельность, творческую активность, инновационность деятельности.

Говоря о жизненной стратегии самореализации как важнейшем показателе социальной субъектности, хотелось бы подчеркнуть, что такая стратегия может быть актуализирована с помощью различных средств и методов, в том числе антисоциальных. Поэтому выбор индивидом средств достижения поставленных целей также является одним из определяющих критериев социальной субъектности, точнее ее конкретного типа. Так, выбор противоправных средств актуализирует криминальный тип социальной субъектности, порождающей криминальные структуры. И что бы сегодня не говорили о деятельности криминальных и криминализованных структур как о стабилизирующем факторе социального развития, их субъектность, безусловно, активизирует деструктивные процессы в обществе. В этом контексте, несомненно, актуализируется проблема становления созидательной социальной субъектности. При этом, говоря о созидании, мы имеем в виду не только общественное, но и личностное развитие, что особенно актуально в условиях возрастающей индивидуализации общественного сознания. Актуализация жизненной стратегии самореализации с необходимостью предполагает формирование соответствующей установки, т.е. психологическую готовность индивида к конкретно-позитивной деятельности в этом направлении.

Еще одним важным показателем субъектности является, по нашему мнению, теоретическая и практическая подготовленность личности к осуществлению стратегии жизненной самореализации. Владение тем или иным социальным субъектом необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками.

Образование осужденных, по глубокому убеждению авторов, должно быть направлено не только на формирование определенных навыков, умений и знаний в рамках профессионального уровня, но и на позитивное изменение ценностно-нормативных установок, мотивирующих личность стать полноценным гражданином государства и членом общества. Социальным механизмом данных трансформаций и является сегодня высшее образование в пенитенциарной системе.

Литература

[1] Официальный сайт Федеральной службы исполнения наказаний России// [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://фсин.рф/>.

ANTI-DISCRIMINATION PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN SOCIAL ACTIVITIES

Nunev S.T.[©]

University of Rousse "Angel Kanchev"

Republic of Bulgaria

Abstract

This article discusses the conceptual, structural and technological characteristics of the model for practical anti-discrimination training for students in major "Social activities". It is elaborated based on a research on the formation of culturally sensitive learning environment and on the author's teaching experience. The model is in a process of approbation and the interim evaluation of the results from its implementation allows us to conclude that the competencies acquired by students help them cope successfully and responsibly with the problems of inequality, stereotyping and discrimination against vulnerable groups, and analyse and comprehend individual and institutional forms of discrimination.

Keywords: cultural differences, culturally sensitive learning environment, anti-discrimination social work, model of anti-discrimination practical training, pedagogical design of the model of anti-discrimination practical training.

Introduction

European values of cultural diversity acceptance and intercultural interaction set high standards for education in the field of social activities and put the issue of improving the characteristics of culturally sensitive learning environment, and implementing high quality anti-discrimination training of students, majoring in social activities within the scope of the scientific interest and educational activity.

1. Culturally sensitive learning environment and anti-discrimination social work

The demographic trend of population growth in European countries, dominated by ethnic groups, outlined in the last decade, determines the necessity to seek appropriate responses to the challenges through implementation of training and practical training of social workers in culturally sensitive, non-discriminatory practices. Part of the research in the field of social work is related to the study on the influence of a number of mutually intersecting factors (e.g. race, ethnicity, gender, age, etc.) on the functioning of individuals, families and groups and their contribution to discrimination. No less pressing is the ethnic climate problem at universities educating helping professionals, and the creation of culturally sensitive learning environment [5; 7].

The interest in anti-discrimination social work has a significant impact on the content and on the technological aspect of social work education in Europe and globally. The countries contributing to development of education in the field of social work have a leading position in this aspect. The educational requirements they have introduced are focused on the following aspects [1; 2]: knowledge on the various forms of discrimination, their consequences and methods of counteraction ; recognition and competent handling of personal, racial, cultural and other differences; use of methods and forms of work, sensitive to client's specific characteristics. Their implementation started about two decades ago and was associated with debates, research and a search for appropriate educational models and practices [3; 4].

Contemporary social and demographic situation and the development of education in the field of social work in Bulgaria highlight the need to establish culturally sensitive learning environment and to implement trainings that contribute to the quality anti-discrimination education of social workers. The following conclusions stand out in our research, evaluating the ethnic climate in the process of education of helping professionals at higher schools [6]: implementation of anti-discrimination training requires comprehensive account of the importance of perceptions, evaluations and self-evaluations of students in comprehending and researching their own cultural contexts and those of other people as well as the attitudes, beliefs and values, concerning cultural differences, formed in the theoretical and practical learning environment; the productive use of the possibilities of culturally sensitive learning

environment contributes to improving the quality of education, anti-discrimination competences, positive results from intercultural interactions within the course of study of social workers. Based on them, on our experience and on others' experience [3; 8], we elaborated a model of anti-discrimination training of students in the field of social activities.

2. Anti-discrimination practical training model.

2.1. Nature

Practical training is of key significance for fulfilling the objectives of the education in the field of social activities within the outlined anti-discrimination context. It establishes conditions for students to integrate values, theory and practice, and to achieve a level of competence, allowing them to more fully utilize their capacity and to be effective in their helping activity. In this respect, we present a model of anti-discrimination practical training for students in major "Social activities". We consider it as a theoretical and applied structure for organizing professional thinking and activities in a systematic and efficient manner, in accordance with the goals, values and principles of social work both generally and from anti-discrimination perspective. It is used for representation of techniques, methods, approaches, technologies, functions, roles, skills, activities and social interactions in social work in order to present the supporting process in an accessible for understanding and implementation way, focused of anti-discrimination, defined by certain conceptual positions within an institutional context. The pedagogical model design is comprised of planning, design, creation and practical use of real-life situations that expand learning opportunities for students majoring in social activities in accordance with the current theoretical and practical requirements.

2.2. Structure

The model of anti-discrimination practical training for students, majoring in social activities includes four components. Practically they are interrelated, but for analytical purposes they are considered relatively independently

3.2.1. Interactions and power relations. The key participants in implementation anti-discrimination practical training (university lecturer, mentor, student- practitioner) shall be included in a pedagogical and supporting interaction system. The power relations formed under the mentioned conditions are some of the essential components, determining process efficiency and quality of results. Regardless of the subject-subjective focus of these interactions, we can always identify inequalities, generated by certain characteristics of the participants (gender, race or ethnicity, age and class) in them, as well as by their experience related to discrimination. They are configured in a certain way, giving contextual specificity, from personal, reciprocal and institutional aspect. In this respect, the affiliation of subjects to the interactions with dominant and dominated groups might cause a feeling of authoritative pressure, inequality and powerlessness and generate tension, conflicts and discrimination. In order to prevent such situations and to establish conditions for quality anti-discrimination training lecturers and mentors shall discuss the mentioned differences with students at the stage of their introduction to the institution. Such elements with anti-discrimination content shall be considered in the negotiation process for reaching contractual relations, shall be included in the contract between the higher school and the facility providing practical training and shall define the rights and responsibilities of the parties at all stages of the practical training.

Students should be aware that differences based on certain characteristics (race, ethnicity, gender, age, class, etc.) of social workers and clients may affect the efficiency and quality of the activity within a working relationship. Raising questions of that nature plays an important role in the organization and implementation of the model and puts a focus on the analysis of interactions and power relationships within the following aspects: students' ability to explore their own cultural context, values and value orientations, ethnic, gender, age, and other differences and prejudices and to understand the personal contextual influences for establishing privileges and creating inequalities, to promote tolerance and non-discrimination; to understand their own experience and the experience of others, influenced by the mentioned differences and associated power configurations, as well as to comprehend how they affect subjects and people surrounding them; linking the mentioned experience with situations of interaction with the lecturer, mentor and clients and achieving adequate understanding; analysing and evaluating the work on this component in order to fulfil individual and practical training goals and objectives. Carrying out discussions on these issues is essential for the quality implementation of practical training when institutions provide social services to clients from vulnerable ethnic and other groups, when the personnel consists of dominant and dominated groups and when there are members of the dominant ethnic groups among the practicing students. If there is not similar environment or conditions in a group for practical training or in an institution carrying out

practical training, lecturers and mentors shall use modelled situations and case studies in order for students to analyse problems of power relations and inequalities within the context of different interpersonal systems, considering them openly objectively and without prejudice.

2.2.2. Institutional context. Each institution providing social services, acting based on practical training has its own way of development and image formed. Institutions might exhibit varying degrees of sensitivity to issues of discrimination based on certain differences and their policies and strategies might be characterized by higher or lower degree of successful identification and reaction against discrimination. An important part of their activity on this component of the model is the lecturer in charge of the practical training to identify the anti-discrimination profile of the institution and its staff's sensitivity to issues of discrimination. The objective assessment of the institutional context and used approaches and practices is a significant factor in the implementation of anti-discrimination practical training. In cases of insufficient support and obstacles in forming a consensus position, lecturer, management and employees involved shall thoroughly address the issues related to diversity and seek ways to: improve the sensitivity and responsibility of staff; ensure professional environment, promote diversity and tolerance, where quality and effective social services are provided, and where students acquire the necessary skills and experience. If no consensus position, concerning the provision of appropriate environment and conditions is reached, the lecturer shall discuss the following two options with students: a / refusal to carry out the practical training in this institution due to inappropriate environment and conditions, b / taking a decision to carry out the practical training, despite the shortcomings, focusing on the best that could be acquired in this institutional environment; the support, which is available or necessary to be provided, monitoring and support approaches to optimize the learning opportunities.

The lecturer in charge of the practical training shall additionally focus students' research activity in several directions: staff profile, related to non-discrimination and compliance with legal and ethical standards; effective institutional policies, strategies and practices to ensure equal opportunities and tolerant work environment; strengthening the effect of discrimination by configuring various factors and features (ethnicity, class, sex, age, disability, etc.), comparing the anti-discrimination profile of the staff employed based on the methodological tools used, as well as on the quality and effectiveness of the social services provided, opportunities to engage in activities and initiatives for development of institutional policies and activities in general and anti-discrimination aspect. Using thematic directions helps practical training and students get a deeper insight into the specifics of the context in which they work.

3.2.3. Vocational training of lecturers and mentors. Pedagogical and vocational resources of subjects for the organization and carrying out anti-discrimination practical training are meaningful factors, which in methodical plan establish conditions for acquiring skills and to observing models of good practices by students. Lecturers and mentors should understand the nature and specificity of anti-discrimination social work and objectify this knowledge in competent professional conduct, in compliance with the specific situation and context. Practical training based on the described model is associated with optimal use of supervision (administrative, educational and supportive). The main pedagogical subjects should be open and objective in their evaluation as to the degree of commitment of their anti-discrimination social work to their professional activity from value and technological perspective. They shall share responsibility for the promotion and development of anti-discrimination policies and practices from educational and applied aspect, as well as for integration of the said practices and policies in the activities of the school and its practical foundations, and for the development of their own models of teaching and practice.

2.2.4. Contents of the Practical Training The curriculum is planned to have practical and applied orientation and to be a fundamental component of the model, and includes a range of topics in the field of anti-discrimination social work, and some major methodological and organizational aspects of the practical training implementation. Our experience allows us compile an outline of the practical training, consisting of four main stages - organizational stage ("setting a framework and undertaking responsibilities"); initial stage ("getting an insight and deepening it") implementation stage ("action"); analytical and assessment stage ("taking a look at oneself and the results of the activity"). Essential significance in compiling the pedagogical outline of the curriculum has the compliance with the framework of anti-discrimination practical training, consisting of the following components - values, knowledge, skills (cognitive, interpersonal, decision-making, use of resources), power, power relations, and depriving vulnerable groups of power. In terms of the content, the practical training provides students with the following options: identification of clients' belonging to vulnerable groups at high risk of discrimination, based on one or more features, in order to understand the meaning they have attributed to the circumstances and determine the direction of support; discussing cases of discrimination and establishing

conditions through modelling of situations and casuistic approach to test the ability of students to respond adequately and professionally; assessment of the value of diversity and the challenges of stereotyping and discrimination, preventing people from vulnerable groups to be considered first and foremost as individuals with their own strengths and virtues; providing access to information on issues of inequality, prejudice, stereotyping and discrimination; acquiring and developing skills to react against discrimination in real-life conditions.

Conclusion.

Social work is a carrier of change and puts observing human rights, social justice, tolerance and promoting social inclusion in its foundations. Their implementation is highly determined by the inclusion of anti-discrimination component in the theoretical and practical training of students, majoring in social activities. Competences acquired by social workers to successfully address the issues of inequality, prejudice, stereotyping and discrimination within a model for practical anti-discrimination training with specific pedagogical design is essential for the successful implementation and provision of quality and effective social services.

References

- [1] CCETSW. 1991. One Small Step Towards Racial Justice: the Teaching of Antiracism in Diploma in Social Work Programmes. London, CCETSW.
- [2] Council on Social Work Education (CSWE). 2003. Handbook of accreditation: Accreditation standards and procedures (CSWE) (2003). Alexandria, VA: CSWE.
- [3] Doel, M., Shardlow, S. 2005. Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings. Ashgate, Aldershot.
- [4] Dominelli, L. 2004. Social Work: Theory and Practice for a Changing Profession. Cambridge, Polity Press.
- [5] Edward L. L., Jr., J. L. Offenstein. 2012. Campus Racial Climate and Student Academic Outcomes. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, Vol 14, No 2.
- [6] Nunev, S. (2012). Ethnic climate in the education of social workers and other helping professionals. International scientific on-line journal "Science & Technologies". Vol. II; N 7: Social studies. Publisher "Union of Scientists - Stara Zagora". <http://journal.sustz.com/Volumell/Number7/index.html>.
- [7] Pike, C. K. 2002. *Measuring racial climate in schools of social work: Instrument development and validation*. Research on Social Work Practice, 12(1), pp. 29-46.
- [8] Shardlow, S. M., Doel, M. 1992. *Towards anti-racist practice teaching*. Practice, 6 (3) , pp. 60-66.

FEAR AS CHARACTERISTIC OF STUDENTS' HEALTH

Stegny V.N.¹, Kurbatova L.N.²

^{1,2} Perm National Research Polytechnic University

Russia

Abstract

Social health of any person reflects the character of the social quality of the public life. One of the singularities in the reflection of the social tensions in everyday public life is the level and the extent of the prevalence of the social fear. A lot of social researches of a number of students during the period of time since 1993 till 2012 allow identifying some objective and subjective factors, which influence the appearance and distribution of such a social phenomenon as "fear" in the youth environment.

Keywords: fear, students, social health, social feeling, social factors, social crisis.

Аннотация

Социальное самочувствие личности отражает характер социального качества общественной жизни. Одной из особенностей проявления социального напряжения в обществе является уровень и степень распространенности «социального страха». Социологические исследования студентов в период с 1996 по 2012 г.г. позволили выявить как объективные, так и субъективные факторы, влияющие на появление и распространение такого социального феномена как «страх» в молодежной среде.

Ключевые слова: страх, студенты, социальное самочувствие, социальная напряженность, социальные факторы, социальный кризис.

Социальная безопасность личности – это показатель социальной динамики и социальный индикатор социально-экономических изменений в обществе. Современная мировая практика зафиксировала возникновение и развитие в последней трети XX века так называемой «эры страха». Показателями «эры страха» были выделены:

- активизация, расширение круга людей, употребляющих наркотики, алкоголь, тонизирующие и успокоительные средства, табакокурение;
- увеличивающееся число фильмов ужасов, детективов, боевиков;
- повышение количества обращений к психиатрам, психоаналитикам, психологам;
- увеличение случаев суицида (самоубийств);
- нарастание ощущений «конца света» – апокалипсиса.

К показателям нарастания «эры страха» мы также можем отнести стремление людей уйти от активной социальной жизни в мир виртуальных отношений, разрушение коллективистской модели общества на индивидуальные микромиры, уход человека в себя. Факторы, влияющие на этот процесс, носят как субъективный, так и объективный характер. Страх – эмоционально-чувственная реакция человека на предполагаемые или возникшие социальные явления, которые обладают социально-психологическими и социально-физиологическими раздражителями, т.е. человек ощущает беспокойство за свою жизнь, судьбу, свое социальное будущее. Следовательно, страх представляет собой симбиоз социальности и психического состояния человека – это реакция человека на социальную обусловленность его жизни.

Исходя из этого характер страхов можно сгруппировать следующим образом:

1-я группа страхов – субъективные страхи, т.е. личностные страхи (страх за себя, собственную семью, потеря «себя», страх заболеть, «удары судьбы»).

2-я группа страхов – объективные страхи, т.е. страхи, связанные с внешней средой (политическая и правовая ситуация в обществе, не иметь средств к существованию, безработица, страхи, связанные со своим социально-статусным местом в обществе, страх за будущее своего ребенка, влияние фильмов ужасов).

3-я группа страхов – социально-психологические страхи, т.е. страхи, связанные с реакцией человека на его естественные условия жизни (страх за родителей, будущее своего ребенка, страх быть обойденным другими, ожидание «конца света»).

Социологические исследования, проведенные авторами в 1996, 2008, 2012 г.г., позволяют выявить характер, степень и уровень распространенности страха как социального явления, отражающего механизм формирования личности молодого человека в условиях современной России¹.

Исследования помогли выявить как институциональные особенности, сформированные в предшествующий период нашей истории, так и определить новые институциональные возможности современного этапа становления новой модели общественной жизни.

В процессе адаптации к новым формам жизни у человека возникает чувство страха как естественная эмоционально-чувственная реакция восприятия личностью неадекватную прежним условиям общественную ситуацию.

В этом аспекте студенческую молодежь можно рассматривать как социальную группу наибольшего социального риска, т.к., с одной стороны, сегодня она формируется в условиях «суррогатной культуры», с другой стороны, отсутствие социального опыта и расширение влияния различных социальных институтов приводит к нарушению социально-психологических защитных свойств личности (табл. 1).

Классификация страхов показывает смещение характера их проявления в область личной жизни, связанной с социально-психологическим состоянием молодых людей (табл. 2).

Таблица 1

**Проявление у юношей и девушек страха как социального явления
(% от числа опрошенных студентов 1996 и 2012 г.г.)**

| Характер страха | 1996 | 2012 | Юноши | Девушки |
|--|-------------|-------------|-------|-------------|
| | | | 2012 | |
| Страх за себя, за свое будущее | 31,7 | 44,4 | 33,3 | 56,5 |
| Страх не занять соответствующее место в жизни | 24,1 | 24,8 | 17,6 | 32,7 |
| Страх за своих родителей | 18,9 | 58,2 | 54,1 | 62,6 |
| Страх не справиться с требованиями учебы | 17,9 | 16,7 | 13,2 | 20,4 |
| Страх не иметь средства к существованию | 15,7 | 24,5 | 17,0 | 32,7 |
| Страх совершить ошибки | 15,5 | 16,9 | 14,9 | 17,4 |
| Страх, вызванный «ударами судьбы» | 14,3 | 12,7 | 9,4 | 16,3 |
| Страх потерять собственное «Я» | 12,8 | 18,6 | 17,0 | 20,4 |
| Страх, вызванный повышенной криминогенной ситуацией | 10,8 | 14,4 | 11,9 | 17,0 |
| Страх не найти работу, остаться безработным | 10,3 | 20,6 | 13,2 | 28,6 |
| Страх заболеть | 8,8 | 15,7 | 9,4 | 22,4 |
| Страх, вызванный политическими кризисами, войнами | 8,1 | 12,4 | 10,1 | 15,0 |
| Страх за свою собственную семью, ребенка | 5,9 | 36,3 | 37,1 | 35,4 |
| Страх за будущее своего ребенка | 4,4 | 29,4 | 26,4 | 32,7 |
| Страх быть обойденным другими | 3,9 | 5,2 | 3,8 | 6,8 |
| Страх как результат просмотра фильмов ужасов, боевиков и других фильмов подобных типов | 2,7 | 4,2 | 1,9 | 6,8 |
| Страх, связанный с предсказанием «конца света». | 1,2 | 4,7 | 2,5 | 7,5 |

Таблица 2

**Классификация страхов по характеру их проявлений
у девушек и юношей, студентов очной и заочной формы обучения
(в %, исследование 2012 г.)***

| Характер страхов | Всего по массиву | Юноши | Девушки | Очники | Заочники |
|----------------------------------|------------------|-------|---------|--------|----------|
| Субъективные страхи | 37,2 | 38,2 | 36,5 | 35,9 | 41,8 |
| Объективные страхи | 29,4 | 25,8 | 32,1 | 30,5 | 25,9 |
| Социально-психологические страхи | 33,4 | 36,0 | 31,4 | 33,6 | 32,4 |

*Примечание: расчет произведен по следующему типу - доля отметивших каждую альтернативу в % к сумме ответов на все альтернативы данного вопроса

Следует отметить, что у юношей комплекс страхов проявляется в большей мере, чем у других представленных групп. Характер страха у них имеет более выраженную личностно-эмоциональную окраску. Студенты-заочники более реалистичны, что соответствует их социальному статусу как молодых людей уже имеющих определенный опыт самостоятельной жизни. С объективными условиями жизни свои страхи больше связывают девушки и студенты-очники. Что вполне объяснимо дискриминацией женщин и молодых людей без опыта работы на рынке труда.

Постараемся определить, что способствовало локализации страха в субъективном пространстве личности студентов, для этого рассмотрим как проходила институционализация страха в период с 1996 по 2008 г.г. Это позволит понять механизм формирования страха у молодежи 2012 г.

В структуре страхов российских студентов 1996 г. в условиях глубокого социально-экономического кризиса, вызванного сменой формационного строя, выделяются в основном субъективные факторы. К 2012 г. этот процесс стабильно нарастал.

Показатели, раскрывающие сущность «эры страха», свойственные западной культуре, здесь проявляются слабо, хотя имеют некоторое оживление. Однако можно считать, что Россия еще не вошла в состояние «хаоса страха».

Если рассматривать страх в категориях социологии, то можно констатировать следующий факт – наблюдается увеличение социальной массы страха. Причем социальное пространство страха девушек на много превосходит аналогичное социальное пространство юношей. Область социального риска юношей сконцентрировалась в сфере семьи, их будущих детей. Другие сферы страха у юношей сохраняются на прежнем уровне или даже ослабли по сравнению со страхами молодежи середины 90-х г.

Характер страхов современных студентов 1-го и 4-го курсов также имеют свою специфику. К старшим курсам социальное пространство страхов расширяется. Социальный опыт, приобретаемый студентами в процессе обучения, становится причиной частоты появления чувства страха. К старшим курсам чувство страха усиливается. Так, на 4-м курсе каждый второй студент (50 %) время от времени подвержен страху, а 14 % студентов подвержены ему постоянно или очень часто против 6 % таких студентов на 1-м курсе. Такая тенденции сохраняется на протяжении всего исследуемого периода.

В зависимости от условий первичной социализации у студентов к 2008 г. частота появления чувства страха становится более выражена, особенно у детей крестьян и рабочих. Более устойчиво чувствуют себя студенты, дети интеллигенции. Среди них постоянно или очень часто испытывают страх 5,3 % против 14 % студентов, выходцев из семей рабочих, 11 % студентов из семей крестьян и 10 % студентов из семей работников торговли. Тип поселения до вуза в современных условиях особой роли не играет, т.к. распределение ответов о частоте появления страха у студентов всех групп примерно одинаков. При этом следует отметить, что за последние годы социально-экономические условия жизни жителей малых и больших городов не только не сравнялись, а, наоборот, стали более ощутимы различия. Чувство страха выровнялось по своей частоте проявления и, следовательно, приняло как всеобщий социокультурной, так и социально-классовый характер.

К социальным источникам, которые стимулируют чувство страха, незащищенности, студенты в первую очередь отнесли реалии сегодняшнего дня. Однако к настоящему времени ситуация несколько изменилась, отмечается некоторое ослабление напряженности, порождаемое современной ситуацией в обществе (табл. 3)

Таблица 3

**Социальные источники, способствующие
возникновению у студентов чувство страха и незащищенности
(% от числа опрошенных студентов)**

| Социальные источники | Юноши | | | Девушки | | | Всего |
|--|-------|------|------|---------|------|------|-------|
| | 1996 | 2008 | 2012 | 1996 | 2008 | 2012 | |
| Средства массовой информации | 14,5 | 24,2 | 26,4 | 32,9 | 37,5 | 31,3 | 28,8 |
| Фильмы ужасов, боевики, детективные фильмы | 0,9 | 6,0 | 4,4 | 9,4 | 19,0 | 12,2 | 8,2 |
| Бульварная литература (включая бестселлеры) | 0,9 | 3,2 | 1,3 | 1,2 | 3,2 | 0,7 | 1,0 |
| Предупреждения о «сложностях» жизни со стороны родителей | 4,5 | 10,7 | 6,3 | 16,5 | 15,4 | 25,9 | 15,7 |
| Слухи | 11,8 | 23,4 | 8,8 | 21,2 | 31,2 | 21,8 | 15,0 |
| «Приключения», с которыми столкнулись мои друзья | 27,3 | 35,3 | 14,5 | 24,7 | 33,4 | 16,3 | 15,4 |
| Реалии сегодняшней жизни | 48,2 | 54,0 | 39,0 | 61,2 | 58,9 | 48,3 | 43,5 |
| Собственный жизненный опыт | 42,7 | 44,0 | 27,0 | 24,7 | 20,6 | 25,9 | 26,5 |
| Беседы с преподавателями | 0,9 | 3,6 | 6,3 | 1,2 | 4,0 | 11,6 | 8,8 |

В период с 1996 по 2008 г.г. каждый третий студент оценивали причины своих страхов как результат собственного жизненного опыта (2008 г. – 34,7 и 29 %), причем место поселения роли не играло (2008 г. 32,9 % жители города и 31,1 % жители села). Сегодня собственный жизненный опыт «оберегает» каждого четвертого студента (26,5%) не зависимо от гендерных характеристик. Средства массовых коммуникаций сохраняют свою устойчивую роль «нагнетания страха», причем это распространяется на все территориальные типы поселения студентов.

Слухи и «приключения» друзей также являются причинами, порождающими страх у молодых людей, в то же время следует отметить, что пик влияния этих факторов был отмечен в 2008 г. Сегодня роль этих факторов снизилась. С одной стороны, это говорить о более рациональном, прагматическом характере отношения студентов к реалиям современной жизни. С другой стороны, возросла роль родителей, повысился авторитет преподавателей как гарантов безопасности студентов. Наиболее «послушными» стали девушки. В большей степени влияние родителей испытывают студенты-горожане (17 % против 12 % сельчан).

На формирование страха меньше всего оказывают влияние фильмы и бульварная литература.

Следовательно, социальное напряжение, которое возникло в России в 90-е г. было обусловлено всем комплексом социальных институтов. В 2008 г. оно достигло своего пика. После 2008 г. наблюдается перераспределение социальных ролей среди институциональных средств влияния на характер формирования социального страха. Сегодня наиболее активными институтами, выполняющими эту роль, являются институт политики и семьи.

Отношение студентов к своей социальной безопасности связано как с субъективными, так и объективными факторами. Все факторы можно структурировать следующим образом:

1-я группа – институционально-регулирующие факторы (государство как социально-политический институт власти, правовая культура и правовое поведение, система культурных и нравственных ценностей общества);

2-я группа – социально-психологические факторы (комплекс страха, неопределенность будущего, разрушение целостности общества);

3-я группа – структурно-функциональные факторы (политическая и экономическая ситуация в обществе, роль и место социальных организаций в жизни человека);

4-я группа – индивидуально-личностные факторы (семья, сам человек).

Основной фактор, «разрушающий» чувство защищенности человека, по мнению студентов, носит социально-институциональный характер.

Наиболее ощутимо влияние этого фактора к 2008 г. испытывали студенты старших курсов (34,9 % против 14,7 % на первом курсе). О настоящем времени можно говорить как о времени, в процессе которого произошла адаптация молодежи к новым культурным и нравственным типам поведения.

Социально-психологические факторы сохраняют временную и пространственную устойчивость. Неуверенность в завтрашнем дне больше испытывают студенты негосударственного вуза, юноши. У девушек, наоборот, появляется некоторая уверенность в своем будущем. Однако по сравнению с юношами они остаются наиболее кризисной группой (в 2012 г. среди юношей эта группа составили 27,7 %, среди девушек – 44,9 %). Усиливается отчужденность людей друг от друга. Причем это обстоятельство носит социально выраженный характер и имеет гендерную составляющую. «Комплекс страха» становится активно развивающейся группой факторов влияния для юношей и студентов негосударственного вуза (табл. 4).

Таблица 4

**Факторы, влияющие на чувство незащищенности студентов
(% от числа опрошенных студентов)**

| Факторы | Юноши | | | Девушки | | | Всего |
|---|-------|------|------|---------|------|------|-------|
| | 1996 | 2008 | 2012 | 1996 | 2008 | 2012 | |
| Сложившаяся в стране политическая ситуация | 20,0 | 32,8 | 28,3 | 14,1 | 21,3 | 15,6 | 22,2 |
| Сложившаяся в стране экономическая ситуация | 28,2 | 29,8 | 27,7 | 22,4 | 24,3 | 25,2 | 26,5 |
| Сложившаяся в стране криминогенная ситуация | 45,5 | 54,3 | 21,3 | 45,9 | 50,2 | 21,8 | 21,6 |
| Изменение системы культурных, моральных ценностей | 26,4 | 33,2 | 17,6 | 40,0 | 44,9 | 23,8 | 20,6 |
| Появление комплекса страха (за себя, своих близких, свое будущее и т.д.) | 16,4 | 21,5 | 23,9 | 44,7 | 46,8 | 41,5 | 32,4 |
| Неуверенность в завтрашнем дне (найти работу по профессии, иметь достаточный заработок) | 25,5 | 28,7 | 27,7 | 52,9 | 41,4 | 44,9 | 35,9 |

Окончание таблицы 4

| Факторы | Юноши | | | Девушки | | | Всего |
|--|-------|------|------|---------|------|------|-------|
| | 1996 | 2008 | 2012 | 1996 | 2008 | 2012 | |
| Формирование у многих людей установки на себя («моя хата с краю...», «своя рубашка ближе к телу» и т.п.) | 29,1 | 35,1 | 19,5 | 25,9 | 31,9 | 19,0 | 19,3 |
| Нет уверенности, что государство защитит | 42,7 | 52,5 | 40,9 | 32,9 | 44,9 | 30,6 | 35,9 |
| Нет уверенности, что будет защищать организация, в которой учатся или будут работать | 16,4 | 20,8 | 13,8 | 8,2 | 24,7 | 12,3 | 13,4 |
| Нет уверенности, что защитит семья | 1,8 | 4,2 | 2,5 | | 5,7 | 6,1 | 13,4 |
| Нет уверенности в себе самом. | 6,4 | 9,1 | 7,5 | 14,1 | 14,8 | 11,6 | 4,2 |

Структурно-функциональные факторы продолжают играть существенную роль в жизни студентов. На них наибольшее влияние сегодня оказывает экономическая ситуация в стране. Этот факт отмечен всеми группами студентов как по гендерным признакам, так и образовательно-статусным. Поэтому его можно считать причинно-образующим фактором, стимулирующим страх и чувство незащищенности молодежи. Экономическая ситуация сохраняет свое негативное влияние на социальное самочувствие студентов. При этом она несколько более ощутима студентами государственного вуза и юношами. Организационный фактор, достигнув к 2008 г. пика своей «социальной аморфности», начинает постепенно активизироваться, что позволяет студентам надеяться на возможность социальной незащищенности студентов в сфере труда.

Субъективные факторы, такие как семья, остаются надежными защитниками от социальных потрясений студентов. В то же время, девушки менее уверены в себе, нежели юноши. Личностная напряженность резко возрастает к 4-му курсу (19,0 % против 12,0 % на первом курсе).

К кризисному 2008 г. каждый второй студент свое чувство незащищенности связывает с ролью государства как субъекта их социальной безопасности и социальной защиты. Именно эту роль государство, по мнению студентов, в это время не выполняет. Поэтому студенты, как отмечалось в наших исследованиях, не доверяют политическим институтам власти. Более требовательными оказались юноши и, как ни парадоксально это звучит, студенты государственного вуза (52,5 и 50,5 % против 44,9 и 42,9 % девушек и студентов негосударственного вуза). К 2012 г. отношение студентов к политической ситуации в стране становится не столько лояльной, сколько более сдержанной.

Вторым фактором, который отметил также каждый второй студент этого периода, является криминогенная ситуация в обществе (45,9 % в 1996 г. и 48,8 % в 2008 г.). Эту ситуацию подчеркивают как юноши, так и девушки, студенты государственного вуза и студенты негосударственного вуза. Следовательно, правовая культура общества является обобщающей сферой жизни человека, которая не зависит от гендерного и образовательного статуса человека. За прошедшее с 2008 г. время ситуация существенно изменилась, студенты уже не так ярко воспринимают криминальную ситуацию в обществе, она остается проблемой для каждого пятого студента (21,6 % в 2012г.).

Третьим фактором влияния оказывается система культурных и нравственных ценностей общества, в которой продолжается процесс смены нормативно-ценностных приоритетов.

Таким образом, чувство страха и незащищенности у современных студентов обусловлено в первую очередь институциональными факторами, которые создают социально-психологическую напряженность как в социальной группе, так и в самой личности студента. Как следствие этого процесса у студентов может формироваться негативное отношение к структурно-функциональным элементам общества, таким как экономическая, политическая и трудовая сфера жизни.

В 90-е годы общество создало условия, при которых возросло чувства социальной незащищенности. В этот период, молодежь попадает в жернова социальных изменений без подготовки к новым социальным, культурным и экономическим ролям. Система жизненных ценностей, сформированных в условиях советского периода, в постсоветский период, как показывают наши исследования, приняла новую форму. За прошедший период характер страха принял субъективные ощущения, переместившись в область личной жизни молодежи. Это связано с ее пониманием своего места и роли в современном обществе. Иллюзии быстрого реформирования общества, которое могло

бы создать благоприятные условия для социальной мобильности в стратификационной структуре новой России, исчезли. Студенты осознают, что им самим надо «бороться за место под солнцем» в условиях жесткой конкуренции не только на рынке труда, но и личной жизни.

При этом необходимо обратить внимание на то, что пик социальной напряженности приходится на 2008 г. Это соответствует состоянию общего кризиса как в России, так и в глобальном масштабе. Следовательно «эра страха», возникшая в Европе в 80-е г.г., проецировалась на Россию вследствие перехода нашего государства на социальную западноевропейскую модель.

Примечание

¹ В статье используются результаты социологических исследований, проведенные в Пермском национальном исследовательском политехническом университете и НОУ Пермском гуманитарно-технологическом институте:

1. «Социальная напряженность в студенческой среде» (проведено в период с 1993 по 2001 г., опрошено 1080 студентов ПНИПУ); 2. «Социальная безопасность студентов» (1996 г., опрошено 196 студентов ПНИПУ, 2008 г. – 396 студентов ПНИПУ и 135 студентов ПГТИ); 3. «Социальное самочувствие студентов» (1996 г., опрошено 407 студентов ПНИПУ); 4. «Жизненные ценности студентов» (2008 г., опрошено 1928 чел., 2012 г. – 306 чел.).

THE SOCIAL STATUS OF THE MODERN RUSSIAN FAMILY

Subbotina A.Yu.®

Moscow Pedagogical State University (MPSU)

Russia

Abstract

The given article covers the concepts of "status" and "social status". The social status of a family in the modern Russian society is analyzed as well as the main factors which affect its position. On the basis of different sociological studies (including the author's own research) and other statistical information (particularly, the results of the Russian national population census of 2002 and 2010) the author draws conclusions about the modern position of a family in Russia. The main conclusion is that the social status of a modern Russian family has undergone significant changes, compared to the Soviet times. According to the opinion of many Russian sociologists the transformation of the role of the family has taken place in its performance of different functions as a social institution.

Keywords: social status, family, social status of a family, social institute, family functions.

Аннотация

В статье рассматриваются понятия "статус" и "социальный статус"; анализируются социальный статус семьи в современном российском обществе и основные факторы, влияющие на его состояние. На основе результатов различных социологических исследований (в том числе, и авторского исследования) и другой статистической информации (в частности - результаты Всероссийской переписи населения за 2002 и 2010 годы) автор делает выводы о современном состоянии семьи в России. Основной вывод заключается в том, что, по сравнению с советским временем, социальный статус современной российской семьи претерпел серьезные изменения. По мнению многих российских социологов, произошла трансформация роли семьи в выполнении ряда её важнейших функций как социального института.

Ключевые слова: социальный статус, семья, социальный статус семьи, социальный институт, функции семьи.

Понятие «статус» является одним из ключевых понятий в социологии. Под статусом понимается положение, позиция индивида в обществе. Единой трактовки природы этого понятия в науке не достигнуто. Социолог Ф. Бейтс пишет, что «статус принято понимать как обозначение ранга, места в социальной структуре, связанное с определенным набором норм» [1]. Некоторые социологи рассматривают статусы как предписанные роли, другие – как культурно определённые позиции внутри институциональной системы. Макс Вебер рассматривал статус «в значении престижа и связывал его с высоким положением индивида в обществе» [2].

Если обобщить множество определений статуса, то можно выделить несколько подходов в его понимании – а) стратификационный – статус как престиж или ранг в вертикальной иерархии общества; б) функциональный – статус как позиция в социальной структуре общества, функционально связанная с другими позициями; в) нормативно-ролевой – отождествление статуса с ролью либо с нормами в социокультурном пространстве общества; г) интегративный – объединение в одно понятие статуса множества социальных (профессиональных, экономических, политических и др.) позиций, занимаемых индивидом» [3]. В данной статье мы будем придерживаться стратификационного подхода.

Социальный же статус – это положение человека в обществе как представителя большой социальной группы. Так же понятие социального статуса можно относить к социальным институтам как показатель того места в обществе, которое они занимают.

Рассмотрим семью. *«Семья – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и, тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи»* [4].

Семью можно рассматривать как социальный институт и как малую социальную группу. В нашей статье семья нас будет интересовать как социальный институт.

Если обратиться к классике и основателю социологии как науки – Огюсту Конту, то мы видим, что он считал семью основной единицей общества, одним из основополагающих элементов социальной структуры, так как семья возникла как естественное состояние человеческих отношений. Он отмечал, что в семье отражаются все общественные отношения: неравенства (например, между поколениями или полами), подчиненности (принцип главенства и старшинства) и др. Отсюда следует, что семья является основой формирования государства, моделью его организации, а социальные функции семьи во многом отражают функции общества (начиная с разделения труда, иерархичности отношений, власти и т.д.).

Современная семья также является основой формирования государства, но, по мнению многих социологов, произошла трансформация роли семьи в выполнении ряда её важнейших функций как социального института.

Первичной и специфической функцией семьи (то есть такой, которая «вытекает из сущности семьи и отражает её особенности как социального явления» [5]) является воспроизводство населения. Здесь стоит обратиться к таким демографическим показателям, как средне-желаемое, средне-ожидаемое число детей в семье, общий коэффициент рождаемости.

Средне-желаемое число детей – показатель, характеризующий число детей в семье, которое хотелось бы иметь респонденту, если бы для этого имелись все условия; средне-ожидаемое число – «сколько всего детей вы собираетесь иметь» [6]. По результатам исследования "Россия-2000", проведенного в 2000-2001 годах социологическим факультетом МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством А.И. Антонова, среднее желаемое число детей составило 2,48. Ожидаемое же число детей в среднем по выборке составило 1,8 ребенка на одного респондента (в равной степени среди мужчин и женщин). Это на 0,5 меньше показателя желаемого числа детей и на 0,3 меньше коэффициента простого воспроизводства в расчете на одну женщину - 2,1 [7].

Автором данной статьи в 2012 году проводилось собственное социологическое исследование, целью которого было методом анкетирования выявить роль семьи в структуре современного российского общества (на примере города Москвы, респонденты – взрослые люди, у которых есть дети школьного возраста, выборка – 200 человек). Нами были заданы вопросы: «Сколько бы Вам хотелось иметь детей в семье, если бы для этого были все необходимые условия?» (для выяснения средне-желаемого числа детей), и получены следующие ответы: одного (5%), двух (41, 5%), трёх (33,5%), четверых (9%), пятерых (9,5%); и вопрос «Сколько детей (включая имеющихся) Вы собираетесь иметь?» (для выяснения средне-ожидаемого числа детей), и получены следующие ответы: одного (23%), двух (43%), трёх (14%), четырёх и более (5,5%). Следовательно, мы видим, что в основном, семьи готовы иметь двух детей, что недостаточно для

расширенного воспроизводства (когда число рождений превышает число смертей). Видим также, что семьи может и хотят иметь троих детей (а данное количество необходимо для роста населения в нашей стране) – 33,5%, но этот показатель существенно снижается – до 14%, когда респонденты задумываются об ожидаемом количестве детей.

Обратимся к коэффициенту суммарной рождаемости (данный показатель характеризует среднее число рождений у одной женщины за всю её жизнь) в России с 1961 по 2009 годы. Если в 1961 году на одну женщину приходилось 2,4 ребёнка, в 1987-1988 годах – 2,2, то в 2009 году этот показатель упал и достиг уровня 1,5 ребёнка [8].

Таким образом, мы можем говорить о резком спаде рождаемости, что вызывает значительное сокращение детности, а, следовательно – и среднего размера семьи.

Также при рассмотрении изменения статуса современной семьи обратимся к такому показателю, как брачность населения. По итогам Всероссийской переписи населения в 2010 году число супружеских пар составило 33 миллиона, тогда как в 2002 году этот показатель равнялся 34 млн, а в 1989 году число брачных пар было равно 36 млн. Даже за такой небольшой период видно снижение данного показателя.

Причём, стоит отметить, что из общего числа супружеских пар 13% состоят в незарегистрированном браке, что больше на 3,3%, чем в 2002 году (9,7%) [9]. А повышение этого показателя говорит в первую очередь о том, что в нашей стране понижается значимость заключения официальных браков, многие пары не видят в этом смысла. С увеличением количества так называемых «гражданских браков»¹ увеличивается количество бездетных пар, потому что «сожительствуя» пара реже заводит детей.

Нельзя не упомянуть и о достаточно высоком уровне разводимости в нашей стране. Если в 1960 году на 1000 заключённых браков приходилось около 100 разводов, в 1980 – 400, то в 2010 году – на 1000 браков приходилось уже 550 разводов [10]. А уровень развода также связан с уровнем рождаемости – развод оказывает на него негативное влияние. Разводы увеличивают количество неполных семей. В них создается специфическая система отношений между матерью и ребенком, формируются образцы поведения, представляющие собой в некоторых отношениях альтернативу нормам и ценностям, на которых основывается институт брака. Разводы оказывают сильное влияние и на психологическое состояние супругов, и на детей. Также отметим, что с ростом количества разводов возрастает число людей, не желающих после развода вступать в повторный брак.

Социальный статус семьи подрывается и в связи со снижением её воспитательного потенциала. Воспитательный потенциал семьи падает из-за нестабильности браков, роста числа разводов и неполных семей. Здесь стоит поговорить и об экономической функции семьи. Очень часто снижение воспитательного потенциала семьи является следствием материальных трудностей. Родители, из-за низких показателей доходов от занятости по найму, вынуждены искать дополнительные источники заработка или увеличивать рабочее время. Это приводит к переутомлению и уменьшению возможностей общения с детьми. По результатам социологического исследования, проведенного Кучмаевой О. В., Марыгановой Е. А., Петряковой О. Л., Сабитовой Г. В., «усталость и переутомление» в вопросе «Почему вы мало времени уделяете воспитанию своих детей?» отметили 47, 5%, «недостаток свободного времени» – 10, 4% респондентов. При этом считают достаточным время, которое они могут уделить семье и детям только половина респондентов (50, 2%), а 49, 8% опрошенных думают, что «относительно недостаточно», или «явно недостаточно» (15, 1%) [11].

В авторском исследовании, о котором было уже упомянуто выше, задавался следующий вопрос: «Какую помощь от государства для своей семьи Вы считаете наиболее значимой?», и в ответах респондентов на первом месте оказались не социальные выплаты (так ответили 14%) и не льготы (18,5%), а открытие досуговых центров для школьников – этот вариант ответа выбрали 39% респондентов. Эти результаты позволяют нам сделать вывод о том, что родители готовы тратить большое количество времени на стабильное материальное благополучие семьи, а проведение досуга детьми готовы делегировать различным досуговым центрам, кружкам, курсам.

Резкое снижение воспитательного потенциала семьи приводит и к распространению девиантных и аморальных форм поведения подростков: преступности, алкоголизма, наркомании, сексуальной распушенности [12].

Как мы видим, на состояние социального статуса семьи влияет очень много взаимосвязанных факторов – рождаемость, репродуктивные установки, количество супружеских пар, доля «гражданских браков», показатели разводов, воспитательный потенциал семьи.

Подводя итоги, снова обратимся к социологическому исследованию, проведенному автором данной статьи. Нами задавался вопрос: «Как, по Вашему мнению, изменился статус

семьи в современном российском обществе, по сравнению с советским временем?». Были получены следующие, далеко не утешительные ответы: 14,5% респондентов отметили, что он возрос, 18% - выбрали вариант ответа «остался на прежнем уровне», а 67,5% считают, что статус современной семьи упал по сравнению с советским временем.

Как отмечает социолог Л.В. Карцева, «российский институт семьи неустойчив, он не удерживает равновесия и медленно, но верно движется. Однако это движение больше похоже на дрейф неуправляемого корабля» [13]. Стоит надеяться и верить, что государством и самими людьми будут предприняты меры, чтобы дать «кораблю» верное направление и сохранить семью в качестве главного института общества.

Примечание

¹ В настоящее время произошла подмена данного понятия – «гражданскими» называют браки, в которых пары живут, не регистрируя свой брак в органах ЗАГСа, хотя данный вид брачного состояния правильнее называть «сожительством», а гражданский брак (в противоположность церковному) - это действительный брак, зарегистрированный в ЗАГСе (прим.авт.).

Литература

- [1] Кравченко А. Социология: Общий курс. Учебное пособие для вузов. Электронная библиотека Гумер. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/kravch/07.php (28 сентября 2012 г.).
- [2] Там же.
- [3] Там же.
- [4] Социология семьи: Учебник /Под ред. проф. А.И Антонова. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: ИНФРА-М, 2005. С. 44.
- [5] Харчев А.Г. Быт и семья в социалистическом обществе. Л., 1968. С.16.
- [6] Социология семьи: Учебник /Под ред. проф. А.И Антонова. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: ИНФРА-М, 2005. С. 377.
- [7] Медков В.М. Репродуктивное поведение и социальная мобильность: ценностно-ориентационный аспект//Демографические процессы в России в XXI в. М, 2002. С. 82.
- [8] Демоскоп-Weekly. №475-476 от 29 августа – 11 сентября 2011 г. <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0475/barom05.php>. (9 декабря 2012 г.).
- [9] Всероссийская перепись населения 2010. Официальный сайт. <http://www.perepis-2010.ru/> (9 декабря 2012 г.).
- [10] Демоскоп-Weekly. №521-522 от 3 – 16 сентября 2012 г. <http://www.demoscope.ru/weekly/2012/0521/barom04.php>. (9 декабря 2012 г.).
- [11] Кучмаева О. В., Марыганова Е. А., Петрякова О. Л., Сабитова Г. В., Московская семья 2006: информационно-аналитические материалы по результатам социологического исследования. М.: ГНИИ семьи и воспитания, 2007.
- [12] Образ жизни в советской и постсоветской России: динамика изменений / под. общ. ред. А.А. Вольмистера и Г.И. Осадчей. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. С.149.
- [13] Карцева Л.В. Институт семьи в пореформенную эпоху. //Социология. 2006. №1.

INTERNATIONAL VOLUNTEERING: REGIONAL EXPERIENCE OF REALIZATION

Vandysheva L.V.®

Samara State University

Russia

Abstract

Experience of public organizations of Samara working with the Russian and foreign volunteers is analyzed in the article. In the research the method of the analysis of documents and the method of deep interview are used. As a result advantages of the international volunteering are revealed and the main reasons interfering development of this direction in the region are defined. The article is devoted to the

analysis of activity of the regional organizations and identification of the objective and subjective reasons interfering development of the international volunteering in the region.

Keywords: volunteering, volunteers, international volunteering, public organizations, social partnership, mass media.

Аннотация

В статье проанализирован опыт общественных организаций города Самара, работающих с российскими и зарубежными волонтерами. В исследовании использован метод анализа документов и метод глубинного интервью. В результате выявлены преимущества международного волонтерства и определены основные причины, препятствующие развитию данного направления в регионе. Статья посвящена анализу деятельности региональных организаций и выявлению объективных и субъективных причин, препятствующих развитию международного волонтерства в регионе.

Ключевые слова: волонтерство, волонтеры, международное волонтерство, общественные организации, социальное партнерство, средства массовой информации.

С 90-х годов начало складываться социальное партнерство между отечественными общественными и зарубежными организациями. Это привело к тому, что в России появились волонтеры – представители зарубежных организаций; по международному обмену российские волонтеры начали выезжать за рубеж.

В настоящее время ученые изучают различные грани волонтерства. Значение волонтерства для студентов отмечается Т. Деревягиной, Т. Дьячек, И. Кичевой, А. Поповой, Е. Семеновой и другими. Волонтерство в зарубежных учебных заведениях анализируется в работах А. Астин, Г. Вильфинг, Е.Икеда, Ж.Иин и др. Пристальное внимание наблюдается к изучению мотивов молодежного волонтерства (Л.Козодаева, Л.Кудринская), а также гендерных аспектов социализации волонтеров (Е.Крохина, Н.Птицына).

Волонтерство как форма социальной активности молодежи имеет различные территориальные проявления. Мы условно выделяем работу волонтеров по месту жительства или учебы; волонтерство как городское и областное движение; общероссийское волонтерское движение; международное волонтерство. Характерно, что международное волонтерство как предмет исследования не был заявлен в работах отечественных авторов.

Вместе с тем оно является одной из форм реализации международных молодежных обменов. Так, в «Декларации о распространении среди молодежи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами» среди основополагающих принципов работы с молодежью указан принцип поощрения и расширения среди молодежи всех стран взаимных обменов, поездок, туризма, встреч и т.д.

Фокус нашего научного интереса очерчен границами данной статьи и сосредоточен на международном волонтерстве, реализуемом, в частности, в Самарском регионе. В первую очередь мы использовали метод анализа документов.

Анализ основных понятий, используемых в «Концепции развития и поддержки добровольчества в Самарской области» (постановление Правительства Самарской области от 23.12.2009 № 686) свидетельствует о том, что в документе, определяющем основы деятельности по развитию различных направлений волонтерства в Самарской области, международное волонтерство не заявлено и его значение для развития региона, с одной стороны, и формирования подрастающего поколения, с другой, не определено. Вместе с тем, международное волонтерство на территории Самарской области существует и реализуется рядом организаций («Ласточки» и «ДиЖе вю Самара»).

Следующим шагом стало проведение глубинного интервью. Информанты- руководители указанных организаций.

Организация «Ласточки» существует в Самаре с 1997 года. В 2001 году эта организация вошла в Федерацию «Международный Культурный Молодежный обмен» (ICYE (International cultural youth exchange)). В 2011 году «Ласточки» были аккредитованы как хостинговая (принимающая) организация.

Цель организации «Ласточки»: развитие международного волонтерства в Самарской области. «Ласточки» в первой половине 2012 года приняли десять волонтеров.

«ДиЖе вю Самара» ставит своей целью развитие, продвижение волонтерства, идеи добровольчества в Самарской области. Организация принимает в Самаре зарубежных волонтеров, предоставляя им проживание и питание, и, обеспечивая «фронтом работы». Волонтер работает 5- 6 часов в сутки. *«Мы продолжаем заниматься краткосрочными проектами на две- четыре недели, среднесрочные - один - три месяца и отправка от шести до двенадцати месяцев. Это проекты совершенно разной направленности: это экология, социальные проекты, арт-проекты, археология, на любой вкус ...»*. Возможность стать волонтером предоставляется людям различного возраста: *«есть проекты для 30+ или 40+»*.

Волонтеров из-за рубежа приглашали для осуществления культурных проектов и участия в краткосрочных экологических проектах в Самаре. Характерно, что участие в указанных проектах не требовало дополнительной подготовки, не предполагало непосильных физических усилий и сопровождалось творчеством волонтеров.

Значение волонтерства для студентов отметила руководитель «ДиЖе вю Самара»: *«... это самый дешевый вид путешествия, практика иностранных языков, преодоление языковых барьеров и стереотипов. Ребята после международного лагеря вряд ли пойдут войной на какой-то другой народ. У меня был опыт участия в проектах. Для меня кажется диким судить человека просто потому, что он еврей или у него другой цвет кожи»*. Иными словами волонтерство позволяет: получить возможность общения с иностранными людьми, приобрести новую информацию; совершенствовать определенные навыки, умения; международное волонтерство формирует культуру мира, толерантное отношение к представителям иных культур, традиций.

Волонтерство в России руководителем «ДиЖе вю Самара» оценено следующим образом: *«... суть в том, что ребята меньше хотят делать что-то бесплатно. Это понятно. Когда заканчиваешь институт, ты хочешь получать деньги. Если ты работаешь, то большая часть твоего времени занята»*.

О волонтерстве за рубежом руководитель «ДиЖе вю» говорит: *«Это не просто модно, но это важный пункт резюме; есть «обязательное добровольчество» в школе. В Германии вместо армии молодой человек может поехать на добровольческий проект. Волонтерство также помогает в поиске работы»*.

Анализ результатов интервью позволил выделить основные проблемы, связанные с реализацией международного волонтерства в Самарском регионе. Конкретизируем их суть.

Определенного рода сложности возникают при реализации международного волонтерства в результате визового режима для волонтеров, который существует в России: *«...у волонтеров нет легального статуса в нашей стране, на долгий срок они в нашей стране оставаться не могут»* (руководитель «Ласточек»).

Руководитель «ДиЖе вю Самара» комментирует эту ситуацию следующим образом: *«Я уже не говорю о принципах визовых режимов. Человек платит деньги, хочет по-волонтерить, он должен пройти «семь кругов ада», чтобы получить визу в другую страну»*.

Данное положение может усугубляться наличием непрофессионализма принимающей организацией. Это выражается в том, что, не имея опыта подобной деятельности, но, получив аккредитацию на работу с зарубежными волонтерами, организация не учитывает особенностей визовой политики, что приводит к непредвиденным финансовым затратам: *«...и люди, которые сидели на встрече в Москве, они сидели с круглыми глазами... да-а-а??? надо визы продлевать, а у них в бюджете не заложено продление визы через три месяца»* (руководитель «Ласточек»).

Информанты озвучили проблему финансирования: *«Финансирование.. правительство пристально следит за организациями, которые получают финансирование из-за рубежа, сложно получить грант из-за рубежа, у вас его урежут так, что не сможете ничего реализовать. Принять волонтера- значит, каждый месяц платить карманные деньги, питание, проживание, менторство, тренинги, транспорт. Мы не ведем коммерческой деятельности; речь, не о миллионах, но элементарно. Но если вы будете по правилам, будете переводить деньги на счета, транзакция там, конвертация валюты и получение денег, съестся столько денег, что вы просто не сможете реализовать проект»* (руководитель «Ласточек»). *«Если мы хотим провести фото-проект, у нас нет возможности ни печатать фотографии, ни выставляться в платных залах. Значит, только на собственные средства, как вы понимаете, потому что город это не спонсирует»* (руководитель ДиЖе вю Самара).

При этом информанты отметили, что проблема финансирования существует и за рубежом: *«Проектов в последнее время меньше, чем было год- два назад. Видимо, тоже «съедается» бюджет»*.

Проблема финансирования определенным образом влияет на успешность адаптации зарубежных волонтеров: *«Раньше был эдванс и на это выделялись деньги, человек мог поехать и посмотреть, куда он едет, мог приехать на два-три дня со своим координатором. Сейчас на это денег не выделяется. Ну, если волонтер с ограниченными возможностями, то еще можно»* (руководитель «Ласточек»).

В качестве одного из источников финансирования организации можно назвать спонсоров. Исследуемые организации не имеют спонсоров. *«Никакого финансирования, ничего. Если ты приходишь к спонсору, то максимум, который тебе говорят: ну, давайте мы вам ручки дадим, а нам не надо ручки. Нам нужно их поселить и покормить»*. (руководитель ДиЖе вю Самара). В организациях наблюдается отсутствие навыков фандрайзинга у членов организации: *«...либо мы это не умеем делать. Не умеем выбивать гранты»* (руководитель ДиЖе вю Самара).

Выделена проблема отсутствия механизма взаимодействия с властью: *«С нашей администрацией работать по этому вопросу... мы давно закрыли эту тему...»* (руководитель «Ласточек»).

Руководитель «ДиЖе вю Самара» следующим образом описала механизм сотрудничества с властью за рубежом: *«Когда вы приезжаете в супер маленькую деревню в Италии, вы знакомитесь с мэром, вы знаете его лично, он приходит к вам на завтрак с женой, она приносит пирог, они вам бесконечно благодарны, что вы приехали убирать их лес, как с другой планеты, с другого мира, в эту маленькую деревню. Здесь такого не встретишь никогда. Чтоб к вам пришел... ну, кто придет с пирогом?»*.

Вместе с тем у организаций существует множество социальных партнеров: «World4U» (Москва), «Мир тесен» и «Чемодан добрых дел» (Санкт-Петербург). «Сфера» (Н.Новгород), «Пассаж Зебра» (Воронеж). Свыше ста организаций за рубежом (Германия, Италия, Франция, Словакия, Чехия, Польша, Турция, Эстония, Украина и др.). *«...здесь в Самаре ... организация «Сохнут» еврейское агентство, есть еврейский детский садик, который помог нам реализовывать проект на кладбище, университеты, с которыми мы работаем по долгосрочным проектам, государственный университет, академия Наяновой. Когда есть какой-то конкретный проект, тогда есть сотрудничество»* (руководитель ДиЖе вю Самара).

Однако наличие множества партнеров не означает, что большое количество волонтеров из России могут поехать в страны, где находятся эти организации: *«...Италия, Испания не могут принять такое большое количество волонтеров из России. Поэтому они начинают урезать партнерство. Мы работаем с вами и все. Из дальних городов волонтеры не могут поехать, потому что зарубежные организации работают с Москвой, Петербургом. Потому что им хватает. Из Италии не так много едут в Россию»*.

Поиск партнеров, волонтеров в Самаре осуществляется преимущественно путем «сарафанного радио»: *«Съездил сам, рассказал другу, привел, это работает однозначно»; «мы ходим по университетам, школам, лингвистическим клубам и рассказываем. Печатать материалы или нанимать студентов нам трудно. Потому что у нас нет денег. Я хожу лично. Активные волонтеры нашей организации тоже ходят»* (руководитель ДиЖе вю Самара). *«В «Ласточках» есть так называемый «актив», мы решили, что это совет организации. Они влияют на развитие организации, принимают участие в решении важных вопросов. Это и работающие, и студенты»*.

Руководитель организации «ДиЖе вю Самара» выразила готовность принять на практику студентов или иных не только заинтересованных в развитии деятельности организации людей, но и имеющих профессиональные навыки фандрайзинга, связей с общественностью: *«Если вам интересна практика создания проекта от его начала, от поиска спонсоров и до реализации проекта, то у нас для этого есть платформа»*.

Характеризуя зарубежных волонтеров, руководитель «Ласточек» подчеркнула наличие у них инфантилизма: *«... дело приходится иметь с капризными детьми. Редко приезжают те, с кем интересно, у кого есть свои собственные критические мысли. У большинства постоянно проблемы в общении, претензии, что их никто не развлекает. Не говоря уже о неспособностях к быту»*.

Основную причину того, что в восемнадцать лет молодой человек или девушка продолжают вести себя «по-детски», руководитель «Ласточек» видит, во-первых, в системе образования. Так, в России *«... в 21 год молодой человек - выпускник университета с высшим образованием, он, по крайней мере, ну, если еще не работает, хотя большинство уже работает, но он уже хочет, идет куда-то работать. Там они могут учиться до 30 лет»*.

Европеец в 18 лет - это человек, который оторвался от родителей, ничего в жизни не видел, ничего не пробовал и решил сразу окунуться в экстрим – поехать именно в Россию. Спрашиваешь его, а почему ты выбрал именно Россию?

-Нууууу, я читал Пушкина, Достоевского...

Это еще хорошо, если читал!».

Во- вторых, «...некоторые страны были закрытыми. Исландия, например! Ввозить ничего нельзя. Сюда они приезжают без родителей. Водка у нас дешевая, сигареты – раза в три дешевле, чем в Европе. Им «сносит крышу»».

В- третьих, недостаточная ответственность у зарубежных волонтеров: «нет барьера, нет остановки, нет ответственности друг за друг. У наших есть хотя бы рефлекс самозащиты».

В- четвертых, зарубежные координаторы волонтеров находятся с нами в одном городе: «Пришли в офис и встретились с координатором. А в Европе, как правило, головной офис в одном городе, а проекты – по всей стране», то есть территориальная близость способствует установлению более тесных контактов, непосредственному курированию (менторству) волонтеров.

Руководитель «ДиЖе вю Самара» отметила, что приезжают и «другие» волонтеры: «... в прошлом году у нас приезжал мальчик ... было ощущение, что он здесь очень долгое время, он понимал реалии ...приспособленный к жизни. Ходил, знакомился с людьми. С ним ничего плохого не случилось. Со всеми был и остался в хороших отношениях».

Оценивая опыт российских волонтеров за рубежом, руководитель «Ласточек» отметила, что «...за всю историю один - два раза была вовлечена в решение даже не столько конфликтов, сколько в решение формальностей: поменять проект, например. Но так, чтобы какой-то скандал или человек въехал в авантюру, такого нет. Наши ребята едут туда личностями, с какими-то понятиями, жизненным опытом. Они приезжают и начинают заниматься делом. У многих есть цель: работа или учеба. Они возвращаются, получают студенческую визу и остаются легально. Или едут на другой проект».

Портрет российских волонтеров руководитель «ДиЖе Вю Самара» сводит к следующей характеристике: «Это ребята с активной жизненной позицией, которым не принципиально: жить в престижном отеле или в палатке. Готовы на новые познания, что-то изучать, пробовать себя».

Таким образом, в Самарском регионе существуют организации третьего сектора, которые имеют аккредитацию на международное волонтерство. Между данными организациями существует партнерство формальное и на уровне межличностных отношений, отсутствует конкуренция. Международное волонтерство в регионе не представляется массовым движением, несмотря на наличие определенных преимуществ данного вида деятельности, как для государства, так и для конкретных волонтеров. Одно из объяснений заключается в том, что организации имеют определенные квоты, установленные аккредитационными документами. Кроме этого влияние оказывают социально- экономические условия, затрудняющие массовый приток волонтеров.

Развитие международного волонтерства определяется наличием у организаций социальных партнеров. Нами было выявлено основательное количество зарубежных организаций, а также региональных общественных и государственных организаций. Вместе с тем, в Самарском регионе наблюдается незначительное количество организаций, реализующих международное волонтерство и, обладающих значительным опытом работы в этом направлении. Подобная ситуация не способствует в полной мере популяризации международного волонтерства.

Кроме этого, не наблюдается сотрудничества с органами власти. Наличие взаимодействия с органами власти представляется мощным ресурсом для развития международного волонтерства, именно оно во многом определяет статус волонтеров в обществе, а также успешность взаимодействия с представителями гражданского общества.

Популяризации международного волонтерства в средствах массовой информации информанты не отметили. Это связано с финансовой проблемой и отсутствием партнерских отношений со СМИ. Информанты проявили готовность к привлечению кадров, способных организовать PR-акцию, обеспечить связь с общественностью, реализовать фандрайзинговые акции.

Вовлечению большего количества людей, в том числе молодежи в международное волонтерство могли бы содействовать соответствующие государственные меры. Так, для молодежи, например, значимо, если волонтерство будет зачитываться в качестве трудового стажа или учитываться при приеме на работу.

Повторимся, отметив, что в российских социально-экономических условиях без поддержки общественного мнения в пользу развития идеи волонтерства, с одной стороны, и создания экономических условий, позволяющих молодежи думать не только о «хлебе насущном», но и реализовывать свой альтруистический потенциал, с другой стороны, говорить о развитии волонтерства как общественного молодежного движения не приходится. Это не означает, что филантропические традиции в молодежной среде угасают, напротив. Однако мы не будем оспаривать факт необходимости их поддержки и признания на государственном уровне, что выражается в наличии определенной нормативно-правовой базы, конкретизации статуса волонтера в обществе, в организации и т.д. Вероятно, имеет смысл обратить внимание на механизмы развития волонтерства за рубежом и, с учетом российских реалий, использовать их в отечественной практике.

Основные проблемы, связанные с реализацией международного волонтерства в отечественных условиях условно можно определить как объективные и субъективные проблемы. Объективные проблемы (несовершенство визового режима, особенности валютных операций, недостаточное финансирование и др.) связаны с существующей социально-политической и экономической ситуацией. Субъективные проблемы (сложности адаптации волонтеров) обусловлены личностными особенностями волонтеров и профессионализмом членов работающих с волонтерами организаций (недостаточный уровень подготовки по организации фандрайзинга; отсутствие опыта решения вопросов оформления визы в организациях, недавно аккредитованных на осуществление международного волонтерства). Выявленные проблемы взаимосвязаны, связаны между собой.

**ENHANCED PROGRAM «PARTNERSHIP FOR PEACE» (PFP)
AND THE EURO-ATLANTIC PARTNERSHIP COUNCIL (EAPC)**

Mamedov H.B.®

BSU

Azerbaijan

Abstract

A partnership between former adversaries (eg, the "cold war") or, on the contrary, countries, societies and organizations, which previously did not interact closely, formed as a result of significant changes in the international system, with the growing awareness of common problems and the convergence of interests on this basis. Because of this, a true partnership is not formed overnight, and in the process sufficiently extended process, not free from possible new contradictions and complexities.

Keywords: the NATO, the USSR, "Partnership for Peace", the United Nations, OSCE, cold war, Western Europe, the USA.

Отношения партнерства между бывшими противниками (например, времен «холодной войны») или, напротив, странами, союзами и организациями, которые ранее тесно не взаимодействовали, складываются в результате существенных изменений в международной системе, с осознанием растущей общности проблем и сближением на этой почве интересов. В силу этого, подлинное партнерство формируется не одномоментно, а в ходе достаточно протяженного процесса, не избавленного от возможных новых противоречий и сложностей. Это в полной мере относится к истории зарождения и развития партнерства между НАТО и государствами первоначально евроатлантического, а затем и других регионов мира.

Окончание холодной войны в конце 80-х годов XX в. вследствие стремительных политических перемен в Восточной Европе и СССР вызвало необходимость поиска новой, позитивной основы строительства европейской и глобальной безопасности. Для того, чтобы использовать открывающиеся возможности и избежать кризисной дестабилизации требовались принципиально новые подходы. Первые шаги в данном направлении были предприняты руководителями Североатлантического союза в ходе саммита в июле 1990 г. в Лондоне, где членам Варшавского договора было предложено установить постоянные дипломатические отношения и принять совместную декларацию о том, что обе организации больше не считают друг друга врагами, воздерживаются от угрозы силой или применения силы в отношении территориальной целостности и политической независимости какого либо государства.

На заседании Североатлантического совета в Копенгагене 7 июня 1991 г. было сделано заявление о том, что Альянс стремится к строительству конструктивных партнерских отношений с СССР и другими государствами Центральной и Восточной Европы с целью укрепления безопасности и стабильности в свободной и неразделенной Европе, которая, наряду с необходимым военным измерением безопасности будет также учитывать ее политические, экономические, социальные и экологические элементы.

В новой Стратегической концепции, принятой в 1991 г. был сделан вывод о том, что в радикально новой стратегической обстановке для НАТО впервые появляются широкие возможности для защиты мира в Европе политическими средствами. Налаживание и развитие диалога на индивидуальной и коллективной основе, политика партнерства и сотрудничества должны заложить основу более широкого сотрудничества на всей территории Европы, а также позволит устранять разногласия и добиваться урегулирования конфликтов мирными средствами [1, 752].

В декабре 1991 г. НАТО создала Совет североатлантического сотрудничества (ССАС) в качестве совместного форума для многосторонних консультаций и сотрудничества, включавший в свой состав наряду с государствами НАТО бывшие социалистические государства, а затем и государства на территории распавшегося СССР. Впоследствии «партнерами» НАТО стали несколько нейтральных стран, и общее число этой консультативной структуры достигло 44. Вскоре этот консультативный форум оказался недостаточным.

НАТО обратилась ко всем демократическим государствам Европы, новым независимым государствам на пространстве СНГ, а также европейским государствам, традиционно занимающим нейтральную позицию, с предложением сотрудничать с НАТО и стать ее партнерами. На Брюссельском саммите лидеры стран-участниц НАТО именно на основании данного обращения и вытекающих из него тактических вопросов приняли новый документ, именуемый программой «Партнерство во имя мира». В его вступительной части отмечается, что лидеры стран Североатлантического союза разработали реальную программу, позволяющую изменить и регулировать отношения между НАТО и другими государствами.

Программа «Партнерство во имя мира» создает благоприятные условия для формирования новых отношений между Североатлантическим союзом и его партнерами в области безопасности. Прежде всего, в рамках программы государствам-партнерам предложено принимать участие в работе политических и военных органов НАТО. Главную идею предложенного партнерства составляет вопрос защиты прав и свобод человека, мира и справедливости на основе демократических принципов. Во-вторых, присоединившиеся к программе страны обязуются оставаться приверженными демократическому обществу и правилам международного права. Кроме того, участники программы «Партнерство во имя мира» обязуются воздержаться от применения силы в ущерб территориальной целостности и политической независимости какого бы то ни было государства, а также с уважением относиться к существующим границам и решать спорные вопросы мирными средствами. В программе говорится: если тот или иной активный участник данного партнерства посчитает, что его территориальной целостности, политической независимости или безопасности возникла прямая угроза, то НАТО проведет с ним консультации [2, с.84].

Программа также представляет подписавшим документ странам-партнерам возможности использования потенциала Организации Североатлантического Договора при решении своих проблем, связанных с национальной государственностью и безопасностью. В частности, страны-партнеры могут рассчитывать на содействие Атлантического блока:

- при планировании национальной обороны и подготовке бюджета;
- при обеспечении демократического контроля за силами обороны;
- при участии в миротворческих военных операциях под эгидой ООН или ОБСЕ с учетом национальной конституции;
- при установлении отношений с НАТО в военной сфере в целях повышения национальной подготовки к проведению миротворческих, поисково-спасательных, гуманитарных и других операций и прочих вопросах.

Каждое государство, подписавшее документ «Партнерство во имя мира», также получает возможность разработать индивидуальную программу партнерства с НАТО. В целях участия в миротворческих операциях для оказания содействия укреплению сотрудничества и взаимодействия в военной сфере страны НАТО в рамках партнерства предлагают каждому государству-партнеру помощь в проведении полевых учений. Однако государствам-партнерам необходимо самим финансировать участие в программе и взять на себя часть расходов, связанных с проведением учений. Страны-партнеры, принимающие участие в планировании и военных учениях, пользуются правом получения некоторых технических данных НАТО, а также быть представленными постоянными офицерами в штаб-квартире НАТО.

Для стран, присоединившихся к договорам о партнерстве с НАТО, в программе также выдвинут ряд обязательных условий. Из них наибольшее внимание привлекают следующие пункты:

- проведение мероприятий в области обеспечения гражданского контроля за военными ведомствами;
- ежегодная публикация военных бюджетов;
- координированная деятельность основных систем управления, связи, разведки и противовоздушной обороны;
- усовершенствование и организация переоснащения основных боевых систем в соответствии со стандартами блока;
- включение в программу боевой подготовки войск обязательного обучения английскому языку и пр.

Главный автор программы «Партнёрство во имя мира» Б.Клинтона, основное внимание во внешнеполитической деятельности США и НАТО следует уделять развитию демократии и укреплению системы безопасности во всех странах. Именно этой цели служит программа «Партнёрство во имя мира».

В принятой на январской сессии НАТО 1994 года декларации было отмечено, что руководители государств-участников НАТО переживают обеспокоенность в связи с ситуацией на Южном Кавказе и решительно осуждают оккупацию территории путем применения силы.

В другом документе под названием «Приглашение к партнерству», определившим на данной сессии НАТО новую стратегию, говорилось, что при возникновении прямой угрозы территориальной целостности, независимости и безопасности того или иного государства, принимающего активное участие в программе, НАТО проведет с ним консультации о соответствующих мерах.

Создание программы «Партнёрство во имя мира» в 1994 году стало значительным шагом вперед на пути сотрудничества НАТО со странами-партнерами.

Уже за первые 6 месяцев после учреждения Программы в нее вступило 21 государство. Наиболее интенсивный период количественного и качественного развития ПРМ пришелся на 1994-2002 гг. когда максимальная численность государств-партнеров достигала 27.

Время, прошедшее после программы «Партнерство во имя мира» показало, что ее осуществление реально, что все основные меры, принятые НАТО в рамках программы, выполнены. Главная цель решений, принятых на декабрьской (1994) сессии Совета НАТО, заключалась в достижении принятия в альянс государств Центральной и Восточной Европы в качестве полноправных членов. Именно по настоянию президента США Б.Клинтона союзники по НАТО дали добро на расширение альянса.

Необходимость принятия новых членов объясняется следующими причинами.

Во-первых, важным гарантом европейской трансатлантической безопасности по-прежнему считаются коллективная оборона и присутствие Америки в Европе. Угроза новой войны все еще остается даже после окончания «холодной войны». Поэтому НАТО должна существовать и расширяться за счет демократических государств.

Во-вторых, начиная с 1993 года центральное место в дискуссиях относительно НАТО занял вопрос о возможности расширения альянса и вступления в него бывших социалистических стран и стран Балтии. Официальная политика НАТО никогда не исключала возможность приема в свой состав новых членов. Принятие в НАТО государств Центральной и Восточной Европы позволяет этим странам укреплять институты демократии и правового государства, обеспечить гражданский контроль за собственными вооруженными силами, либерализовать свои экономические системы и использовать опыт Западной Европы и США в области прав человека. Иными словами, принятие этих стран в НАТО преследует следующую цель: они должны как можно скорее и решительнее расстаться со своим коммунистическим прошлым.

В-третьих, членство в НАТО создает условия для мирного решения спорных вопросов и противоречий в государствах Восточной Европы и бывшего СССР и совместного участия в миротворческих операциях, что оказывает дополнительное содействие укреплению региональной безопасности и мира [3, 136].

Сегодня в программе НАТО «Партнерство во имя мира» принимают участие более 40 государств. Каждое из них в соответствующих их потенциалу и интересам форме, масштабах и темпами развивают связи с НАТО.

Средиземноморский диалог. После окончания «холодной» войны в деятельности Организации Североатлантического Договора произошли серьезные изменения, которые были просто немыслимы в период блоковой конфронтации между СССР и США. Началось ускорение модернизации НАТО, одним из элементов которой стало сотрудничество альянса с бывшими

членами Варшавского Договора и бывшими участниками движения Неприсоединения. Это сотрудничество было воплощено в двух программах НАТО, появившихся в 90-е годы: «Партнёрство во имя мира» и «Средиземноморский диалог».

Начало сотрудничества альянса со странами Центральной и Восточной Европы в значительной степени предопределило появление средиземноморской инициативы НАТО, которая наряду с «Партнёрством ради мира» имеет своей целью развитие интеграционных процессов между Североатлантическим союзом и третьими государствами. В основе этой программы лежит позиция официальных лиц НАТО о том, что «безопасность в Европе в целом тесно связана с безопасностью и стабильностью Средиземноморского региона, а Средиземноморское измерение является частью европейской архитектуры безопасности».

Фактическим началом Средиземноморского диалога следует считать январь 1994 года, когда главы государств и правительств стран НАТО на саммите в Брюсселе объявили о намерении содействовать укреплению доверия и взаимопонимания между странами Ближнего Востока. В конце 1994 года НАТО заявила о готовности установить контакты на разовой основе между Североатлантическим союзом и не входящими в него странами Средиземноморья с целью содействия укреплению региональной стабильности.

За этим в феврале 1995 года последовало формальное приглашение, направленное Египту, Израилю, Мавритании, Марокко и Тунису, присоединиться к Средиземноморскому диалогу. Позднее такое же приглашение получила Иордания. Седьмым государством Средиземноморья, начавшим взаимодействие и диалог с НАТО, становится Алжир: в феврале 2000 года генеральный секретарь альянса Джордж Робертсон направил официальное приглашение, на которое алжирское правительство ответило незамедлительным согласием.

Примечательно, что наряду с арабскими странами Северной Африки в этой программе НАТО принял участие Израиль. Израиль по определению не может остаться за бортом Средиземноморского диалога, поскольку в этом случае Ближневосточный мирный процесс окажется окончательно подорванным. Установление прямых партнерских отношений НАТО с арабскими странами будет расценено Израилем как переход Запада от беспристрастного посредничества к открытой поддержке исламских стран. Естественно, что США, которые имеют длительную традицию поддержания тесных военно-технических и политических связей с этой страной, никогда не пойдут на подобное развитие событий. Напротив, поддержка мирного процесса на Ближнем Востоке является одной из основополагающих целей Средиземноморского диалога.

Дальнейшей вехой в развитии Средиземноморского диалога стала Мадридская встреча 1997 года. В Мадриде диалог получил свое институциональное оформление: была создана Группа средиземноморского сотрудничества, которая стала первым постоянным форумом для дискуссий и обмена мнениями. В нее вошли политические советники государств-членов организации, и наряду с этим было принято решение об открытии контактных представительств НАТО в странах Средиземноморья. Ранее ответственность за Диалог нес Политический комитет НАТО. Здесь бросается в глаза сходство между Средиземноморским диалогом и вступлением в НАТО Вышеградской группы: так же, как и в случае Восточной Европы имеет место предварительное создание контактных групп как первого шага на пути установления партнерских отношений. В случае с Польшей, Венгрией и Чехией это закончилось полной интеграцией стран в Североатлантический союз. Не исключен подобный сценарий и в Северной Африке.

О развитии Диалога упоминается также в документах Вашингтонской конференции альянса 1999 года. На постоянной сессии Совета НАТО было принято решение об углублении «политического и практического сотрудничества в рамках Средиземноморского диалога», а на встрече в Вашингтоне ей было поручено начать мероприятия по осуществлению диалога.

Также приветствовались совместные мероприятия, проведенные странами-членами НАТО и государствами Средиземноморского диалога, такие как римская конференция 1997 года и конференция в Валенсии в 1999 году. На этих встречах были озвучены идеи о том, что НАТО должна играть более активную роль в регионе ввиду растущей нестабильности на юге и неотделимости проблем средиземноморской безопасности от безопасности европейской. Кроме того, руководство НАТО проявило решимость развивать сотрудничество со странами Средиземноморья «в военной области и в других областях, к которым проявили интерес страны диалога».

Теперь необходимо остановиться на основных моментах функционирования Средиземноморского диалога. Раз в год страны НАТО принимают рабочую программу, где находят отражение основные мероприятия по организации практического сотрудничества в области безопасности и в смежных областях, таких как научное и информационное взаимодействие.

В программе Диалога значится, что на первоначальном этапе страны Ближнего Востока, Северной Африки и НАТО устанавливают» добрые, прочные и дружественные отношения и будут всячески содействовать достижению полного взаимопонимания». Впоследствии сотрудничество расширилось и на сферу обеспечения совместной безопасности, что подразумевает проведение учений, маневров, использование территории стран Диалога для проведения военных операций НАТО, а также взаимные консультации [8, 26].

После успеха программы «Партнёрство во имя мира» появилось мнение, что в скором времени начнется реализация аналогичной программы для Средиземноморья. Однако, как нам кажется, не стоит однозначно утверждать, что события будут развиваться именно таким образом.

Как известно, Северная Африка намного опережает Африку Экваториальную по уровню экономического развития и в отличие от последней отличается относительной стабильным внутривнутриполитическим положением. Этим и объясняется интерес НАТО исключительно к странам Северной Африки и ее нежелание вмешиваться в региональные конфликты к югу от Сахары. Однако для немедленного вступления в Североатлантический альянс этого явно не достаточно [4, 3].

Даже приняв во внимания эти факторы, вряд ли правомерно говорить о том, что Египет, Тунис, Мавритания, Марокко и Алжир удовлетворяют всем формальным признакам демократии западного типа. Это скорее авторитарные режимы с зачатками демократических институтов, где выборы или не проводятся вообще, или носят декоративный характер и фактически не оказывают влияния на формирование органов власти. С этой точки зрения натовскому руководству будет трудно обосновать присоединение не вполне демократических государств к цивилизованному сообществу стран, исповедующему приоритет общечеловеческих ценностей и прав человека.

Для того, чтобы эволюция средиземноморских стран происходила в демократическом русле, им необходимо расширять информационное сотрудничество с НАТО и другими европейскими структурами с целью продвижения демократических ценностей и прав человека, что поможет приблизить регион к западным стандартам в области демократии. Особое внимание должно уделяться средствам массовой информации как «генератору политической культуры», их независимость от местных властей должна стать ключевым элементом информационного сотрудничества в рамках инициативы НАТО.

Кроме того, для вступления в альянс Средиземноморским государствам придется отказаться от взаимных территориальных претензий (Марокко), стабилизировать внутривнутриполитическое положение (Алжир) и согласиться нести бремя военных расходов, связанных с унификацией стандартов вооружения. Поэтому можно сделать вывод о том, что процесс интеграции Северной Африки в западную военную структуру будет проходить не так быстро, как в Восточной Европе, поскольку страны Северной Африки уступают большинству Восточноевропейских государств, как по уровню развития политической системы, так и по сугубо военным показателям.

В будущем возможно привлечение к диалогу других средиземноморских стран и расширение спектра обсуждаемых проблем. Как видим, о перспективах вступления в НАТО на официальном уровне речь пока не ведется, и о появлении в ближайшем будущем программы «Партнёрство во имя мира» для Северной Африки.

Однако Диалог, безусловно, будет развиваться, поскольку в этом заинтересована не только НАТО, но и сами Средиземноморские страны. Ведь государства этого региона еще в 1975 году рассчитывали «подсоединиться» к европейским структурам безопасности через участие в работе СБСЕ, действуя в соответствии с основными принципами Движения неприсоединения. Сейчас, когда дееспособность ОБСЕ поставлена под сомнение, вполне закономерным представляется интеграция стран Северной Африки в НАТО. По мнению многих аналитиков, «несмотря на смену названия ОБСЕ по-прежнему по существу осталась Совещанием» и все решения в рамках ОБСЕ требуют сведения всех заявленных позиций к общему знаменателю. НАТО, в отличие от ОБСЕ, обладает мощной военной структурой и способна оказать реальную поддержку государствам-партнерам [6, 60].

Подводя итог, следует сказать, что программа Средиземноморский диалог сейчас находится на ранней стадии своего развития, но в будущем, скорее всего, будет иметь не только региональное значение и в долгосрочной перспективе выйдет за рамки южного Средиземноморья. «Развитие Средиземноморского Диалога во всех направлениях - говорится в специальном коммюнике Совета НАТО в связи с присоединением Алжира, - является составной неотъемлемой частью общей внешней политики альянса. Кроме того, один из участников Диалога – Мавритания формально не является Средиземноморским государством, поскольку не имеет выхода к Средиземному морю. Из этого можно сделать вывод, что Диалог будет развиваться в Африке в

целом, не зависимо от региональной принадлежности того или иного государства. Ключевым фактором здесь будет политическая целесообразность, и в долгосрочной перспективе можно говорить о «Партнерстве ради мира» для Северной Африки.

Очевидно, что средиземноморский диалог НАТО не будет иметь строго регионального значения, также как и сам Североатлантический блок, который, исходя из своего названия, является региональной организацией, но, тем не менее, расширяет свою зону ответственности далеко за пределы региона Северной Атлантики. Руководство Североатлантического союза не намерено проводить разделительную линию между Северным и Южным Средиземноморьем и если более тесная всесторонняя интеграция все-таки произойдет, то не сбудется прогноз Самуэля Хантингтона, в соответствии с которым здесь проходит граница между Западноевропейской и Африканской цивилизациями [3, 136].

НАТО после «холодной» войны энергично развивает те сферы сотрудничества, которые ранее считались периферийными, и одним из примеров этого является Средиземноморский диалог. Сейчас именно проблемы экономической и социальной безопасности доминируют в сотрудничестве НАТО и стран Средиземного моря, и эта тенденция имеет все шансы продолжиться в ближайшем будущем.

Интенсивное взаимодействие с государствами Северной Африки начнется только после того, как окончательно будут решены проблемы безопасности стран Центральной и Восточной Европы и будет завершена их необратимая интеграция в западные структуры. После этого можно будет уже всерьез говорить о странах Северной Африки как о кандидатах на вступление в НАТО, и некоторые исследователи уже сейчас не исключают переход к более формальному взаимодействию членов Североатлантического союза и стран Средиземноморья в отдаленном будущем.

Безусловно, у НАТО есть потенциал для расширения, и кандидаты для вступления в альянс находятся не только и не столько в Восточной Европе. По всей видимости, в будущем расширение НАТО будет состоять из двух последовательных этапов. На первом этапе будет доминировать восточный вектор, при этом произойдет постепенное укрепление партнерских отношений Организации Североатлантического Договора со странами Ближнего Востока и Северной Африки. Возможно, произойдет формализация отношений и появится программа «Партнёрство во имя мира для стран Средиземноморья». Затем, когда все подходящие кандидаты из Восточной Европы будут приняты, наступит очередь североафриканских и ближневосточных государств, при этом будут учитываться возможности каждой страны в отдельности соответствовать критериям НАТО и этот процесс будет происходить постепенно.

Совет Евро-Атлантического партнёрства (СЕАП) был образован министрами иностранных дел стран-членов НАТО после встречи в Синтре, Португалия, 30 мая 1997 года.

СЕАП, созданный вместо Совета североатлантического сотрудничества, объединяет 49 государств — 26 стран — членов НАТО и 24 стран-партнеров — в рамках многостороннего форума, обеспечивающего регулярный диалог и консультации по вопросам политики и безопасности. СЕАП является общими политическими рамками для сотрудничества между НАТО и странами-партнерами и для развития двусторонних отношений между Североатлантическим союзом и отдельными странами-партнерами по линии программы «Партнёрство во имя мира» [7, 121].

Принятое в 1997 году решение о создании СЕАП, который должен был стать инструментом совместного обращения стран НАТО и их партнеров к проблемам европейской безопасности, ознаменовало признание альянсом того факта, что пришло время продвигаться дальше, выходить за рамки достигнутого Совета североатлантического сотрудничества, учреждённого в 1991 году и строить форум безопасности, который соответствовал бы все больше развитым отношениям, которые складывались с партнерами в рамках программы Правовых вопросов информационного менеджмента. Примером уровня достигнутого сотрудничества стала операция по поддержанию мира под проводом НАТО в Боснии и Герцеговине, в которой в 1996 году участвовали подразделения из 14 стран-партнеров, которые служили наряду со своими коллегами из Альянса. Переход от Совета североатлантического сотрудничества к Совету евроатлантического партнёрства дополнил параллельные шаги по усилению роли Партнерства во имя мира, которые заключались во все более активном привлечении стран-партнеров к принятию решений и планированию всего спектра деятельности партнерства [5, 61].

В дополнение к краткосрочным консультациям в СЕАП по вопросам текущей политики и безопасности ведутся долгосрочные консультации и осуществляется сотрудничество в разных сферах. Среди них - урегулирование кризисов и операции по поддержанию мира; региональные вопросы; контроль над вооружениями и вопросы, касающиеся распространения оружия массового

уничтожения; борьба с терроризмом; оборонные вопросы, такие как планирование, бюджет, политика и стратегия; гражданское планирование на случай чрезвычайных ситуаций и готовность к катастрофам; сотрудничество в отрасли вооружений; ядерная безопасность; управление воздушным движением; научное сотрудничество.

Если полномочия Североатлантического совета обуславливаются договорными отношениями между странами-членами НАТО, то Совет Евро-Атлантического партнёрства представляет собой форум для проведения консультаций, диалога и развития сотрудничества в области политики и безопасности.

Большинство стран-партнеров открыли дипломатические представительства в штаб-квартире НАТО в Брюсселе, что помогает регулярно поддерживать связь и проводить консультации при первой необходимости. Заседания СЕАП проходят ежемесячно на уровне послов, ежегодно на уровне министров иностранных дел и министров обороны и начальников Генеральных штабов, а также время от времени на уровне саммитов во время какого-то исключительного события. Начиная с 2005 года, ежегодно на высоком уровне проводит заседания новый форум СЕАП по вопросам безопасности. На этом форуме ведется обсуждение важных вопросов безопасности и поиск наилучших путей для совместного решения этих проблем высшими правительственными лицами, парламентариями, лицами, влияющими на формирование общественного мнения и представителями гражданского общества.

СЕАП имеет в своем распоряжении широкий спектр вариантов, что позволяет ей работать гибко и проводить как встречи всех государств Альянса со странами-партнерами, так и заседания меньших, открытых рабочих групп в зависимости от обсуждаемой тематики.

Литература

- [1] Современные международные отношения. Учебник / Под. ред. А.В. Торкунова. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000, 752с.
- [2] Мазин А. Испания, ЗЕС и НАТО // Мировая экономика и международные отношения. -1999, № 10.
- [3] Цыганков П.А. Международные отношения. М., 2004, 385 с.
- [4] Рахманинов Ю.Н. Некоторые соображения о расширении НАТО // США.-1997, № 2.
- [5] Митрофанов А.В. Шаги новой геополитики. - М., 2000.
- [6] США во время войны и после. М., 1979, 302 с.
- [7] Тихонравов Ю.В. Геополитика, М., 1999, 228 с.
- [8] Журкин А. В. Эволюция антикризисной стратегии НАТО (1990-1995 гг.): Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.пол.н. / ИМЭМО.-М., 1997.

MODERN RELIGIOUS ASSOCIATIONS OF THE CITY OF UST KUT OF THE IRKUTSK REGION, DEVELOPMENT TENDENCIES

Tupitsin A.A.[©]

Irkutsk State University

Russia

Abstract

The activity of the religious societies existing in the Ust-Kut region makes for full and many-sided realization of the spiritual demands and Cultural wealth of people. After 1991, the interest towards the problems of religious self-consciousness was on the increase among the region inhabitants, but began to decline in 2007, so that proves near completion of the religion self-identification of the population.

Keywords: Religion, Irkutsk region, Ust-Kut, Russian Orthodox Church.

На 2012г. на территории Усть-Кутского района Иркутской области официально зарегистрировано 7 местных религиозных организаций, это:

1. Религиозная организация «Церковь Христиан Веры Евангельской, Христианский Центр «Благая Весть»».
2. Местная религиозная организация «Свидетелей Иеговы» в г. Усть-Куте.
3. Местная религиозная организация «Православный Приход Свято-Успенского Храма г. Усть-Кута Иркутской области Иркутской Епархии Московский Патриархат РПЦ».
4. Местная религиозная организация «Мусульманская Община Усть-Кутского района»
5. Местная религиозная организация «Церковь Христиан Веры Евангельской «Любовь Христа»».
6. Местная религиозная организация «Православный Приход Свято-Успенского Храма г. Усть-Кута Иркутской области Иркутской Епархии Московский Патриархат РПЦ».
7. Местная религиозная организация «Церковь Евангельских Христиан – баптистов «Скала Спасения»».

Старейшим религиозным объединением в г. Усть-Куте является Свято-Успенский приход РПЦ. До этого, начиная с 1938г., когда официально закрылась последняя православная община в г. Усть-Куте, продолжало существовать на общественных началах незарегистрированное объединение православных граждан, которые собирались в частных домах для проведения религиозных обрядов и праздников в той мере, в какой им позволяли знания и опыт. К 1991г. В общине оставалось всего несколько человек, в основном пожилого возраста, когда Владыкой Иркутским Вадимом был направлен в г. Усть-Кут священник о. Павел Гирев, который положил начало возрождению православного прихода на территории Усть-Кутского района. Примерно в это же время в городе появились: Христианский Центр «Благая Весть» христиан – пятидесятников (1991г.) и молебенный дом «Свидетелей Иеговы» (1993г.). Немного позже, в 2001г. пятидесятники открывают еще один центр «Любовь Христа», а РПЦ открывает часовню «Сподручница Грешных» в исправительной колонии (ОИК - 5). После этого в 2004г. Произведена закладка главного Храма города «Спасского» и в 2005г., и начато строительство Часовни в честь Святого Николая Чудотворца, который позднее был перестроен в церковь (2007г.) зарегистрирован как самостоятельный приход в 2010г. В это же время мусульманская община начинает проектирование и строительство мечети, а в 2012г. появляется Церковь Христиан – баптистов «Скала Спасения».

Надо отметить, что в богоборческий советский период (1917г.-1991г.) на территории Усть – Кутского района (кроме РПЦ) с перерывами действовали на неофициальном уровне общины Христиан – баптистов (старый РЭБ, п. Якурим) Свидетелей Иеговы (пос. Закута, п. Осетрово), христиан – пятидесятников (м-н Речников, м-н Нефтебазы). Так же отмечались случаи привлечения руководителей и членов религиозных общин к административной и уголовной ответственности за обучение детей религии. В это же время Усть – Кутский край обжился людьми с полиэтническими и самыми разнообразными вероисповедальными корнями. Население района из-за своей удаленности от крупных городов, пребывало, практически вне сферы полноценного религиозного влияния РПЦ. Из-за недостатка священнослужителей, храмов, трудностей жизни, происходило ослабление религиозных традиций. В условиях господства атеистической идеологии, другие христианские деноминации, в первую очередь протестантские, проявили определенную устойчивость, потому что имели значительный опыт адаптации к неблагоприятным условиям существования.

На сегодняшний день самыми быстро растущими и развивающимися общинами города являются православные и мусульмане. Если сторонники РПЦ появляются из местного населения, и влияет на это строительство и открытие новых храмов, а так же увеличение клира, то мусульманская община развивается в основном за счет прибывших сезонных рабочих из Средней Азии и получивших Российское гражданство жителей бывших республик СССР. Местные жители, даже традиционных мусульманских национальностей (татары, азербайджанцы) никогда не проявляли активной религиозности на территории Усть – Кутского района. В данное время начинается строительство мечети в г. Усть – Куте, и по количеству посещающих пятничную молитву и большие мусульманские праздники, община стоит вровень с православным и протестантским приходом и продолжает развиваться, правда, как говорилось выше, за счет миграции больших групп людей.

Протестантские общины в Усть – Кутском районе отличаются активной миссионерской деятельностью, и занимает те ниши, которые традиционное православие обходит стороной. Проповеди и посещение больниц, исправительных учреждений, неблагополучных районов города,

а также создание реабилитационных центров для людей употребляющих наркотики и алкоголь, обеспечивают постоянный приток новых адептов в протестантские и иеговистские общины. Кроме этого в христианских центрах «Благая Весть», «Любовь Христа», в общинах «Свидетелей Иеговых», кроме воскресных школ есть еще тематические секции по изучению Библии и возрастные и гендерные секции («Молодые Христиане», «Молодые христианские миссионеры», «Молодая христианская семья»). Преподавание в этих воскресных школах ведется практически одинаково, но самый правильный и научный подход к изучению Библии можно отметить в воскресной школе Свято-Успенского прихода РПЦ и у «Свидетелей Иеговых». Если в Свято-Успенском приходе школу посещают дети, то у «Свидетелей Иеговых» изучение Писания обязанность каждого члена общины. Кроме домашней подготовки изучаемого материала на собрания приходят обсуждения и общения ранее прочитанных религиозных Библейских текстов и комментариев к ним, а так же закрепление изученного материала. Можно с уверенностью сказать, что вся жизнь членов протестантских и иеговистских общин, обязательно, непрерывно с ними связана, и вся неделя адепта посвящена главному общему событию- еженедельному собранию. Общее количество членов общин «Благая Весть», «Любовь Христа», «Свидетели Иеговы» в г. Усть-Куте отличается стабильностью, отсутствием текучести членов и тенденцией к росту, а в данное время находится на одном уровне по количеству членов с прихожанами Православных приходов города.

Богослужебная деятельность религиозных объединений Усть-Кутского района находится на довольно высоком уровне, и если в православных приходах, это в первую очередь зависит от компетенции и харизмы священников и очень профессиональных хоров и певчих подготовленных матушками, то в протестантских общинах наблюдается тенденция к усложнению этого процесса. Если раньше, еще в начале 90-х годов пасторы общин придерживались строго протестантского правила «Solo Scripture»-«только Писание», не предусматривающего институтов епископов, и основных таинств традиционных христиан, то сейчас уже происходит рукоположение пресвитеров и епископов, а пасторы начинают практиковать исповедание прихожан и в проповедях начинают присутствовать ссылки на православных святых. Так же усложнился процесс крещения и подготовки к нему по примеру огласительных бесед в православии, а пение псалмов и гимнов очень напоминает церковный хор в Успенском Храме Усть-Кута

Свято-Успенский и Свято-Никольский православные приходы г. Усть-Кута в настоящее время динамично развиваются, обращая все большее число жителей в прихожан. Способствует этому строительство главного храма города «Спаского» и активная общественная деятельность священников о. Павла Гирева и о. Сергея Рубцова, а так же их постоянное присутствие в медийном поле города и озвучивания своих мнений по различным актуальным проблемам. Присутствие в газетах и на радио города православных священников задает вектор развития религиозных предпочтений населения. Кроме этого активная миссионерская деятельность протестантских пасторов Павлушкова Дмитрия Юрьевича и Чупрова Виктора Юрьевича, а так же старейшины общины «Свидетелей Иеговы» Безлика Олега Анатольевича, делает законченной пеструю политру религиозных объединений г. Усть-Кута, ведь все общины держатся в основном на харизматичности и авторитете своих лидеров, а их бескорыстное и доброжелательное служение приносит свои плоды.

Наблюдаемый, после 1991г. период возрождения религиозного самосознания на территории Усть – Кутского района, пошел на спад в 2007г., это свидетельствует о близком завершении процесса религиозной самоидентификации жителей района. Надо полагать, что ныне существующие религиозные объединения в значительной степени удовлетворяют их религиозные потребности.

Обобщая исследованные материалы, проведенные в религиозных объединениях г. Усть-Кута в 2010 г. – 2011 г., можно отметить следующие тенденции:

1. Рост религиозности на территории Усть-Кутского района продолжается.
2. Закончилось формирование религиозных предпочтений жителей района.
3. Все большие слои населения района попадают на орбиту религиозных миссионеров.
4. Православие закрепляет за собой роль лидера по количеству храмов и прихожан на территории Усть-Кутского района.

Для того, что бы православным приходам закрепить за собой лидирующие позиции, необходимо, на мой взгляд, активировать миссионерскую деятельность, в том числе среди учащихся, а так же в больницах, детских домах и спортивных секциях. Донесение до людей своей позиции и взглядов должно стать главной задачей православных приходов. Излишнее

забюрократизирование внутриприходской деятельности в РПЦ в последнее время только усложняет эти задачи, и что бы снова не превратиться из духовного института в государственное учреждение, как это было в синодальный период, необходимо сосредоточиться на человеке и его духовных потребностях.

THE SPECIFICS OF THE HORIZONTAL AND VERTICAL DIMENSIONS OF MODERN POLITICAL COMMUNICATION AND OPPORTUNITIES OF CITIZEN PARTICIPATION

Voskanyan A.G.®

Peoples' Friendship University of Russia

Russia

Abstract

In this article the specifics of the two main dimensions, horizontal and vertical, of the on-going transformations in the modern political communication are discussed in their connection to the citizens' political participation. Based on the recent academic researches and political developments in the western countries the author focuses on the question whether the mechanisms of publics' activities in the virtual space can be considered as the models of organized political participation.

Keywords: Political communication, horizontal and vertical dimensions, citizen journalism, participatory journalism, imaginary of political participation.

The political communication is a unique phenomenon in the modern society. Tailored to the modern democracy theories, principal citizen participation mechanisms and to a range of issues in broad relations between societies and governments it's considered as a key area to analyze the ambiguous transformations in political systems in the countries of the western world. In this article we reaffirm that the political communication is a normative domain completely integrated in the democratization processes and human rights realization. In our opinion, the political communication today encompasses broader functions than ever before: metaphorically speaking it has developed from the "nervous system" of governance (K.Deutsch) to the "intentional stance of mind" of the lifestyle politics [1].

Along the modern history political communication has passed several important phases of development, mostly determined by the communication mode (medium): press (printed media), radio and television, Internet and interactive television, Web 2.0 with broader use of social interaction instruments. Correspondingly, the technological development level and technology accessibility to large audiences, its influence on the changes of social moods and orientations have always been considered as key indicators for its (the mode's) adaptation in the societies.

The on-going "*third age of political communication*" is a media-driven and Internet-based phenomenon which introduces new approaches and tendencies toward the exercise of communication and political participation within the society. In the academic discourse two major aspects can be identified in regard to the nature of the "third age of political communication": *horizontal and vertical dimensions*. On the one hand, these dimensions are distinct from each other; on the other hand, they are interlinked and presuppose each other. Both are based on the political communication structure and the level of its participants' involvement in the communication processes in regard to the following question: "from whom to whom the political message flows and who influences whom in public-agenda setting and decision-making".

The *horizontal dimension* in the academic literature is described by a high degree of interconnectedness between political institutions and media organizations, i.e. politicians and journalists. Both parties cooperate with each other in the production of political messages. Such cooperation is especially evident during electoral campaigns. In academic terms, media's growing role in actual politics

on the one side, and politicians' dependence on media environment on the other side, allows us to talk about the convergence between these two spheres. To translate it into a precise formula, we notice that media logic penetrates into the conduct of politics, and vice versa, as the power aspirations and politically-motivated competition, agenda-setting and decision-making functions become the part of the media institutions' daily practices.

The key idea of such a convergence is embodied in the concept of "mediatization" which introduces the overlapping character of politics and media. It's worth mentioning that a distinction line should be stressed between "mediatization" and "mediation", as noted by Mazzoleni and Schulz. The former describes the deep-rooted transformations in the political system suggesting the hypothesis that political institutions increasingly depend on media organizations [2, P.247]. It's worth mentioning that the notion that "mediatization" blurs the borderlines between politics and media pulling to the emergence of new elite groups (mediacracy) meets different interpretations among academic community. Thomas Meyer defines the "mediatization" as the "colonization of politics" when the media institutes dominate the political system and develop the reality of subversive politics [3].

Indeed, the "mediatization" triggers the development of critically different cooperation models between politicians and media representatives. Thus, this doesn't always require the dominance of the one over the other. Hereby, as we see the issue of "colonization of politics" should rest upon the level of convergence between media organizations and political institutions. For example, based on the deep convergence level between the British political establishment and media organizations (media-centered country) as an example of such dominance can be considered the scandalous investigations on the operation of "The News of the World" tabloid owned by Rupert Murdoch [4]. But still in other countries of the western world such dominance has weak roots (those countries are mostly called media-balanced and media-marginalized countries).

In terms of the horizontal dimension it's important to fix the following tendencies that influence the transformations of political system and citizen participation:

- the "mediatization" influences the changes in the mechanisms of representativeness and citizen participation, and, particularly, in the mode of mediocrity;
- in higher-level convergences new hybridized forms of political establishments emerge; in these terms the elected politicians risk to be replaced by the media giants who hold the power with/without the indirect popular vote;
- the "mediatization" refers to the "top-down" communication and underpins the competition between these two spheres for the conduct of functions on public-agenda setting, decision-making, value-system developing and etc.

In reality, these tendencies continue to support the elitist approach to the public communication and result in new mechanisms of manipulation, tabloidization of politics and mutual blame game. Such a situation advances in the exercise of the Schumpeterian model of communication an example of which is the EU where the public faces the deficit of democracy [5].

The "mediatization" and "deep-rooted convergence" between politics and media sphere have decreased the trust towards institutionalized politics, organized media and advanced in an evident discomfort with the level of political participation among larger publics. This has pushed publics to turn to alternative ways of communicating messages with an aim to challenge the established political and social hierarchies. *The vertical dimension* is essentially practiced in the so-called non-political spheres and domains. Such a move in the academic history is defined by the concept of the "de-centralization" which is embodied in the "many-to-many" communication structure and empowered by the Web 2.0 concept.

The vertical dimension is tailored to non-political spheres through which publics stand closer to their political requests. In this line it requires the daily politics and consumerism approach in regard to the political processes where each candidate/political party is seen a service provider on education, social and labour issues and etc. The consumerism in political terms also refers to the boycott strategies in the western countries on the purchase of this or that product because of the political, ecological, economic and other reasons [6, P.171]. As the key displays on the vertical dimension we should also mention the growing political populism and emergence of the mass media-driven cultures that smooth the move from partisan politics to the reloaded theory of audience democracy suggested by Bernard Manin [7].

The following observations in regard to the vertical dimension in modern societies can be drawn:

- the "bottom-up" communication support publics with new tools of participation which have ambiguous character. In our opinion, social networks fuel publics with the *imaginary* of the true political

participation: through Twitter and Facebook users feel themselves expressed, imagine themselves heard, imitate as if participating;

- the “de-centralization” derives the risks of manipulation, on the one hand, and lacks reasonable and critical arguments, on the other hand. It bases on more emotional background of the discussed questions and has a short-term effect on political participation;
- the new mechanisms of voicing and expression are still not enough developed and analyzed to be identified as models of the true political participation.

Truly, both the “mediatization” and “de-centralization” discussed above have greatly influenced the participatory culture in modern societies and increased the publics’ opportunities to raise their voices but it will be premature to talk about true representativeness and citizen-based participation in modern communication environment. Notwithstanding this fact many researchers suggest that in the scopes of the on-going political communication transformations qualitatively innovative mechanisms of political participation have been developing.

Taking into account the popular uprisings in Tunis and Egypt (2011-12), WikiLeaks phenomenon and growing people-powered movements around the world (for example, OccupyWallSt. Movement and others) where technology and means of communication had their inevitable input on mobilization of people and establishment of new mechanisms of voice raising, in the academic discourse two main models of publics’ participation are identified: “*citizen journalism*” and “*participatory journalism*”. By the suggested typology Tom Bakker and Chris Paterson underline the importance to differ the “citizen journalism” from “participatory journalism” since these two concepts have been used as overlapping each other from their outset. According to them, in the area of “participatory journalism” the professional media organizations have a coordinating role and open approach toward audiences to contribute with videos, photos and etc. Regarding the “citizen journalism”, the authors assume that citizens adapt the journalist practices and publish non-edited (non-professional and non-filtered) information in web [8, P.187]. As an example of the former the BBC World Service on its website suggests all those engaged in this or that matter/crisis to contribute and share information on the going situation [9]. For the latter, the examples are the YouTube uploads or blog diaries of autonomous participants of different events. In these terms, we can conclude that the “participatory journalism” includes some specifics of the horizontal dimension enlarging its approach to publics through the notion of “contribution” as noted above. Whereas, the “citizen journalism” corresponds to the vertical dimension where non-filtered information flies through the net and mobilizes people based on its emotional content and mostly one-way approach.

Based on the recent outcomes of the well-known events in Tunis and Egypt, and also the chain of “Occupy Movements” it’s important to state that nowadays in the developing communication environment we deal with the *pre-political* participation (instead of political) that has the unrevealed potential to grow into a new culture of citizen representativeness. Moreover, in both dimensions we face the practices of the “*imaginary of participation*”. In the horizontal dimension the requested “contributions” pass through editorial surveillance and in many cases a “contribution” is interpreted/broadcasted in the way this or that media organization positions itself on the concrete matter. What concerns the vertical dimension, we are to underline the risky dissemination of unchecked, non-scientifically approved and even discriminative information in web that has the potential to grow into a big public abuse. From the other point of view, according to Evgeniy Morozov, in virtual communities people enjoy the sense of belonging to a community and unconditionally believe in their community leaders without any proof of validity of the issue [10].

Undoubtedly, the transformations in political communication driven by the convergences between media and politics, on the one hand, and the search of alternative ways of voice-raising on the other hand, greatly influences the political participation in the new era of communication. But at the same time it becomes obvious that the emerging forms of political communication suggested to comply with the democratic principals in the modern political discourse lack the reasonable and critical argumentation outlined by J. Habermas in his fundamental work “The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society” [11].

References

- [1] Deutsch, K.W.. “The Nerves of Government: Models of Political Communication and Control”, London, Free Press of Glencoe, 1963.
- [2] Mazzoleni, G. & Schulz, W. ““Mediatization of Politics” of Politics: A Challenge for Democracy?” Political Communication 16(3) 247-62, 1999.
- [3] Mayer, T. “Media Democracy. How the Media Colonize the Politics”, Polity Press, Oxford, 2002.

- [4] British Phone Hacking Scandal (Leveson Report). New York Times, Nov.29, 2012. URL: http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/organizations/n/news_of_the_world/index.html.
- [5] Pausch, M. "The European Union: From Schumpeterian Democracy to a European Public Sphere?" Alternatives: Turkish Journal of International Relations, Vol.10, 1, Spring 2011.
- [6] Ward, J. "Political Consumerism as Political Participation?", Political Communication in Postmodern Democracy: Challenging the Primacy of Politics, ed. by Brants, K.& Voltmer, K., PALGRAVE MACMILLAN, UK, 2011, P. 167-182.
- [7] Manin, B. "The Principles of Representative Government", Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- [8] Bakker, T. and Paterson, C. "The New Frontiers of Journalism: Citizen Participation in the United Kingdom and the Netherlands", Political Communication in Postmodern Democracy: Challenging the Primacy of Politics, ed. by Brants, K.& Voltmer, K., PALGRAVE MACMILLAN, UK, 2011, P. 183-199.
- [9] BBC World Service website. URL: <http://www.bbc.co.uk>.
- [10] Morozov, E. "Does Google have a responsibility to help stop the spread of 9/11 denialism, anti-vaccine activism, and other fringe beliefs?", Slat, Jan. 23, 2012. URL: http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2012/01/anti_vaccine_activists_9_11_deniers_and_google_s_social_search_.html.
- [11] Habermas, J. "The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society", translated by Thomas Burger, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1991.

FEATURES OF USING SOCIAL ANTI-RUSSIAN ADVERTISING IN COUNTRIES OF WESTERN EUROPE

Zavelitskaya A.A.¹, Kasaeva E.R.²©

^{1,2} Academy of Economic and Law

Russia

Abstract

The modern public lost ability of critical judgment about political reality, mainly, because it has not to it direct access. Thus, relevance of research of external pressure upon the internal political environment of the countries which are exposed to information attack increases. Sometimes by means of these or those political technologies, the certain stereotyped image of others country on the basis of which the public judges its population of internal processes is formed. This work is devoted to features of negative social advertizing of the countries of the West and Russia reflecting internal political, welfare and economic problems of the Russian society. In the work political advertizing of Great Britain and France is considered in which the anti-image of Russia is revealed.

Keywords: social advertizing, anti-Russian advertizing, political advertizing, legislation, law on mass media, social problems, human rights violation, image.

Аннотация

Современная общественность утратила способность критического суждения о политической реальности, главным образом, из-за того, что не имеет к ней непосредственного доступа. Таким образом, возрастает актуальность исследования внешнего давления на внутреннюю политическую среду стран, которые подвергаются информационной атаке. Иногда при помощи тех или иных политических технологий, формируется некий стереотипизированный образ чужой страны, на основе которого общественность и судит о её населении внутренних процессах. Данная работа посвящена особенностям негативной социальной рекламы стран Запада и России, отражающей внутривнутриполитические, социально-культурные и экономические проблемы российского общества. В работе рассмотрена политическая реклама Великобритании и Франции, в которой раскрывается антиобраз России.

Ключевые слова: социальная реклама, антироссийская реклама, политическая реклама, социальная реклама, законодательство, закон о СМИ, социальные проблемы, нарушение прав человека, имидж.

В современном западном обществе органы государственной власти, общественные организации активно используют рекламу для формирования имиджа, как собственной страны, так и других стран. В связи с этим обстоятельством, в ряде стран широко используется социальная антиреклама для формирования антироссийских настроений. Среди тематики такой антирекламы можно выделить следующие: нарушение прав человека в России, действия правительства России, социальные девиации (аборты, пьянство, наркомания) и др.

В этой связи возрастает актуальность исследования не только произведённых за рубежом телевизионных рекламных продуктов, но и рекламы, созданной в России и несоответствующей этическим нормам и, по-сути, негативно воздействующей на формирование общественного мнения россиян.

Таким образом, целью исследовательской работы является анализ негативной социальной рекламы антироссийской направленности, произведённой в ряде стран Европы и в России.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть современную законодательную базу о социальной рекламе в странах Запада (Великобритании и Франции) и в России

2. Рассмотреть способы манипуляции в позитивной и негативной социальной рекламе

3. Проанализировать политическую и социальную антирекламу стран Европы и России

При подготовке работы использовались методы теоретического и сравнительного анализа.

Анализ показал, что в таких странах, как Великобритания и Франция, социальная реклама – сложившийся и вполне успешный институт. Основой её является право голоса, то есть право высказываться по той теме, которая представляется важной. В России же социальная реклама – является политическим продуктом и не имеет достаточной свободы голоса. Например, при правительстве Великобритании ещё с 1946 года существует Центральный Офис Информации (COI) – независимый маркетинговый центр, целями которого служат координация деятельности правительственных структур в области коммуникаций и взаимодействие с рекламными агентствами [9, 89].

Один из важнейших принципов COI заключается в том, что он не является политической структурой. Реклама заказывается правительством и финансируется из его бюджета. Остальное решается саморегулированием рекламной индустрии. Власти не пытаются заставить СМИ размещать социальную рекламу на безвозмездной основе. То же касается и взаимодействия с рекламными агентствами: COI не обязывает работать их бесплатно, но и не платит повышенных гонораров – стандартных рыночных расценок. COI для медиарынка – такой же клиент, как Coca-Cola или любая другая компания, но она имеет престиж, связанный с работой по заказу правительства.

Во Франции контроль за рекламой осуществляется более жёсткими мерами: содержание любого рекламного сообщения должно быть согласовано с Генеральной дирекцией по конкуренции, потреблению и борьбе со злоупотреблениями или её региональной дирекцией в виде номерной визы (штампа) на копии рекламного сообщения. Причем реклама пищевых и фармацевтических товаров дополнительно должна быть согласована со специальной службой Министерства здравоохранения, а продукция сельского хозяйства – с ветеринарной службой Министерства сельского хозяйства. Вместе с тем во Франции недавно отказались от запрета сравнения рекламируемого товара с другими (какой существует в Германии), поставив вопрос так: сравнение разрешается, но рекламодатель должен иметь доказательства точности и правильности такого сравнения, что оказывается на практике не таким уж простым делом. Однако что касается социальной рекламы, цензура во Франции мягче по отношению к ней, чем к коммерческой. Многие социальные ролики и баннеры содержат негативную информацию. Социальная реклама свободна от политического контроля Франции.

Нормативная база социальной рекламы в России включает:

Конституцию РФ;

- Федеральный закон от 27 декабря 1991 г. №2124-1 «О средствах массовой информации»;

- Федеральный закон «О рекламе» от 13 марта 2006г. № 38-ФЗ;

- Федеральный закон от 11 августа 1995 г. №1 35-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» и др.

В новом законе «О рекламе», принятом в 2006 г., социальной рекламе уделено еще меньше внимания, чем в законе 1995 г. Согласно современному российскому законодательству, СМИ обязаны осуществлять размещение социальной рекламы, представленной рекламодателем, в пределах 5% эфирного времени (основной печатной площади) в год [9, 115].

Основные проблемы, с которыми сталкиваются производители и рекламодатели социальной рекламы из-за несовершенства российского законодательства, - это:

- неточность в базовых терминах и критериях оценки;
- неупорядоченность системы производства, распределения и распространения социальной рекламы;
- использование социальной рекламы в коммерческих и политических целях.

Люди каждый день сталкиваются с различными рекламными объектами на улице, на телевидение, в Интернете, в газетах, и журналах. Количество рекламной информации и её противоречивость, вызванная конкурентной борьбой, столь велики, что потребитель просто не в силах воспринимать всё подряд и в полном объеме. Исследования показали, что из сотни рекламных сообщений, обрушивающихся ежедневно на человека, он усваивает едва ли не треть и при этом только десятая часть имеет хоть какой-то шанс повлиять на его поведение. Следовательно, на бессознательном уровне потребитель тщательно отбирает поступающую информацию.

Память является важным психологическим процессом, имеющим прямое отношение к рекламной деятельности вообще и к эффективности рекламы в частности. Задача изготовителя социальной рекламы заключается в том, чтобы убедить человека, что эта проблема касается именно его.

В отечественной рекламной практике используется в основном один способ добиться запоминания - повторение. Однако здесь возникает проблема соблюдения баланса: повторять, но не надоедать. Решить ее можно, например, с помощью следующих способов, позволяющих стимулировать запоминание рекламы, не надоедая при этом адресату сообщения:

- использование юмора;
- ритмическая организация рекламного сообщения, его стихотворная форма;
- использование ассоциативных полей (особенно для запечатления связи названия фирмы с ее профилем);
- включение в сообщение узнаваемых знаков и символов;
- соблюдение преемственности узнавания;
- исключение конкуренции разных аргументов в пользу одного;
- обеспечение принципа целостности рекламной кампании как на уровне провозглашаемых идей, слоганов, аргументов, так и на уровне неосознаваемых эмоциональных образов.

Эмоциональный компонент рекламного воздействия определяет эмоциональное отношение к объекту рекламной информации: относится ли к нему субъект с симпатией, антипатией, нейтрально или противоречиво. Исследование психологических аспектов рекламной деятельности предполагает в том числе анализ таких ее сторон, которые вызывают у человека эмоционально окрашенное отношение к рекламе, формирующее в конечном счете поведенческую реакцию общества.

Эмоции могут быть позитивными и негативными. Позитивные эмоции стимулируют субъект достичь цели, негативные избежать в дальнейшем объектов, вызывающих неприятное состояние. В рекламе обычно широко используются негативные эмоции. В мировой практике уже доказано, что человек переживший стресс от рекламного ролика, направленного против наркотиков, на 90% защищен в будущем. Понятие социальной рекламы как не негативной в России появилось относительно недавно. Выскажем предположение, что именно это и является причиной того, что наша молодежь не была предупреждена ранее.

Любые сильные эмоции, даже негативные, очень благоприятно влияют на процесс запоминания. Реклама, вызвавшая злость или досаду, запомнятся, как минимум, ничуть не хуже, чем реклама, вызвавшая смех. Иногда положительные эмоции от удачной смешной рекламы настолько сильны, что люди испытывают потребность о ней другим людям, стремятся, чтобы другие тоже это увидели или услышали. Для сохранения баланса медиарынок должен быть снабжен как позитивной, так и негативной социальной рекламой.

Существует мнение, что современная политика в наибольшей степени зависит от СМИ. Современная общественность утратила способность критического суждения о политической реальности, главным образом, из-за того, что не имеет к ней непосредственного доступа. Общественность имеет дело не с реальностью, а с псевдореальностью, созданной СМИ и

сопровождающейся псевдокритикой. Псевдокритика также становится предметом широкого потребления и развивается в направлении удовлетворения вкусов весьма невзыскательной аудитории. Чаще всего речь идёт именно о том, что в определённых общественных кругах, иногда при помощи тех или иных политических технологий, формируется некий стереотипизированный образ чужой страны, на основе которого общественность и судит о её населении.

Формирование образа одних стран в общественном мнении других стран в силу этого должно быть - и становится - одним из наиболее актуальных предметов исследования в современной политической науке. Это особенно важно в тех случаях, когда отношения между народами (как на государственном, так и на общественном уровне) претерпевают изменения и появляются тенденции к их ухудшению, что грозит ростом ксенофобии. Ксенофобия – любая постоянная иррациональная или чрезмерная боязнь или ненависть к иностранцам, необязательно оформленная поощряемая или стимулируемая властями. [8;302] Аудиовизуальный образ, который создают российские СМИ (в основном, электронные) не настолько эффективен как имидж Европейских стран, поэтому западные страны, которые выстраивают антиобраз, используя ряд негативных стереотипов, серьезно подрывают общественное мнение относительно России.

- глубоко укоренившийся в западном сознании стереотип о том, что Россия неспособна провести все реформы без руководства со стороны Запада, который призван осуществлять постоянный мониторинг усилий, предпринимаемых российскими лидерами, особенно в области экономики и защиты прав человека;
- стереотип о новой военной угрозе, вызванный необоснованными страхами относительно российской армии и особенно ядерных вооружений, которые могут выйти из-под контроля в любой момент;
- домыслы о том, что правительственные структуры вовлечены в коррупцию и преступность, которые не только подрывают рост различных инвестиций в российский рынок, но и делают невозможным восприятие России в качестве цивилизованного субъекта международного права;
- стереотип о том что Россия является не великой державой, а «сырьевым придатком Запада».

Существует теория о создании образа в контексте управления впечатлением (так называют приёмы, позволяющие человеку корректировать впечатление, производимое на окружающих). Исследование управления впечатлением берет своё начало от работы И. Гоффмана «Представление себя в повседневной жизни», вышедшей в свет в 1959 году.[2;167] Можно выделить подход к проблематике образов, рассматривающий общество как арену борьбы за улучшение условий жизни, на которой сталкиваются люди с различными установками и ценностями. Эта борьба происходит и на культурном уровне. Образ при этом рассматривается как формирующийся коллективно социальной группой или всем обществом в целом, в связи с чем он должен быть признан функцией культуры или субкультуры.

Еще одна из теорий рассматривает образы как коллективные символы и представления. Она берет своё начало в работе американского философа-неоджоркгеймианца О. Клаппа «Символические лидеры: общественные драмы и публичные люди».[4; 208] Клапп исследовал социальное взаимодействие и затрагивал вопросы известности и использования известных людей в качестве коллективных символов. Он предложил символическую интерпретацию публичных образов политиков, поп-идолов и т.д. В этом смысле исходным пунктом для анализа антиобраза России в Европе должно быть обращение к различным социальным символам. Примером этой парадигмы о создании образа России в странах Европы является создание французской социальной рекламы антироссийской направленности. В 2010 году, в рамках программы года России–Франции, Amnesty International запустила кампанию о нарушениях прав человека в России. Кампания проходила под слоганом «Мы не должны позволить обаянию России скрыть ее злодеяния» («We must not let Russia's charm hide it's atrocities»)

Символом социальной кампании стал самый популярный для иностранных туристов сувенир из России — матрешка, скрывающая за внешней красочной оболочкой жертв убийств, арестов и цензуры. Ролик демонстрирует, как убитые, арестованные и измученные куклы складываются одна в другую, образуя в конечном счете расписную матрешку, красующуюся на прилавке магазина.

Реклама представляет нам мрачную картину Российской демократии, под тоталитарным навесом правительства, формального плюрализма и неограниченного бюрократизма. Реклама создает ощущение отчаяния и безвыходности всей ситуации, сложившейся в России. Одну за

одной кукольник собирает мертвые, окровавленные, плачущие и закованные в наручники матрешки. Предпоследняя - матрёшка прессы с заклеенным ртом. Последняя - весёлая, румяная, скрывает в себе все остальные. Известная всем песня «Коробушка» очень популярная в России, всегда вызывала только положительные эмоции, но в этой интерпретации она навеивает чувства страха, стыда и страданий. Она придает всей картине еще более унылый мотив. Ролик воздействует на аудиторию через интерпретацию русского общества как безвольных, созерцающих марионеток-матрешек в руках кукольника-правительства России.

Правозащитники Amnesty International провели в рамках кампании партизанскую акцию, начавшуюся у посольства РФ в Париже и продолжившуюся на улицах города. По их словам, активисты преследовали только одну цель: сделать все для того, чтобы Путин перестал спать. Для этого на здании проекторами транслировался ролик про матрешку, прохожим раздавались листовки и скандировался лозунг о нарушениях в России прав человека.

Ещё одним примером создания антиобраза России является реклама из Великобритании. Рекламный ролик, созданный в Великобритании в 2009 году, направлен на обличение всех социальных проблем России, таких как наркомания, депопуляция, увеличение количества аборт, сокращение продолжительности жизни, проблема бесплодия мужчин и женщин в репродуктивном возрасте.

Растерзанный, окровавленный медведь пробирается сквозь поле, с расставленными капканами. Медведь понимается как образ самой России, погибающей от социальных проблем. Он сам угодил в капканы, расставленные для него, и теперь не может справиться с неизлечимыми ранами. Медведь это символ и гордость России, но теперь он не рычит и не обороняется, а молчаливо бредет по дороге, усеянной капканами. Раны от капканов настолько велики, что медведю уже трудно двигаться вперед. Сейчас все зависит от него, сумеет ли он остановиться, залечить раны, и продолжить путь, осторожно обходя оставшиеся капканы, или же медведь обречён умереть.

Россия до сих пор воспринимается как вызов или даже угроза стабильности в Европе и остальном мире.

Вот главные пункты критики в адрес России со стороны Запада:

- российская демократия не удовлетворяет западным стандартам;
- Россия все еще далека от западных идеалов прозрачности экономики, стабильности законодательства, привлекательности налоговой системы и развития инфраструктуры;
- Россия не желает опираться на Запад, но в то же время не хочет отказываться от его финансовой помощи;
- интеграционные процессы, инициированные Россией, особенно между бывшими советскими республиками, рассматриваются как свидетельство возрождающихся «имперских амбиций»;
- Россия – это общество, в котором правит преступность и которое охвачено коррупцией
- В ближайшие годы медиа-атака на Россию может даже усилиться, поскольку политическое и экономическое возрождение страны совершенно очевидно противоречит интересам многих зарубежных партнеров России.

Образ русского человека, как пользователя, потребителя, разрушающего себя алкоголем, наркотиками, курением, не стремящимся к познанию, и мертвым духовно представлен российским рекламным роликом.

В начале 2009 был создан рекламный ролик «Запрещенная реклама года молодежи», сделанный в студии Роберта Шлегеля. Сначала видео появилось на сайте молодежного движения «Россия молодая», а затем и на YouTube, RuTube и Smotri.com. В этом ролике молодежь агрессивно обвиняется в развале страны.

Не последнюю роль в популярности видео сыграла его «запретность». Как писали в некоторых источниках, причина запрета ролика к показу на национальном телевидении заключается в том, что он агрессивный. Официальных заявлений от органов, имеющих полномочия запрещать рекламу, не было, однако сайт, на котором публиковался он изначально, закрыли.

В ролике остро и точно определены социальные проблемы России, но они представлены не символически (как у зарубежных рекламодателей), а конкретно через призму суровых фактов. Наряду с призывами очнуться и возродить страну, в ролике так же обвиняется российская молодежь; сопоставляется прошлое и нынешнее поколение; дается негативная оценка всей деятельности молодого населения страны. Сам ролик очень динамичен и создан как призыв о «Возрождения Великой России».

Очень сложно переломить исторически сложившийся европейский менталитет по отношению к России. Запад воспринимает «русского медведя» если и не как явного врага, то с определенной предосторожностью. Это имело место во времена Ивана Грозного и Петра Великого, Наполеона, Черчилля и Гитлера, Кеннеди и Рейгана, и ничто не указывает на то, что что-то серьезно изменилось. Так что лучшим выходом из сложившейся ситуации для России стало бы восстановление сильного государства, которое смогло бы защищать и отстаивать свои интересы всеми возможными методами.

Представлены возможные пути преобразования имиджа России:

- Преодоление негативных представлений. Сложившееся на Западе информационное сообщество нередко препятствует формированию позитивного имиджа России. В связи с этим Россия часто вынуждена «пробивать» информационную блокаду, преодолевая барьер негативных представлений.

- Целенаправленное формирование позитивного имиджа России.

- Поиск эффективных каналов коммуникации, позволяющих одновременно транслировать мировому сообществу и жителям России основные идеи нового образа.

Поскольку непонимание Запада носит не фундаментальный, а скорее, исторический и психологический характер, оно может быть постепенно устранено путем формирования адекватного образа России в остальном мире.

Литература

- [1] Franklin B. Packaging Politics. London, 1994; Lichtenberg J. Democracy and the Mass Media. Cambridge, 1990; Scammell M. Designer Politics. London, 1995.
- [2] Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Garden City, 1959.
- [3] Habermas J. The Structural Transformation of the Public Sphere. Cambridge, 1989.
- [4] Klapp O.E. Symbolic Leaders. Public Dramas and Public Men. Chicago, 1964.
- [5] Simons J. Ideology, imagology, and critical thought: the impoverishment of politics. // Journal of Political Ideologies. 2000. Vol. 5. Iss. 1. P. 81.
- [6] Абрамова Е.И. Новейшее законодательство о рекламе : от А до Я / Е.И. Абрамова, Л.Ю. Грудцына. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 442 с. – (Серия "Консультирует юрист").
- [7] Галумов Э.А. Международный имидж России: Стратегия формирования. М., 2003; Информация. Дипломатия. Психология: Сборник материалов "круглого стола" и лекций преподавателей Дипломатической академии Министерства иностранных дел России. М., 2002.
- [8] Измайлова М.А. Психология рекламной деятельности : учебник для студентов высш. учеб. заведений / М.А. Измайлова. – М. : Дашков и К°, 2007. – 413, с. : ил., табл.
- [9] Николашвили Г.Г. Социальная реклама Москва, 2008

CONFLICT HARMONIZATION BETWEEN NATURAL-SCIENCE AND ARTS EDUCATION

Fando R.A.¹, Valeeva E.V.²

¹ The Institute of Natural History and Technology RAN

² N.I. Lobachevskiy State University of Nizhniy Novgorod (Arzamas Branch)

Russia

Abstract

The biology which includes today the humanities, identified often only with the sphere of art creativity often is called as uniting basis for complete studying of the person. Authors hold other, opposite opinion believing that education in the humanities isn't reduced only to art, it includes all spheres of human activity and therefore can be considered as humanology philosophy where the biology organically enters.

Keywords: education in the humanities, biology, pluralism, complex studying.

Аннотация

Объединяющей основой для целостного изучения человека часто называется биология, которая сегодня включает в себя гуманитаристику, отождествляемую часто только со сферой художественного творчества. Авторы придерживаются иного, противоположного мнения, полагая, что гуманитарное образование не сводится только к искусству, включает в себя все сферы человеческой деятельности и потому может считаться философией человековедения, куда органично входит биология.

Ключевые слова: гуманитарное образование, биология, плюрализм, комплексное изучение.

На рубеже XX и XXI вв. среди широкой научной общественности стали активно обсуждаться вопросы о приложении достижений медико-биологических наук в решении социальных проблем общества. Многие исследователи обратили свое внимание на изучение междисциплинарных проблем, находящихся на стыке гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Все чаще в различных публикациях встречались понятия: биофилософия, биоэтика, биополитика. Стали проходить специализированные конференции, конгрессы, устраивались семинары, освещающие вопросы гуманитарной составляющей биологии.

Становится ясно, что естествознание сейчас по стратегии исследования становится ближе к гуманитарным наукам, чем в предшествующие периоды исторического развития, вводя в него непривычные для традиционного естествознания категории долга и морали. Научное исследование, нацеленное только на получение нового знания, может быть опасной как для отдельного человека, так и общества в целом. С целью предотвращения негативных последствий научной деятельности возникает необходимость в контроле и оценке ее безопасности. Наряду с ценностью постижения научной истины появляются такие ценности как благо человека и

человечества, мораль и добро. Время отношения к гуманитарному знанию как чему-то второстепенному, чем можно пренебречь, - ушло в прошлое.

Монологичность современного естественнонаучного и гуманитарного образования должна смениться диалогичностью, плюрализмом теорий и практик, о чем свидетельствует основная тенденция современной науки – это ориентация на образование междисциплинарных и интеграционных сфер исследования. Междисциплинарность и гуманитарный синтез часто становится основанием глубокого изучения объекта. Как верно замечает М.А. Розов, «... не смотря на кажущееся своеобразие между науками естественными и гуманитарными, существует глубокий методологический изоморфизм, открывающий двери для обмена опытом» [1].

Интегрируя достижения гуманитарных и естественных наук, можно приблизиться к всестороннему взгляду на природу человека. Этим обстоятельством обусловлена попытка некоего рода теоретического обобщения новых тенденций современного научного знания. Например, диалогичность, понимаемая как бытийственное свойство культуры, применима сегодня не только к гуманитарному знанию, но и естественнонаучному, поскольку ученые, изучающие природу, вступают в диалог друг с другом и с предшествующей научной традицией. Более того, происходит взаимный обмен методами: гуманитарное знание использует методологию естествознания, а в естественных науках популярным становится нарративный тип описания и объяснения материала. Очевидное сближение разных наук происходит в когнитивистике, в которой анализ фактов соединяется с анализом норм. Все шире используется такая процедура как интерпретация. Уже с конца XIX века намечается устойчивая тенденция усиления рефлексивности науки в сфере естествознания, что завершилось сменой методологии, а потом и сменой парадигм. «Нынешний этап в развитии мировой культуры – становление межкультурного диалога нового типа, в котором разнообразие рассматривается не как источник противоречий, а как условие мирного сосуществования и устойчивого развития» [2].

Приближение науки к потребностям человека становится явной тенденцией современной научной политики, но не образования, которое по-прежнему изучает человека аспектно, не учитывая его многосторонней природы. Возникает необходимость исследования человеческих потребностей и способов их удовлетворения. Таким образом, сам человек, с его биологическими, социальными и духовными потребностями, становится объектом самых разных научных исследований. Человек становится объектом многочисленных экспериментов, где он принимает участие в качестве испытуемого. Выступая в роли «подопытного кролика», люди подвергают себя различным рискам. Возникает противоречие – испытания проводятся во благо человечества, но могут стать опасными для здоровья конкретного человека, ставшего объектом экспериментов. Подобное «экспериментаторство» имеет место быть и в отечественном образовании.

Взаимопроникновение гуманитарных и естественнонаучных подходов должно проследиваться не только при решении исследовательских задач, но и в преподавании различных дисциплин. В современном образовании можно выделить ряд подходов, благодаря которым стирается противоречие между методологией гуманитарного и естественнонаучного познания.

1. Осмысление современного состояния культуры и особенностей существования человека в этой культуре.

2. Расширение культурного кругозора, с целью определения шкалы приоритетов цивилизованного человека.

3. Обращение к глобальным проблемам природы и культуры для поиска способов их решения.

Построение учебных курсов в новой парадигме, с ориентацией на интеграцию гуманитарного и естественного знаний, должно воспитывать у обучающихся потребность в сохранении культурных традиций и общечеловеческих ценностей. Такой подход позволяет взглянуть на различные разделы науки не как на систему знаний, а более объективно, рассматривая их неразрывно от других форм культуры.

Таким образом, комплексному изучению человека не адекватны только односторонние в методологическом отношении подходы. Интегративная тенденция науки сегодня - в синтезе естественно-научных и гуманитарных методов познания, что должно найти отражение и в образовательном процессе, который перестает быть ориентированным только на разум. Такая продуктивная и органичная интеграция обеспечивается именно ориентацией на человека [3], на понимание его многомерности.

Перспектива междисциплинарного исследования человека была обозначена еще в работах К. Маркса и Ф. Энгельса, которые писали, что «...впоследствии естествознание включит в

себя науку о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включает в себя естествознание: это будет одна наука» [4].

В изучении человека представляется необходимым преодолеть разрыв между разными науками о человеке, что обусловлено причинами и онтологического характера. Надо учитывать, что «современное гуманитарное знание по своей природе технологично, поскольку несет в себе переработку чужого знания в свое, актуализирует опыт человечества, означает движение к смыслу... Очевидно и то, что поиск новой онтологии гуманитарных наук, гуманитарного знания должен включать в себя свойства «естественности», социальности», «бытийственности», то есть означать включенность человека в систему социальных взаимосвязей, а также соответствовать относительной автономии личности, выражаемой в наборе экзистенциальных проблем [5].

Перед человеком открылся мир, в котором нет смысла, который был создан с помощью науки, основанной только на технике, и, значит, принципиально «бессмысленной». Мир науки и жизненный мир отделяются и удаляются друг от друга. Наука утрачивает свой начальный смысл – служить жизни, то есть именно человеку, а научное мышление обесмысливается, поскольку развивается ради самого себя, а не ради человека. Однако только мир и человек образует горизонт всякой индукции. «Проекты же преобразования человека и человечества, как известно из исторического опыта, неизбежно терпели крах, если не учитывали реальные свойства человеческой природы. Эти уроки важны и для этики, роль которой на нынешнем этапе развития земной цивилизации неизмеримо возрастает...» [6].

Сближающим разные сферы научного знания моментом является культура, поскольку «наука во все эпохи развивалась в контексте культуры и была социально детерминирована» [7]. Меняя мир, человек меняет себя, отсюда и закономерная взаимосвязь науки, культуры и образования – основного канала и транслятора накопленных человечеством знаний и общечеловеческой мудрости.

Объединение столь разных научных областей стало возможным именно благодаря пониманию культуры как смыслополагающей сферы жизни и деятельности человека. Культура – важнейшее понятие всякого знания, требующее интеграционного подхода для своего изучения. По мнению П.С. Гуревича, «...культура выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия. В той мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна, многоаспектна и культура» [8].

Таким образом, образование откликается как на потребности общества, так и на потребности отдельной личности. В первом случае субъект образования выступает как существо типологическое, то есть детерминированное законами биологии, социологии др. и является предметом эмпирико-аналитических исследований; а во втором – как уникальная индивидуальность, раскрываемая гуманитарными науками, которые вовлекают и вненаучное сознание с его экзистенциально-герменевтическим опытом.

Одностороннее естественнонаучное и научно-техническое образование при отсутствии гуманитарного аспекта лишает человека и все общество целостности, нарушает гармонию. Возможно, настало время перестать говорить о гуманитарной составляющей в образовании и о самом гуманитарном образовании как о чем-то второстепенном, выполняющем исключительно адаптивные функции. Возможно, сегодня надо говорить о современном образовании как о гуманитарном, ориентированном на человека, независимо от спектра изучаемых дисциплин, поскольку полнота и глубина общей научной картины мира, которая меняется из-за эволюции знаний о мире, требует включения гуманитарных знаний и новых методологических решений в сфере образования. Таким образом, качество образования напрямую сегодня зависит от объема «человеческого в человеке».

Все теории воспитания базировались до сих пор на основе «линейного мышления, линейной философии и методологии» [9], поэтому не могли учитывать многомерность человека, опираясь на однобокое представление о развитии человека. Образовательная синергетика может рассматриваться как новая методология гуманитарного образования, ориентированная на поиск универсальных законов развития человека. Возможность образовательной синергетики содержится в самом общенаучном контексте и обеспечивается активной взаимной миграцией научных парадигм естественнонаучного и гуманитарного знания.

Литература

[1] Розов, М.А. О соотношении естественнонаучного и гуманитарного познания. Проблема методологического изоморфизма [Текст] / М.А. Розов // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Прогресс, Традиция, 2005. – С. 57.

- [2] Астафьева, О.Н. Целостность культуры как «единство множественности» [Текст] / О.Н. Астафьева // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – М.: Прогресс, Традиция, 2009. – С. 148.
- [3] Корсаков, С.Н. Идеи комплексного подхода, единой науки о человеке и научного гуманизма в трудах И.Т. Фролова [Текст] / С.Н. Корсаков // Вопросы философии. – 2007. – № 8. – С. 28.
- [4] Маркс, К. Из ранних произведений [Текст] / К. Маркс. – М.: Политиздат, 1956. – С. 596.
- [5] Фортунатова, В.А. Культура и образование [Текст] / В.А. Фортунатова: монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2010. – С. 64-67.
- [6] Дубровский, Д.И. Проблема добродетельного обмана. Кант и современность [Текст] / Д.И. Дубровский // Вопросы философии. – 2010. – № 1. – С. 31.
- [7] Степин, В.С. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы «круглого стола») [Текст] / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 6. – С. 65.
- [8] Гуревич, П.С. Культурология [Текст] / П.С. Гуревич. – Электронный ресурс: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/gur_kult/01.php
- [9] Мальцева, Н.Н. Синергетика в методологии гуманитарных наук [Текст] / Н.Н. Мальцева: автореф. ... дис. канд. филос. наук. – Белгород, 2009.

ONE-DIMENSIONAL MAN IN MULTIDIMENSIONAL SOCIETY AS SPECIFICS OF MODERN EDUCATION

Fortunatova V.A.¹, Valeeva E.V.^{2*}

¹ Kuzma Minin State Pedagogical University of Nizhniy Novgorod
² N.I. Lobachevskiy State University of Nizhniy Novgorod (Arzamas Branch)

Russia

Abstract

The modern educational situation is characterized by the complex of new properties which have appeared in the conditions of active public dynamics. It is collision of logistics and synergetics, one-dimensionality and multidimensionality, rationality and metaphysics that conducts to dispersion of opinions, to methodological chaos, to deculturation of certain layers of youth. Prime measures for harmonization of the arising conflicts are available to teachers with new humanitarian thinking. They should resolve issues of realization of the checked cultural values, creations of humanitarian universum for formation of the personality.

Keywords: one-dimensionality, cultural bifurcation, synergetics, reduction, conceptualization, humanity, integrated factor.

Аннотация

Современная образовательная ситуация характеризуется комплексом новых свойств, появившихся в условиях активной общественной динамики. Это столкновение логики и синергетики, одномерности и многомерности, рациональности и метафизичности, что ведет к разбросу мнений, к методологическому хаосу, к декультуре определенных слоев молодежи. Первоочередные меры по гармонизации возникающих конфликтов доступны педагогам с новым гуманитарным мышлением. Им же предстоит решать вопросы реализации проверенных культурных ценностей, создания гуманитарного универсума для формирования личности.

Ключевые слова: одномерность, культурное раздвоение, синергетика, редукция, концептуализация, человечность, интегральный фактор.

© Fortunatova V.A., Valeeva E.V., 2012

Диагноз человеческой одномерности был поставлен Гербертом Маркузе еще в 1964 году [1], и надо признать, что это было достаточно точное прогнозирование культурно-антропологических процессов, активизированных развитием техники. Машине были «перепоручены» индустриальным обществом функции убийства человека, которые раньше выполняли люди на войне. Спустя столетия общество получило репутацию «постиндустриального», затем – «информационного», но One-Dimensional Man не изменился, лишь стал еще более плоским, утратившим еще большее количество своих сущностных свойств.

В этой связи возникает весьма важная проблема исследования тех утрат, которые сопровождали процесс развития человека за последние пять-шесть десятилетий, чтобы понять характер и логику обратимости этих процессов. Уже не войны, а вполне мирные онтологические практики, такие, как воспитание и образование, становятся источниками разрушительных тенденций, ведущих к деструктивным изменениям человека.

Начнем с того, что формирование людей утратило гуманитарную компоненту. Это сказалось, прежде всего, в атеистическом убеждении, что Бога нет или, еще раньше, в ницшеанском откровении, что Бог умер. Затем была сделана попытка заместить утраченную веру идеологией, которая взяла на себя функции новой религии. Повсеместное крушение идеологических режимов выбило последнюю надежду человека на возвышенность земного существования и возможность бытия в области духа.

Целостному, равносному представлению о человеке как двуедином существе, в котором примат отдается мыслям, чувствам, а не зову плоти, был нанесен сокрушительный урон. Человек словно бы встал «вверх тормашками», что не могло не сказаться на восприятии гуманитарного опыта, накопленного за всю мировую историю его развития. Одномерному человеку в многомерной гуманитаристике стало одиноко, неуютно, непонятно, невостребовано. Под его воздействием наука о нем сама стала мутировать, выхолащиваться, трансформироваться в «голос толпы», в поп-культуру, ставшую уже не стилевым течением, а новой идеологией.

Возникла парадоксальная ситуация: гуманитаристика оказалась без «гумануса», то есть без своего ядра, без человека, и отраженного в ней гуманитарного опыта. Человек и гуманитаристика словно бы пошли параллельными путями, испытывая потребность друг в друге и не имея возможности ее удовлетворить. Эта ситуация «культурного раздвоения», означающего требование многомерности от одномерной субстанции, породила множество конфликтов, обозначенных как общий «кризис культуры».

В научной литературе появились разъяснения, истолкования, призывы возвращения к гуманитарному образованию – своего рода вид кликушества, не меняющего положения вещей. А.А.Сомкин, например, пишет о гуманитарном образовании как о философском трансцендировании, включающем в себя интуицию и сверхчувственные мировоззренческие обобщения, которые не могут быть проверены практикой [2]. Нижегородские философы [3], в свою очередь, считают, что гуманитаристика основана на единстве актуального и потенциального бытия и предполагает интеграцию фундаментальных и прикладных подходов к своему главному объекту – человеку. Ближе к реальному положению дел нам представляется точка зрения московских ученых, трактующих гуманитаристику как основу культуры. «Человек рождается в культуре как ее имманентный элемент и умирает в ней. Человек начинается с приобщения к определенной культуре и здесь же он заканчивается. Так же как культуры нет вне человека, точно так же и человека нет вне культуры» [4]. В этом справедливом и очевидном для многих выводе о том, что культура созидает и убивает человека, после чего умирает и сама, отсутствует кроме крайних точек этого процесса промежуточная стадия – умирание культуры, о котором писал еще в 1937 году В.В. Вейдле [5]. Следует подчеркнуть, что искусство и человечность исчезают в обществе значительно быстрее, чем культура, базирующаяся на многовековом фундаменте антропологического развития.

Сегодня уже можно с уверенностью сказать, что личностная культура рождается или умирает, прежде всего, в начальной стадии формирования человека, то есть в образовании. Её болезнь еще можно излечить, если человек будет *вынужден* обратиться к культуре под действием среды, общества, профессии. Но внутренняя потребность, своего рода инстинкт к культуре или, как писал Н.А. Бердяев, воля к культуре формируются прочнее всего в детстве, обеспечивая человеческую устойчивость, цели и ценности человеческого бытия [6].

Однако в современной России, решающей первоочередные экономические или политические задачи, распространился «синдром отношения к культуре как чисто отражательному и второстепенному фактору общественного процесса, которым в крайнем случае можно и пренебречь» [7]. Этот «астенический синдром» приводит и к разрушению «верхних этажей»

образования, где сегодня гуманитарные дисциплины признаны необязательными, неглавными и ненужными. Такое состояние в России, ставшей во многих отношениях истоком гуманитарной культуры для всего мира, обусловлено сломом многих отечественных традиций и общегуманитарным кризисом в Европе, прежде всего.

И хотя состояние одномерности человека стало непреложным фактом его существования, в гуманитарных исследованиях продолжает отстаиваться тезис о его полиструктурности. В разработку целостного образа человека «втягиваются» все новые и новые гуманитарные и эмпирико-аналитические науки, создаются труды о целостности, универсальности и уникальности человека [8]. Непонятно лишь, о каком человеке в них идет речь – о гипотетическом, прогностическом, футуристическом, модельном? Реальность, которую очень хорошо ощущает на себе образование, примеров таких людей не дает, авторитет художественной культуры в этом отношении передан «давнопрошедшим временам», поэтому методология гуманитарного анализа приобретает все более и более умозрительный ракурс, напоминая «игру в бисер». Какофония идей, постоянное редуцирование и переориентация смыслов и форм, противоречивость гуманитарного поиска обеспечили стойкую идиосинкразию к научному обсуждению вопросов развития личности.

Человек из образа, воссозданного художественным гением, превратился в экран, на котором любой дилетант и часто невежда делает какие-то записи, схемы, записывает афоризмы, формулирует огромное количество противоречащих друг другу истин. Очищение и гармонизация этого процесса является насущной потребностью общества, удовлетворить которую может не перестроечная, а созидательная концепция развития образования.

И здесь начинается самое сложное. «Подлинный» человек (по Ясперсу) уходит в разряд реликтовых явлений. На смену ему идет гуманоид, имеющий свои источники развития, связанные с преобладанием цивилизации над культурой [9]. Пересозидание образования должно способствовать встрече этих человеческих типов и их взаимодополнению. Философия современного образовательного процесса призвана создать модель такой универсально-гармоничной личности, хотя такая задача возникает не впервые и решение ее представляется очень сложной. Но контраст прошлого и нынешнего представителей человеческого рода должен быть преодолён гармонизацией в представлениях о человеке самого ближайшего будущего.

Концепция культурного человека могла бы стать базовой опорой в работе современных педагогов. Конечно, ни одна личность не сводима ни к какой концепции и модели. Однако алгоритмизация образовательной деятельности идет по всем направлениям, но останавливается перед самым главным – формированием «человечного человека», поскольку уровень культуры в обществе определяется именно этим фактором. Категория человечности, рассмотренная в самых разных аспектах, – феноменально, рефлексивно, исторически и т.д. – может стать интегральным фактором образовательного процесса, причем, как в семье, в воспитательной среде, так и в образовании, и в предстоящей профессии. Спасение человечности ведет к спасению культуры.

Интегрирующая концепция, несводимая к унификации, а, напротив, раскрывающая многообразие воплощений и смыслов, создает основу для консолидации образовательного труда и социального отклика на него. Человек, обучающий человека, но не скованный stagnирующими предписаниями, а творчески осмысливший цели и задачи своей деятельности, выступает как живой элемент взаимодействия с учениками, с коллегами, с обществом, выступающими индикаторами нарушенного равновесия, стимулом к совместному поиску нормы (но не стандарта!).

Образовательная синергетика в этой связи представляется перспективной сферой и мировоззренческим ориентиром в поиске новой методологии, ориентированной на многообразие и плюрализм.

Еще одна новая задача в профессиональном труде учителя может быть обозначена как *повседневность*, выступающая учебным материалом наравне с книгами, хрестоматиями, традиционными учебниками [10]. У врачей есть важный постулат из древности: «Лечи подобное подобным!». В педагогике он также известен, только звучит по-другому: «Подобное формирует подобное». Это означает необходимость образца для подражания или идеала, примера, то есть наглядное воплощение той самой человечности, которую с разной степенью полноты отражает художественная культура. Однако доступ к ней сознанию молодого современника практически закрыт. Повседневность, конечно, имеет множество таких примеров, но они не отрефлексированы, не имеют категориального статуса, а лишь характер эпизода. Учительский труд в таких условиях приобретает новое качество – научной публицистики, аналитики, сопоставляющей книгу и жизнь, методологии, подсказывающей способы донесения этой работы до обучающихся.

Очевидно, что такая работа большинству учителей не под силу – не хватает навыков, времени, знаний. Они уповают в своих надеждах на интеллектуалов-профессоров, которые неохотно идут в школы и еще менее охотно обращаются к названному кругу не научных, как им кажется, но сугубо прикладных проблем.

Еще одна сложность вызвана утратой стабильности в условиях тотальной переходности. Гуманитаризировать, то есть переводить на язык человеческих чувств и мыслей, этот процесс крайне трудно, поскольку практически все традиции «плывут», находятся в текучем состоянии становления и распада, неотделимости случайного от закономерного. Уже начиная с 90-х годов прошлого века началось смещение акцентов в отечественном образовании: от фрагментации – к гибридности, от несоизмеримости к дискретности, от раскола культур – к мультикультурализму и полиглотизму [11]. Дробление человека «на составляющие» не привел к провозглашенной многомерности, но лишь закрепил и даже усугубил его одномерность в упаковке культурного разнообразия.

Формирование, сохранение и развитие гуманитарного сознания является сегодня наиважнейшей культурно-антропологической задачей, для решения которой требуются усилия многих социальных и профессиональных институтов. Состояние дел в этой сфере таково, что требуются оперативные сверхусилия всего общества. Необходим, как мы уже упоминали, философско-методологический каркас, наполненный значениями и смыслами, востребованными современностью, но имеющими определяющее значение для будущего. Вузовские гуманитарные лаборатории, способные осуществить реинтерпретацию классического наследия и предложить необходимые учебники школьным учителям, должны внутри своего сообщества прийти к определенному единству во взглядах, осуществляя интеграцию не только в виде ассимиляции разнообразных фактов и действий, но добиваясь органического синтеза существующего многообразия в границах индивидуального пространства. Иными словами, гуманитаристика должна стать феноменально-субъективной и объективно-стратегической, что позволит восстановить, создать и транслировать опыт предыдущих и нынешних поколений.

Сегодня гуманитарные исследовательские центры больше заняты сбором негативного материала, его резко отрицательной оценкой без необходимой аналитики, констатацией происходящих процессов, поэтому за последнее время практически не выдвинуто ни одной состоятельной гипотезы о будущем современного человека.

Гуманитаристика нуждается в межкультурном и транснаучном обмене в еще большей степени, чем так называемые «точные науки». Сравнительно-типологический метод призван выявлять те достоинства и возможности, которые появляются у разных культур, чтобы затем искать синтезирующее начало в таком материале. Это немного напоминает «химию» духовно-человеческих компонентов, но за минувшее столетие общество пережило взрыв интереса и внимания к химии, физике, электронике, – пришла пора заинтересоваться человеком, который все еще остается самой большой загадкой на Земле. И в этой связи возрождение образования видится как процесс его активного гуманитарного обновления, резтизации универсальных человеческих ценностей, образного мышления и диалогового взаимодействия всех участников этого процесса. Философия и культура образования призваны стать рычагами духовного обновления людей.

Литература

- [1] Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества [Текст] / Г. Маркузе / пер. с англ. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002.
- [2] Сомкин, А.А. Целостная личность и современный социум: единство и оппозиционность [Текст] / А.А. Сомкин. – Саранск: Изд-во Мордов.ун-та, 2010. – С. 27.
- [3] Зеленов, Л.А., Владимиров, А.А. Антропология: интегральная наука о человеке [Текст] / Л.А. Зеленов, А.А. Владимиров. – Н.Новгород: Изд-во Гладкова О.В., 2011. – С. 10-11.
- [4] Лебедев, С.А., Лазарев, Ф.В. Многомерный человек: онтология и методология исследования [Текст] / С.А. Лебедев, Ф.В. Лазарев. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – С. 16-17.
- [5] Вейдле, В.В. Умирание искусства [Текст] / В.В. Вейдле. – М.: Республика, 2001.
- [6] Бердяев, Н.А. Воля к жизни и воля к культуре [Текст] / Н.А. Бердяев // Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990. – С. 162-174.
- [7] Кузьмин, М.Н. Образовательный процесс в России и Европе в Новое время: антропологический аспект [Текст] / М.Н. Кузьмин // Вопросы философии. – № 5. – 2011.
- [8] Беляев, И.А. Целостность человека в аспекте взаимосвязи его способностей и потребностей: опыт типологии - [Текст] / И.А. Беляев: автореф. дис. ... докт. филос. наук. – Челябинск, 2012; ср.: Корсаков

С.Н. Об универсальности и уникальности человека [Текст] / С.Н. Корсаков // Вопросы философии. – № 2. – 2012.

[9] Фортунатова, В.А. «Человек уходящий» и «Человек возвращающийся»: к проблеме культурной эволюции [Текст] / В.А. Фортунатов // Фортунатова В.А. Мир человека: Нижегородский философский альманах. Вып. 4(7). Человек и его культура: История продолжается. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2012. – С. 238-256.

[10] Луков, В.А., Юдин, Б.Г. Перспективы человека: современные дискуссии [Текст] / В.А. Луков, Б.Г. Юдин // Высшее образование и гуманитарное знание в XXI веке: монография-доклад Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета VI Международной научной конференции «Высшее образование для XX века». – М.: Изд-во МГУ, 2009. – С. 211.

[11] Огурцов, А.П., Платонов, В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 128-129.

CONTACTING CULTURES IN THE HISTORY OF SMOLENSK EARTH

Pastukhova Z.I.[®]

Russia

Abstract

The territory of the modern Smolensk region in the west of Russia is one of the most ancient manned lands. Smolensk's geographical position and the historical events occurring on this earth, created features in the region cultural development. In the work the author does attempt to consider processes of interaction of different cultures on the western suburb of Russia which the most part of the history was boundary. Results of cultural interaction in Smolensk created a specific field of creativity. In this territory unique monuments of architecture were constructed, highly artistic sculptural works are put. Smolensk became the homeland of many known scientists, writers, artists, musicians in the world. And today the Smolensk region remains the territory of contacting cultures, place of cultural diffusion.

Keywords: cultural field, cross-cultural territory, cultural streams, cultural diffusion, Smolensk Krivichi, North Belarusian dialect, cross-domed church, subcultures, territory of contacting cultures, «multilingual, various God's and various mode population», basilica, basilica type church, baroque plasticity of facades, cult construction.

Аннотация

Территория современной Смоленской области на западе России - одна из древнейших обитаемых земель. Географическое положение Смоленщины и исторические события, происходившие на этой земле, создали особенности в развитии культуры региона. В предлагаемой публикации автор делает попытку рассмотреть процессы взаимодействия разных культур на западной окраине России, которая большую часть своей истории была пограничной. Результаты культурного взаимодействия на Смоленщине создали специфическое поле творчества. На этой территории были построены уникальные памятники архитектуры, поставлены высокохудожественные скульптурные работы. Смоленщина стала родиной многих известных в мире ученых, писателей, художников, музыкантов. И в наши дни Смоленская область остается территорией контактирующих культур, местом культурной диффузии.

Ключевые слова: культурное поле, кросс-культурная территория, культурные потоки, культурная диффузия, смоленские кривичи, северно-белорусский диалект, крестово-купольный храм, субкультуры, территория контактирующих культур, «разноязычное, разнорелигиозное и разноукладное население», базилика, храмы базиликального типа, барочная пластика фасадов, культовое строительство.

Смоленская земля – один из древнейших регионов России. Среди больших древнерусских центров, формировавших российское культурное поле в границах современного государства – города Великий Новгород и Псков – на северо-западе, Владимир и Суздаль – на востоке и Смоленск – на западной окраине России. Приграничная земля Смоленщина на протяжении многих веков соединяла на своей территории разные культурные потоки и с полным основанием может быть названа кросс-культурной областью.

Предками нынешних смолян считаются смоленские кривичи – часть древнерусского племенного объединения кривичей, живших в верховьях рек Днепра, Западной Двины и Волги. Кривичский союз отличался от других тем, что соединял племена славян и балтов. Известно, что уже в VII веке Смоленская земля играла важную роль в торговых отношениях Руси с другими государствами. Смоленские кривичи плавали и «в греки», и «в булгары», и «в немцы».

Сложившийся к IX веку знаменитый торгово-военный путь «из варяг в греки» в двух ветвях проходил по Смоленской земле: из Западной Двины в Днепр, вниз к Черному морю и в другой ветви – через реку Вазузу соединялся с Великим Волжским путем, который вел «в булгары» и на мусульманский Восток.

В этот период смоляне знакомятся с культурами Скандинавии, Причерноморья, Ближнего Востока.

С приходом новой религии – восточной ветви христианства – Смоленская земля впервые знакомится с культурой далекой Византии. В Смоленске строятся деревянные и каменные крестово-купольные храмы, появляются фрески, иконы, мозаика, книги на греческом и древнеболгарском языках, звучит новая музыка. Новая православная религиозная культура становится частью культуры смолян. При этом на Смоленщине на долгие времена сохраняются языческие обряды и традиции.

В XII-XIII веках крупный торговый центр Смоленск известен и как культурный центр древнерусского государства. В конце XII века в его культуре заметны тесные связи с Полоцкой землей. Сохранившаяся в наши дни княжеская церковь Архангела Михаила свидетельствует о знакомстве ее строителей с каменными постройками древнего Полоцка и Витебска. Храм принадлежит к группе появившихся на западе Руси культовых зданий в виде башенных композиций. Аналоги этой постройки ученые находят и в Белоруссии, и в Прибалтике. Известно, что, кроме полностью сохранившегося храма, в городе были еще храмы подобного типа.

В XIII веке торговые связи Смоленска с городами Северной Германии и Прибалтики активизировались. Необходимость в изучении языков, знакомство большого числа торговцев с новыми городами, другой архитектурой, традициями, одеждой, культурой питания не могло не сказаться на культуре региона.

В 1395 году Великое княжество Смоленское вошло в состав государства – Великое Княжество Литовское и Русское. В течение длительного периода, вплоть до присоединения в 1514 году к Московскому государству, развитие культуры в этом регионе проходило в тесном взаимодействии с культурой восточных районов Белоруссии. Государственный язык на этой территории был белорусский вариант от древнеславянского. (В 1914 году членами Московской диалектологической комиссии Н.Н.Дурново, Н.Н.Соколовым и Д.Н.Ушаковым была создана первая карта диалектного членения русского языка, на которой территория западной и центральной Смоленщины указана как территория «севернобелорусского» диалекта). В этот период через белорусские земли на Смоленщину пришли отголоски культуры Эпохи Возрождения в Европе. Городская застройка постепенно поднимается от реки Днепр на более равнинную территорию, появляются новые каменные постройки – культовые и общественные. Известно о здании, которое называлось Королевский дворец. Здесь по несколько месяцев жили великие князья литовские. В монастырях изучали книги античных авторов, в обиходе были языки европейские (польский, немецкий).

Хорошо известны сегодня в мировой науке успехи смолян в книжном деле. Здесь была выполнена книга «Псалтырь» с 175 рисунками-миниатюрами, заставками (конец XIV века), «Радзивилловская летопись» с 600 рисунками (XV век), «Записи о хождении в Царьград» смолянина Игнатия и другие книги.

В начале XVII века большая часть Смоленщина вошла в состав государства Речь Посполитая. В этот период на территории края происходят изменения и в религии, и в культуре. Православные приходы, чаще в западных районах Смоленского края, превращаются в униатские. На Смоленщине расселяются католики. (Среди шляхты католиков было 62%, среди мещан – 15%). Исповедование католичества давало преимущества при занятии государственных должностей. На Смоленской земле открываются центры иезуитов, бернардинцев, доминиканцев. Иезуиты открыли

в Смоленске среднее учебное заведение – коллегиум, который стал центром распространения европейского образования и культуры. Здесь изучали работы античных и средневековых авторов, латинский язык, польский язык, риторику, математику. Центром православия и русской культуры в этот период оставался Бизюков монастырь в центральной Смоленщине. Здесь работала русская школа и иконописная мастерская. Сюда собирали со всего края книги для библиотеки.

Еще во второй половине XVI века на белорусскую землю пришел европейский стиль барокко. Итальянские архитекторы отстраивали здания для богатой шляхты. Здесь появляются каменные храмы базиликального типа с барочной пластикой фасадов и интерьеров. Храмы в форме базилики влияют и на деревянную архитектуру. Все это со временем появляется и на смоленских землях. Примерами сегодня могут служить сохранившиеся здания Вознесенского и Троицкого монастырей в Смоленске, построенные в конце XVII и в начале XVIII веков. (В это время Смоленщина входила уже в состав Московского государства, но строительные традиции еще сохранялись).

В XVII веке в Смоленске появляется новый вид здания – ратуша. В завершении двухэтажного здания была устроена башня с часами, на шпиле которой водружен двуглавый орел. По примеру белорусских соседей на Смоленщине занимались резьбой по дереву, создавали резные иконостасы, использовали облицовку печей кафелем, писали иконы с влиянием светской живописи.

В XVIII веке, особенно в 1770-е-1780-е годы, Смоленщина попадает под культурное влияние Москвы и Петербурга. Сюда, в богатые помещичьи усадьбы, приезжают столичные архитекторы, скульпторы, художники. Из Петербурга приходят планы перестройки смоленских городов в стиле модного в конце XVIII века стиля – классицизма. Но в культовом строительстве традиционным остается храм, вытянутый по горизонтали, с барочным оформлением фасадных поверхностей. Своеобразный художественный образ главного смоленского храма – Успенского собора (XVII-XVIII вв.) выделяет его среди многих больших соборов России. Строившийся по византийской системе крестово-купольных церквей, смоленский собор в период 1732-1740 гг. приобрел черты европейской барочной постройки, и снаружи, и во внутреннем убранстве. Таким образом, в главном православном храме Смоленской губернии соединились архитектурные стили двух христианских направлений – восточного и западного.

После событий 1812 года на Смоленщине появляются первые скульптурные памятники, сначала в честь победы и во славу погибших воинов, а позднее – в память о знаменитых земляках. Первым памятником знаменитому земляку стал созданный академиком А.Р.Бокком памятник композитору М.И.Глинке.

В XIX веке в городе Смоленске, среди многочисленных к тому времени православных храмов, возводятся в центральной части города культовые здания других религиозных общин. В 1843 году царь Николай I подарил лютеранской общине города участок земли на одной из главных улиц. И в 1859 году здесь был выстроен Евангелический храм во имя Иисуса на 150 человек. К 1897 году евангелическая – лютеранская община в Смоленске насчитывала 1300 человек. Община много занималась благотворительностью, собирала пожертвования в пользу сирот, инвалидов и бедных семей. В годы Первой Мировой войны в здании кирхи располагался лазарет. В 1919 году кирха была национализирована. В наши дни решается вопрос о возвращении здания лютеранской общине города.

Первый католический храм в Смоленске был построен во второй половине XII века немецкими купцами и простоял до конца XVI века. К началу 1890-х годов храм, построенный до этого времени оказался тесен для католической общины. Настоятель храма обратился к властям с просьбой о перестройке здания. Католиков по спискам в приходе числилось 3015 человек, а в городе Смоленске – 956 человек. Но постоянно число католиков в городе увеличивалось. В 1896 году новый храм Непорочного Зачатия Пресвятой Девы Марии был построен. Эта яркая постройка в духе готики с двумя высокими башнями на главном фасаде и сегодня украшает центральную часть Смоленска. Недавно принятое решение городских властей возвращает костел существующей в наши дни католической общине.

В конце XIX-го – начале XX веков в Смоленске были известны 3 здания для иудаистской общины города. Два из них были деревянные, а одна синагога каменная. Все постройки были выполнены в духе восточной архитектуры. Одна из синагог была хасидная – для поклонников религиозного течения хасидизм, мировым центром которого стало село Любавичи (сейчас Руднянского района Смоленской области). Каменная синагога была выстроена в формах палестинских храмов. Во время Великой Отечественной войны все здания были разрушены. В 2012 году в Смоленске была открыта новая каменная синагога, и община, исповедующая иудаизм, заимела культовый центр.

В Смоленске раньше, чем во многих губернских городах, появились театр и публичная библиотека. В конце XIX века на Смоленской земле сложился центр поддержки русской народной культуры и музей для сохранения русских традиций в вышивке, керамике, живописи, архитектуре. Создателями такого центра в имении Талашкино, недалеко от Смоленска, стали князь и княгиня Тенишевы.

До середины XIX века западная часть Смоленской губернии в этническом отношении считалась белорусской. Еще по переписи населения 1926 года на Смоленщине после русских по численности следовали белорусы, евреи, поляки, латыши и литовцы. Известный писатель Б.Васильев, родившийся в городе Смоленске до Великой Отечественной войны, вспоминает в одной из своих работ: «История раскачивала народы и государства, и людские волны, накатываясь на вечно пограничный Смоленск, разбивались о его стены и стойкость защитников, а брызги оседали в виде польских кварталов, латышских улиц, татарских пригородов, немецких концов и еврейских слободок. И все это разноязычное, разноречье и разноукладное население лепилось вокруг крепости, возведенной Федором Конем еще при царе Борисе, и объединялось в единой для всех формуле Житель Города Смоленска...Здесь был край Ойкумени Запада и начало ее для Востока...И каждый тащил свои пожитки, если под пожитками понимать национальные обычаи, семейные традиции и фамильные привычки...И Смоленск был плотом, и я плыл по этому плоту среди пожитков моих разноречивых земляков через собственное Детство...».

Перепись 1989 года показала, что по численности населения на Смоленщине после русских вторыми оставались белорусы, а далее шли приехавшие сюда после войны украинцы, татары, азербайджанцы, армяне. Еще оставались здесь жить евреи, литовцы, поляки, немцы, латыши. В целом же, Смоленщина сохраняла различие между субкультурой, сложившейся в западных и центральных районах, контактирующей с соседней Белоруссией, и субкультурой восточных районов края, контактирующей преимущественно с Москвой.

По переписи 2002 года на территории Смоленской области проживают 311 национальностей и народностей, всего 1049574 жителей. В количественном отношении после русских (980073 человека) идут украинцы, белорусы, армяне, татары, азербайджанцы, евреи, немцы, поляки, литовцы, чеченцы, казахи и далее небольшими группами другие народы. В области появилась ассоциация «Конгресс национальных общественных объединений Смоленской области». Членами ассоциации стали организации – «Дом Польский в Смоленске», «Русско-немецкий Дом», «Центр татарской культуры», «Латышское землячество», «Дом Литовский в Смоленске», «Белорусское землячество», «Азербайджанское землячество» и другие. В приграничных с Республикой Беларусь районах создаются совместные предприятия, работают выездные выставки, ярмарки, организуются общие проекты. Молодежь едет учиться из Беларуси в Смоленскую область и из Смоленской области в Беларусь. Большое число жителей Беларуси работает на территории Смоленской области.

Таким образом, и в наши дни Смоленщина остается территорией контактирующих культур разных народов и, своего рода, местом диффузии близких к русской культур.

Литература

- [1] Васильев Б.Л. Мир необычный \ ж. «Октябрь», - М., 2003, № 6.
- [2] Ластовский Г.А. История и культура Смоленщины. – Смоленск, 2003.
- [3] Манаков А.Г. На стыке цивилизаций: этнокультурная география запада России и стран Балтии. – Псков, 2004.
- [4] Пастухова З.И. Из истории российско-белорусских культурных связей на примере смоленских архитектурных памятников 17 – 18 веков \ Материалы Международной научно-практической конференции «Кулешовские чтения» в Могилевском государственном университете – Могилев, 2007.
- [5] Сабина П.И. Беларусь живописная. – Минск, 2007.
- [6] Смоленская область. Энциклопедия. Т.2 – Смоленск, 2003.
- [7] Шимукович С.Ф. Гистория Беларуси. – Минск, 2005.

For notes

For notes

Scientific edition

Science and Education

*MATERIALS
OF THE II INTERNATIONAL
RESEARCH AND PRACTICE CONFERENCE
Vol. II*

December 18th – 19th, 2012

Passed for printing 12.02.2013. Appearance 25.02.2012.
Format 70×100/16. Typeface Arial.
Conventional printed sheets 38,13. Circulation 400 copies. Order 23.

Vela Verlag Waldkraiburg – Munich – Germany 2012.

The publisher «Strategic Studies Institute».